

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia



a cura di

Giovanni Moretti

Alessandra La Marca

Ira Vannini



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 Louvain*
Filippo Gomez Paloma • *Università degli Studi di Macerata*
Valentina Grion • *Università degli Studi di Padova*
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*
Marco Lazzari • *Università degli Studi di Bergamo*
Pietro Lucisano • *Università di Roma Sapienza*
Massimo Margottini • *Università di Roma Tre*
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*
Antonio Marzano • *Università degli Studi di Salerno*
Giovanni Moretti • *Università di Roma Tre*
Roberto Trincherò • *Università degli Studi di Torino*
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*
Ira Vannini • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Renata Viganò • *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato editoriale | Editorial management

Bianca Briceag • *Università degli Studi Roma Tre*
Andrea Ciani • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Valeria Di Martino • *Università degli Studi di Palermo*
Elif Gülbay • *Università degli Studi di Palermo*
Sergio Miranda • *Università degli Studi di Salerno*
Arianna Lodovica Morini • *Università degli Studi Roma Tre*
Aurora Ricci • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Giovanni Moretti, Alessandra La Marca, Ira Vannini

ISBN volume 979-12-5568-041-3
FINITO DI STAMPARE GIUGNO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

INDICE

- 9 *Presentazione*
di **Giovanni Moretti, Alessandra La Marca**

Parte prima

- 13 Insegnare la creatività attraverso lo sguardo generativo del pensiero complesso | *Teaching creativity through the generative perspective of complex thinking*
• **Sofia Marina Antoniello** • Università degli Studi di Padova
- 32 Verso didattiche innovative dance-based: il metodo Bodytasking | *Towards innovative dance-based didactics: the Bodytasking method*
• **Luigi Aruta** • Università degli Studi di Napoli Parthenope
- 42 Insegnanti pre-service e STEM: atteggiamenti e stereotipi di genere tra gli studenti e le studentesse del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna | *Pre-service teachers and STEM: gender stereotypes and attitudes among Primary Teacher Education students at Bologna University*
• **Claudia Baiata** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 62 Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione nel contesto scolastico italiano | *Appreciative Inquiry a resource to increase the quality of inclusion in the Italian school context*
• **Filippo Barbera** • Università degli Studi di Padova
- 76 Promuovere lo sviluppo della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro. Una ricerca empirica in un servizio per il lavoro innovativo dell'Emilia-Romagna | *Promote the development of active and critical job search competence. An empirical research in an innovative job service of Emilia-Romagna*
• **Claudia Bevilacqua** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

- 94 La costruzione di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale | *The construction of a tool for the assessment of Citizenship competence in Vocational Education and Training*
• **Flavio Brescianini** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 112 Nutrire le radici: memoria e responsabilità intergenerazionale in prospettiva interculturale | *Nurturing the roots: memory and intergenerational responsibility in an intercultural perspective*
• **Sara Damiola** • Università Cattolica del Sacro Cuore
- 130 Culture e pratiche per le biblioteche in carcere: una prospettiva pedagogica | *Cultures and practices for prison libraries: a pedagogical perspective*
• **Giulia De Rocco** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 144 Valutazione di strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione del drop-out accademico: il ruolo dell'orientamento in itinere | *Evaluation of cognitive-motivational strategies in academic drop-out prevention: the role of ongoing university guidance*
• **Conny De Vincenzo** • Università degli Studi Roma Tre
- 162 Il supporto all'autonomia nel contesto scolastico: la Self-Determination Theory come approccio per favorire la motivazione degli studenti ad apprendere: primi risultati di uno studio longitudinale | *Autonomy Support in the School Context: Self-Determination Theory as an Approach to Enhance Students' Motivation to Learn: First Results from a Longitudinal Study*
• **Sara Germani** • Sapienza Università di Roma
- 182 Accessibilità all'apprendimento, una sfida nella complessità | *Accessibility to learning, a challenge in complexity*
• **Taziana Giusti** • Università degli Studi di Padova
- 196 Robotica educativa: un possibile pattern didattico per l'inclusione | *Educational robotics: a possible teaching pattern for inclusion*
• **Arianna Marras** • Università degli Studi di Salerno

- 227 Autoefficacia e resilienza del docente universitario | *Self-efficacy and resilience of the university teacher*
• **Federica Martino** • Università degli Studi di Palermo
- 254 Valutazione e Accessibilità in dialogo. Uno studio di caso in prospettiva Grounded Theory | *Assessment and accessibility in dialogue. A case study in Grounded Theory perspective*
• **Federica Pasqual** • Università degli Studi di Padova
- 273 Competenze Trasversali e Realtà Virtuale Immersiva. Una ricerca empirica sullo sviluppo e la valutazione della competenza relazionale negli studenti universitari di corsi di laurea in area educativa | *Transversal Skills and Immersive Virtual Reality. Empirical research on the development and evaluation of relational competence in university students of degree courses in the educational area*
• **Maria Elena Tassinari** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 291 Promuovere l'autovalutazione e il miglioramento delle strategie di apprendimento degli studenti internazionali cinesi: una ricerca empirica presso l'Università di Bologna | *Promoting self-assessment and improvement of Chinese international students' learning strategies: An empirical research study at the University of Bologna*
• **Yujia Zhai** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Parte Seconda

- 312 Attività matematiche laboratoriali che prevedono un coinvolgimento percettivo-motorio degli studenti. Dalla ricerca alla scuola | *Active, bodily experience mathematics learning activities. Research and school practices*
• **Alessandra Boscolo** • Università LUMSA di Roma
- 344 Il ruolo dei territori educanti e della resilienza nei progetti di contrasto alla povertà educativa | *The role of educational territories and resilience in projects to fight educational poverty*
• **Nicoletta Di Genova** • Sapienza Università di Roma

- 368** I Servizi di tutorato universitario come risorsa per sviluppare e consolidare le competenze di base e trasversali degli studenti con OFA | *University tutoring services as a resource to develop and consolidate the basic and soft skills of students with Additional Educational Obligations*
• **Alessia Gargano** • Università degli Studi Roma Tre
- 383** Per una valutazione formativa nella scuola secondaria di primo grado: due quasi-esperimenti per esplorare l'impatto di prassi di formative assessment sulle abilità di comprensione del testo | *Towards the use of formative assessment in the lower secondary school: two quasi-experiments to explore the impact of classroom practices on students' texts comprehension achievements*
• **Elisa Guasconi** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 408** Tra pratiche e percezioni sulla valutazione di sistema: confronto tra l'Italia e altri paesi europei | *Between practices and perceptions on system evaluation: comparison between Italy and other European countries*
• **Eleonora Mattarelli** • Sapienza Università di Roma
- 424** Valutare l'impatto nei contesti socio-educativi. Possibilità, pratiche, metodi | *Evaluating impact in Education. Possibilities, practices, methods*
• **Enrico Orizio** • Università Cattolica del Sacro Cuore
- 443** I nuovi media per l'apprendimento. Un'indagine esplorativa sulle implicazioni della lettura digitale | *The new media for learning. An exploratory investigation into the implications of digital reading*
• **Isabella Stasio** • Università degli Studi di Salerno

Presentazione

Giovanni Moretti, Alessandra La Marca

La ricerca educativa e didattica in Italia ha descritto e analizzato l'impatto della emergenza sanitaria da Covid-19 sulle relazioni intergenerazionali, sulle istituzioni scolastiche e sui servizi educativi per l'infanzia e per l'adolescenza. In particolare, la ricerca empirica in educazione ha raccolto un numero ampio di evidenze su come il periodo emergenziale e quello post emergenziale siano stati motivo di ulteriori disparità: tra territori e tra le persone, nella manifestazione e crescita del proprio potenziale, nella disponibilità di esperienze apprenditive accessibili, sicure e di alta qualità.

Il presente quaderno, il sesto in ordine di pubblicazione, nella collana SIRD dedicata alla ricerche dottorali effettuate in Italia nei settori scientifici disciplinari M-PED-03 e M-PED-04, raccoglie i contributi di dottori e dottorandi, che in vario modo con le loro ricerche, si sono dovuti misurare con le problematiche inattese del periodo emergenziale e a quelle incerte e in parte disorientanti della fase post emergenziale. I giovani ricercatori hanno spesso dovuto rivedere i tempi, le fasi e le procedure della propria indagine, scegliere differenti tecniche di rilevazione rispetto a quelle inizialmente stabilite e talvolta hanno anche dovuto ridefinire le domande e le ipotesi di ricerca.

Possiamo affermare che questa generazione di giovani ricercatori, più delle altre, sia stata costretta a inseguire sul campo, cercando di afferrarne le caratteristiche più rilevanti, una realtà sociale, relazionale e organizzativa inedita. Questa generazione si sta confrontando con la difficoltà palese di adottare quadri interpretativi non sempre adeguati per comprendere appieno la contemporaneità e per capire le traiettorie di senso emergenti. Si aprono infatti nuove prospettive che lasciano prefigurare quanto i processi educativi siano decisivi per imparare per vivere, per costruire e mantenere la coesione sociale, garantire il rispetto dei diritti umani e dell'ambiente.

Pandemia e guerra (anche in Europa) sono i due invitati di pietra della contemporaneità, la ricerca educativa non può non rilevare questa evidenza, specie se intende prestare attenzione consapevole ai processi di inculturazione, di inclusione e accoglienza, di crescita delle persone e di comunicazione tra

generazioni e popoli. Le ricerche dottorali qui raccolte e pubblicate sfiorano tali tematiche, talvolta ne fanno cenno o inducono a comprendere le implicazioni ulteriori che pandemia e guerra possono avere direttamente o indirettamente sia a livello di micro sia a livello di macrosistema sui fenomeni indagati.

Tuttavia la ricerca empirica in educazione ha appreso e capitalizzato l'idea che fare massa critica sia fondamentale, che l'impegno assunto dalla SIRD in modo sistematico nel corso degli anni nel far incontrare dottori e dottorandi di ricerca con i pari, con la comunità scientifica più ampia e con il pensiero di alcuni Maestri ritenuti emblematici (Visalberghi, Calonghi, Gattullo), e nel diffonderne gli esiti, è un qualcosa di cui essere orgogliosi.

Da questo percorso, da questi risultati, da questa "massa critica" che nell'ultimo anno è stata accompagnata da uno sforzo organizzativo e scientifico notevole (realizzazione di incontri informativi con i dottorandi; confronti collettivi di riflessione con i tutor e con i co-tutor; incontri con i *discussant*), prende corpo l'iniziativa accolta dalla SIRD di impegnarsi insieme alle altre società scientifiche di area 11/D2, nel quadro del percorso di Coordinamento concordato e avviato dal luglio 2023, al fine di avviare una progettazione per istituire un dottorato nazionale dal titolo *Teaching & Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation*, con sede amministrativa presso l'Università di Macerata.

Nel punto 6 del documento programmatico SIRD 21-24 avevamo previsto di

Mantenere l'impegno sulla scuola dottorale SIRD, la quale – grazie anche a una sua sempre maggiore capacità di coinvolgere nella progettazione anche altri colleghe e colleghi dell'Assemblea – possa promuovere ulteriori iniziative di formazione nazionale per i giovani ricercatori. Già dallo scorso triennio avevamo assunto l'impegno di trovare ulteriori forme di collaborazione tra i dottorati esistenti e/o di realizzare dottorati consortili che abbiano come riferimento specifiche denominazioni e tematiche di ricerca educativa e didattica.

Si badi bene, l'obiettivo non è quello di costruire un soggetto alternativo o concorrenziale rispetto alle molteplici scuole dottorali già attive in numerosi Dipartimenti del nostro Paese. Al contrario si tratta di un progetto volto a potenziare la formazione alla ricerca con un nuovo strumento, nazionale, esito del confronto e della sinergia tra un ampio numero di sedi universitarie tra le più dinamiche nel campo delle Scienze della formazione. Come è ovvio, solo le Università possono istituire dottorati e consorzarsi; è importante però rilevare che un traguardo così importante, che amplia considerevolmente le possibilità di svolgere ricerche dottorali, ha potuto essere raggiunto anche in virtù

dei rapporti intessuti tra molti soci SIRD nello spirito di collaborazione costruttiva.

Si tratta di un progetto ambizioso che persegue l'obiettivo di dare alle ricerche dottorali un respiro sia nazionale sia internazionale, favorendo esperienze presso centri di ricerca all'estero per consolidare e incrementare le competenze dei dottorandi, avvalendosi delle collaborazioni internazionali già attive negli Atenei. La normativa di riferimento, il D.M. 117 e il D.M. 118 del 2023, è alla base di un progetto complesso, articolato in sei linee formative: 1) Pedagogia e inclusione; 2) Ricerca educativa e valutazione; 3) Tecnologie digitali per l'insegnamento; 4) Didattica generale e didattica delle discipline umanistiche; 5) Didattica generale e didattica delle discipline STEM; 6) *Faculty development*.

L'esigenza di investire nella formazione dottorale anche a livello nazionale oltre che locale deriva dall'esigenza di potenziare le competenze scientifiche necessarie per qualificare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento in ambito scolastico e universitario, così come richiesto dalla legge 79/2022 sulla formazione degli insegnanti e dagli interventi del PNRR in materia di formazione e reclutamento del corpo docente (Missione 4, ambito di investimento 2.1). In particolare, la prospettiva a breve termine di avviare i *Teaching Learning Centres* e i *Digital Education Hubs* implica l'urgenza di formare in modo collaborativo, attraverso la contaminazioni tra sedi, la nuova generazione di professionisti ed esperti nel settore della ricerca didattica e dell'educazione, che sono specializzati sui temi dell'inclusione, delle tecnologie didattiche, della docimologia, dell'interazione tra didattica generale e didattica disciplinare.

Per quanto argomentato, la progettazione e l'istituzione di un dottorato nazionale è da considerare un ulteriore obiettivo che la SIRD ha contribuito a perseguire in Italia, con la consapevolezza che la formazione richiede sempre più "massa critica", ovvero una rete di laboratori e di centri di ricerca messi a disposizione dagli Atenei italiani e/o esteri, e la definizione di curricula formativi poliedrici e transdisciplinari.

Ci sono validi motivi per prevedere che le positive esperienze rappresentate dalle attuali Scuole dottorali, dipartimentali o di reti circoscritte di sedi universitarie, non mancheranno di trovare occasioni di confronto e di arricchimento reciproco con il Dottorato nazionale. La prospettiva verso cui si sta cercando di convergere è quella sistemica e collaborativa, ritenuta indispensabile per comprendere la contemporaneità e immaginare un futuro senza convitati di pietra (pandemia e guerra) in cui le Scienze della formazione possano dare un contributo decisivo per rispondere alle sfide che dovremo affrontare.

I.
Parte prima

I.1

Insegnare la creatività attraverso lo sguardo generativo del pensiero complesso

Teaching creativity through the generative perspective of complex thinking

Sofia Marina Antonello

*Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata,
sofiamarina.antonello@phd.unipd.it*

La potenza della creatività risiede nel suo poli-essere un'abilità performativa, un processo trasformativo, un'attitudine improvvisativa, una capacità generativa, una condizione politica e una dimensione del pensiero complesso. Considerando la creatività come una funzione psichica superiore presente fin dall'infanzia, la scuola ha la responsabilità di coltivarla affinché diventi differente opportunità di relazione con gli altri e con il mondo. La creatività rievoca la meraviglia del domandare che può trovare nella comunità di ricerca uno spazio, un tempo e una dimensione in cui abitare lasciando i suoi segni in potenza.

In questa prospettiva, mobilitare la generatività come modello interpretativo per leggere una ricerca empirica sulla creatività promossa attraverso la Philosophy for Children può aprire un nuovo sguardo su quanto è già stato esplorato in ambito nazionale ed internazionale. L'indagine aspira a dare una lettura generativa della creatività come oggetto di insegnamento a scuola esplorando l'orizzonte di una didattica generativa che mette in segni la creatività. La ricerca, prevalentemente qualitativa, segue l'approccio metodologico della Community based participatory research e prevede il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica di una scuola primaria della provincia di Padova.

Parole chiave: didattica; generatività; creatività; P4C; segni.

The power of creativity lies in its poly-being a performative skill, a transformative process, an improvisational aptitude, a generative ability, a political condition and a dimension of complex thinking. Considering creativity as a higher psychic function present from childhood, schools have a responsibility to cultivate it so that it becomes different opportunities to relate to others and the world. Creativity evokes the wonder of wondering that can find in the research community a space, time and dimension in which to inhabit leaving its marks in power.

In this perspective, mobilizing generativity as an interpretive model to read an empirical research on creativity promoted through Philosophy for Children can open a new view of what has already been explored in national and international contexts. The inquiry aspires to give a generative reading of creativity as an object of teaching in school by exploring the horizon of generative teaching that makes signs of creativity. The research, mostly qualitative, follows the methodological approach of Community based participatory research and involves the entire school community of one primary school in the province of Padua.

Keywords: didactics; generativity; creativity; P4C; signs.

1. Introduzione

Il contesto storico, politico e culturale in cui stiamo vivendo è profondamente segnato dalla situazione pandemica e dalle conseguenze che ne derivano lasciando inevitabilmente tracce di memoria e possibilità che potrebbero essere colte e ri-generate. La crisi che ha investito la scuola durante questi due anni è probabilmente il riflesso di un'urgenza di rinnovamento che da tempo stimola il mondo scolastico a cambiare navi, cercare nuove rotte e ad esplorare diverse terre. «La sfida ora è quella di trasformare i sistemi di istruzione in qualcosa di più adatto ai bisogni reali del Ventunesimo secolo. Al cuore di questa trasformazione deve esserci una visione radicalmente diversa dell'intelligenza e della creatività umana» (Robinson, 2015, p. 25).

L'importanza dello sviluppo delle capacità creative nella vita e nella società del XXI secolo (UNESCO, 2006), è sostenuta anche dalla convinzione che *“tutti abbiamo enormi capacità creative come effetto naturale dell'essere umani”* (Robinson, 2015, p. 14). Pertanto, una scuola che intende promuovere la cultura della creatività è una scuola che coinvolge tutti.

Questa ricerca aspira a dare una diversa lettura del concetto di creatività come oggetto di insegnamento a scuola. L'attenzione all'“in-segnare” si riferisce alla possibilità di ricercare i segni che l'insegnamento della creatività può mettere e lasciare al mondo affinché tale creatività possa continuare a riprodursi. A partire dalla letteratura sulla creatività e sulle sue concezioni teoriche e normative si intende proporre un punto di vista diverso della stessa attraverso la lente dell'approccio del complex thinking (Lipman, 2005) e dell'approccio generativo (Vecchiato, 2016). La ricerca intende inoltre mettere in discussione la creatività come oggetto di insegnamento a scuola indagando se e come possa essere possibile insegnarla.

Essendo l'insegnamento un'attività scolastica fondamentale, la ricerca si svolgerà in una scuola primaria della provincia di Padova e coinvolgerà tutte le classi e le insegnanti del plesso. La scuola coinvolta ha scelto di partecipare alla ricerca in quanto le insegnanti sentono l'urgenza di ripensare la creatività nella pratica quotidiana al fine di individuare una didattica capace di promuovere maggiormente il pensiero creativo degli alunni.

2. Quadro teorico di riferimento

Viviamo in una società complessa (Morin, 2017) caratterizzata da incertezza ed instabilità; una società "fluida" (Bauman, 2007) che richiede agli esseri umani adattabilità e flessibilità per muoversi in un mondo dalle polifoniche possibilità. In quest'epoca di pesante disequilibrio, la creatività può essere una strada perseguibile per far fronte alle sfide odierne. L'OMS (1997), considera la creatività come una delle dieci life skills in grado di rispondere concretamente alle esigenze della vita quotidiana, di risolvere efficacemente i problemi e di trovare soluzioni alternative ad ogni difficoltà per il buon raggiungimento del risultato desiderato. Fin dall'antichità, però, molte sono le definizioni che sono state attribuite alla creatività proprio per il suo essere un concetto policromo.

2.1 *Le diverse sfumature della creatività*

La creatività, un concetto tanto affascinante quanto sfuggente, è difficile da definire in modo assoluto. Essa è la possibilità di sovvertire i quotidiani e rigidi meccanismi che regolano la vita e il pensiero delle persone; è la capacità visionaria di immaginare il nuovo oltre i limiti dell'esistente e di scombinare la monotonia della ripetizione; è l'opportunità di aprirsi ad ipotesi altre e di prendere delle decisioni alternative (Pinto Minerva & Vinella, 2012). In questo tempo fluido e complesso, è necessario che la creatività valichi i confini dell'attività per abbracciare il carattere ex-attivo (Vrba & Gould, 1982) che tale esperienza (Dewey, 1976) nutre. In questo senso, il concetto di creatività richiede un ripensamento, un cambiamento che non si limiti alla reazione stimolo-risposta ma che diventi una dimensione del pensare in tutta la sua complessità.

Il concetto di creatività, così come lo conosciamo oggi, è emerso in Occidente in epoca rinascimentale (Montuori & Donnelly, 2013) e per lungo tempo è rimasto ancorato ad un'idea elitaria, straordinaria del genio creativo, del talento, della dote innata posseduta solo da alcuni individui fin dalla na-

scita, un dono di natura impossibile da apprendere (Santi, 2015). Fin agli anni '80 del secolo scorso la creatività è stata oggetto di studio della psicologia assumendo accezioni diverse in riferimento alla corrente di pensiero. Nella psicanalisi la creatività, collegata all'inconscio e dipendente dalle capacità operative dell'intelligenza (Arieti, 1990), è considerata una risposta proattiva relativa alle energie latenti ma anche reattiva alle caratteristiche personali e alla società. Per gli psicologi umanisti, essa è invece intesa come la manifestazione della libertà dell'uomo contro i condizionamenti sociali e culturali (Maslow, 2010) pertanto è il modo più autentico per la formazione dei valori e della cultura (Mencarelli, 1976). Nella psicologia della Gestalt il pensiero creativo è caratterizzato dalla conoscenza delle strutture delle regole e dall'istantaneità della risposta (intuizione) capace di generare soluzioni originali e alternative (Pinto Minerva & Vinella, 2012). I comportamentisti, invece, ritengono che la creatività sia condizionata da predisposizioni genetiche, dalla propria storia passata e dall'ambiente esterno, pertanto, è il risultato di connessioni inusuali involontarie (Mednick, 1962) o volontarie (Weisberg, 1988) tra stimolo e risposta. Al contrario, il cognitivismo crede che il pensiero creativo sia legato alle caratteristiche personali e alle capacità dell'intelligenza di ricevere ed elaborare associazioni al fine di giungere a soluzioni efficaci (Bruner, 1994; Cinque, 2010). Con uno sguardo costruttivista storico-culturale, invece, Vygotsky (2010) ritiene che l'immaginazione creativa sia una funzione psichica superiore presente in ciascuno fin dall'infanzia; un processo di natura sociale e culturale dell'individuo perché storicamente e culturalmente mediato. Più recentemente, tra le teorie delle intelligenze multiple Sternberg (1999) e Gardner (1994), evidenziano l'esistenza dell'intelligenza creativa, mentre Cropley (1969) ritiene che la creatività implichi l'uso di tutte le risorse intellettuali disponibili. Dal punto di vista psicologico, una grande rivoluzione è stata quella di Torrance (1977) che concepì la creatività come un processo costituito da quattro componenti: fluidità, flessibilità, originalità ed elaborazione. Ancora oggi il suo TTCT test è tra i più utilizzati nelle scuole per la misurazione del pensiero creativo dei bambini. Molte ricerche sulla creatività si sono concentrate sulle tre P, ovvero persona, processo e prodotto (Runco, 2007), relegando lo svelamento e il potenziamento di essa a batterie di test o valutazioni in grado di restituirne una visione il più possibile oggettiva e universale. Nonostante le molteplici "ondate di creatività nell'educazione" (Wilson, 2005), l'interesse pedagogico per la creatività ha cominciato a farsi sentire a partire dagli anni '90 del secolo scorso.

Gettando uno sguardo sul contesto internazionale, molti sono i documenti e le ricerche che sottolineano l'importanza dell'educazione alla creatività. In ambito anglosassone, il rapporto NACCCE del 1999 sostiene la democraticità

della creatività riconoscendo il potenziale di realizzazione creativa in tutti i campi dell'attività umana e in tutte le persone evidenziando l'urgenza di promuovere nelle scuole un'educazione creativa e culturale. Nel rapporto si distingue l'insegnamento creativo, ovvero "l'utilizzo di approcci immaginativi per l'apprendimento interessante ed efficace" (p. 19), dall'insegnamento per la creatività avente come scopo lo sviluppo delle capacità creative di bambini e ragazzi. Il primo pone l'accento sulla pratica dell'insegnante mentre il secondo sull'agency dell'allievo. Diverse ricerche sono state condotte nel contesto anglosassone rispetto a tali dimensioni dell'educazione alla creatività (Craft et al. 2014; Craft & Jeffery, 2006, 2014; Jefferey, 2001; Luca 2019; Woods, 2004). Ad esse, Lin (2009, 2011) aggiunge l'apprendimento creativo come componente essenziale ed imprescindibile della pedagogia creativa.

Le Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2006 prima e del 2018 dopo, considerano la creatività un fondamentale strumento culturale che sottende tutte le competenze chiave di cittadinanza. Infine, per quanto concerne il contesto scolastico, "Le Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale" del 2015, affermano il «(...) ruolo fondamentale svolto dagli insegnanti e dall'ambiente di apprendimento nel favorire e sostenere le potenzialità creative di ciascun bambino». Ad evidenziare il valore della creatività nell'istruzione vi sono le indagini OCSE PISA che nel 2022 si sono occupate di rilevare il "*creative thinking*" di ragazze e ragazzi di tutti gli Stati parte.

Nel contesto italiano è stato con i Programmi per la scuola elementare del 1985 che alla creatività è stato riconosciuto un ruolo importante nell'educazione sottolineando come la scuola debba concorrere a sviluppare il potenziale di creatività del bambino che è carattere comune a tutti gli individui ed è educabile. Successivamente, nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012, 2018) si evince come la scuola abbia il compito di promuovere la creatività in tutti i campi di esperienza e in tutte le discipline, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. Nel 2015 la "Buona Scuola" ha ribadito il bisogno di una scuola che stimoli la creatività di tutti gli alunni in ogni ambito disciplinare e di vita. Più recentemente, con il Decreto Legislativo n. 60 del 2017, recante le norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, il Ministero dell'Istruzione ha cercato di garantire a tutti gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado l'accesso alla cultura e al patrimonio artistico attraverso attività legate ai temi della creatività: musicale-coreutica, teatrale-performativa, artistico-visiva e linguistico-creativa. Guardando oltre la normativa, è possibile scorgere i primi bagliori del valore

pedagogico della creatività a partire dalla metà del secolo scorso, rintracciando nell'eredità pedagogico-didattica dei "grandi maestri" importanti tracce. Lori Malaguzzi credeva che la creatività avesse un ruolo moltiplicatore, trasfigurativo ed unificatore delle attività intellettuali; che fosse legata alle risorse personali dei bambini, alla molteplicità di esperienze vissute e ad un particolare ambiente di apprendimento, l'atelier, in grado di creare le condizioni per favorirne lo sviluppo (Edwards, Grandini & Forman, 2017). Il processo trasformativo della creatività è tangibile anche nei laboratori di Bruno Munari (2017), luoghi in cui i bambini possono scoprire e sperimentare la creatività intesa come «tutto ciò che prima non c'era ma realizzabile in modo essenziale e globale» (p. 15) in autonomia e libertà da preconcetti e conformismi. Una libertà, questa che emerge anche nelle classi di Mario Lodi (2014) dove fantasia, immaginazione e creatività in tutte le loro forme e dimensioni erano considerate importanti strumenti per collegare i saperi, interrogarsi sulla realtà e immaginare oltre le finestre dell'aula. Gianni Rodari (2010) ritiene che la creatività e l'immaginazione siano funzioni della mente e della personalità infantile necessarie a conoscere la realtà, a riflettere su di essa e a trasformarla. La creatività come ricerca richiede un'attitudine improvvisativa (Zorzi, 2020) e un'abitudine lenta (Zavalloni, 2012) in grado di restituire l'accezione pedagogica dell'agire pensante, inclusivo e generativo. In questo senso la creatività diventa anche una condizione politica necessaria ad immaginare l'alterità, a pensare per differenze, a credere che qualsiasi cosa sia possibile, ad accogliere il pensiero dell'altro come dono di comunità (Santi, 2006a) di cui aver cura per nutrire società aperte e democratiche.

2.2 L'approccio del complex thinking in dialogo con l'approccio generativo

La comunità di ricerca filosofica è considerata da Lipman (1988, 2005) la culla dello sviluppo del pensiero creativo, inteso come una componente del pensiero complesso. Lipman (2005) ritiene infatti che la dimensione creativa del pensiero sia necessariamente in relazione transattiva e paritaria a quella critica e caring. È solo nel quadro di senso della reciprocità di tale modello che è possibile rintracciare la definizione lipmaniana di creatività. Il pensiero creativo è amplificativo e ha carattere induttivo, analogico e metaforico. Esso coinvolge la dimensione dell'ipotesi e del dubbio, sviluppa nuove prospettive e crea movimenti e associazioni tra piani cognitivi (anche diversi tra loro). Il pensiero creativo non solo ricerca ed elabora soluzioni originali ed alternative (problem solving) ma crea anche nuovi problemi (problem posing) cercando il nuovo nel noto e il noto nell'ignoto (Lipman, 2005, Santi, 2005). Tra i

principi di valore, o criteri, del pensiero creativo vi sono quello immaginativo, olistico, inventivo e generativo. Nello specifico, il criterio generativo si compone dei seguenti parametri: maieutico, produttivo, fecondo, fruttuoso, fertile, controverso, stimolante (Lipman, 2005). Secondo l'autore infatti "è sterile pensare alla creatività come a un processo di materializzazione dal nulla. È piuttosto una trasformazione di ciò che è dato in qualcosa di radicalmente diverso" (Lipman, 2005, p. 280). Seguendo il modello del pensiero complesso, essendo il pensiero creativo anche generativo, è possibile che le anime critica e caring ne siano contaminate. Ne consegue che la generatività di questo modello porti a concepire la creatività anche come una capacità generativa del pensiero stesso. In questo senso la comunità di ricerca diventa il fattore di conversione delle capacità collettive, delle risorse disponibili in facoltà e opportunità di agency nella democrazia del pensiero. Sen (2020) ritiene che l'agency sia ciò che una persona è libera di fare e realizzare nel perseguimento di qualsiasi obiettivo o valore che considera importante per sé e per la comunità. Più che una creatività generativa diventa qui essenziale la generatività della creatività perché possa diventare un dono per comunità fiorenti che agiscono nel tempo, nello spazio e nell'orizzonte del mondo. Nel paradigma generativo l'immaginazione è intesa come ricerca del limite oltre cui si celano delle opportunità. La generatività è un concetto che "si riferisce alla capacità di produrre e generare qualcosa, ma è anche evocativo di un potere, di un'attitudine nel produrre che risulta desiderabile e benefica" (Dario, 2014, p. 84). Alcuni modelli e teorie della generatività si riferiscono alla generazione di qualcosa di nuovo, altri evocano il mondo della vita come orizzonte di esperienza. Si tratta di una metateoria riferita a più discipline, che affonda le sue radici in diversi ambiti disciplinari (Dario, 2014, 2016). In linguistica Chomsky ha studiato la grammatica della generatività intesa come processo di combinazione e ricombinazione di elementi semplici in infinite possibilità; in psicologia Erikson (1950) associa la generatività alla possibilità di lasciare un segno nel mondo affinché possa andare oltre il presente e servire alle generazioni future; Wittrock (1990) ha applicato il concetto di generatività all'apprendimento; infine in sociologia Giaccardi & Magatti (2014) hanno attribuito alla generatività la capacità di essere aperti gli altri e all'ambiente. È nelle scienze umane, però, che grazie all'accezione di "welfare generativo" (Fondazione Zancan, 2014), l'approccio della generatività diventa interessante. Secondo Vecchiato (2016) "la generatività è la capacità di raccogliere, redistribuire, rendere, rigenerare e responsabilizzare" (p. 28), caratteristiche peculiari anche del pensiero critico, creativo e caring. In questa prospettiva, le tre dimensioni del pensiero complesso (Gregory & Laverty, 2017; Lipman, 2005), necessitano di essere messe in relazione generativa l'una con l'altra sul

piano operativo e questa interazione reciproca è proprio la generatività (Tiozzo Brasiola¹).

2.3 *La Philosophy for Children: una possibile pratica per una didattica generativa della creatività*

Al fine di sviluppare nei bambini il pensiero complesso, negli anni '70 Lipman (1980, 1988, 2005) ha ideato un movimento educativo di carattere mondiale: la Philosophy for Children (P4C). In questo curriculum i bambini affrontano la realtà con stupore ponendosi domande a partire dalle paure e dalla meraviglia che provano di fronte al mondo. Attraverso il dialogo nella comunità i bambini cominciano a filosofare, a co-costruire nuovi significati e a trovare soluzioni alternative (Santi, 2005). Il nucleo centrale della P4C è costituito infatti dall'attività auto-regolativa del metodo dialogico-argomentativo del modello didattico della comunità di ricerca. Il confronto dialogico-argomentativo, attraverso lo scambio intersoggettivo, favorisce il cambiamento concettuale, la crescita della conoscenza e l'apertura a differenti prospettive (Santi, 2006b). Questo è possibile in una comunità di ricerca intesa come contesto di esperienza storicamente mediato dove, attraverso la realizzazione di dinamiche linguistiche, sociali e culturali, è possibile lo sviluppo umano (Santi, 2005). L'approccio della Philosophy for Children sviluppa nei membri della comunità menti creative, critiche e libere affinché possano vivere in una società complessa e democratica aperta alla differenza.

Rispetto all'oggetto di indagine della ricerca, molti sono i riferimenti che è possibile rintracciare nella letteratura nazionale ed internazionale rispetto agli studi svolti sulla promozione del pensiero creativo attraverso la Philosophy for Children. In questo senso, particolarmente attivo è il contesto spagnolo dove il GrupIREF da anni si occupa di indagare il pensiero creativo attraverso la pratica filosofica. Progetto Noria relativo agli atteggiamenti e valori etici legati allo sviluppo del pensiero creativo (De Puig, 2003) ed il Progetto Creaniños (Sátiro, 2006, 2019) sulla cittadinanza creativa ne sono un esempio.

Il Progetto europeo P.E.C.A. – “Philosophy and European Contemporary Art” ha utilizzato la metodologia della P4C per indagare tematiche di natura estetica con l'intento di promuovere l'educazione estetica attraverso l'arte, favorire la partecipazione al processo creativo, migliorare il dialogo dei bambini

1 Cfr. <http://universitafirente.it/il-nostro-impegno/>

sull'arte e promuovere atteggiamenti di apertura al mondo e agli altri (Giolo, 2005; Santi, 2000; 2007).

Infine, nel contesto italiano, si è esplorata la relazione tra la pratica filosofica e l'improvvisazione (Santi, 2017, 2018; Zorzi & Santi, 2015, 2020) riconoscendo in entrambi i processi la tensione alla soddisfazione di un appetito per la scoperta e la creatività come naturalmente parte dell'umanità (Zorzi & Santi, 2020).

In letteratura non sono presenti ricerche che evidenziano il possibile legame tra la generatività ed il pensiero creativo nella prospettiva del pensiero complesso, pertanto, la ricerca che si propone in questo articolo potrebbe dare un contributo significativo alla comunità scientifica.

3. Disegno di ricerca e scelte metodologiche

Il disegno di ricerca è stato immaginato e progettato affinché ci fosse al suo interno coerenza concettuale, metodologica e contestuale.

Le finalità della ricerca comprendono:

1. Risignificare il concetto di creatività a scuola attraverso il dialogo tra l'approccio del complex thinking e quello generativo;
2. Comprendere se e come la creatività possa essere oggetto di insegnamento a scuola;
3. Esplorare un nuovo orizzonte didattico che possa mettere generativamente e comunitariamente in segni la creatività: la didattica generativa della creatività.

Tra i possibili esiti della ricerca vi è la contaminazione dell'approccio del complex thinking con l'approccio generativo e le ricadute che essa potrebbe avere sul processo dell'insegnare.

La natura complessa del pensiero creativo trova nella scuola terreno fertile per essere esplorata. Il coinvolgimento di un intero plesso di scuola primaria si avvicina infatti all'idea di microsistema caratterizzato dalla complessità delle interazioni e relazioni dei soggetti che lo abitano. Indagare la creatività intesa come una delle dimensioni del pensiero complesso può trovare dunque nella complessità del contesto scolastico e della comunità educativa che lo abita interessanti orizzonti da investigare.

Il percorso di ricerca prevede una fase esplorativa durante la quale si intende conoscere il contesto scolastico dal punto di vista strutturale, organizzativo e metodologico-didattico. Si ipotizza l'utilizzo di un focus group con

gli insegnanti del plesso per indagare il concetto di creatività e per rilevare le pratiche educative volte alla promozione del pensiero creativo già adottate nella didattica quotidiana. Nello specifico, i macro-argomenti del focus group comprendono il concetto di creatività, didattica e creatività, spazio della creatività.

La ricerca procederà in seguito con la fase sperimentale che prevede la realizzazione di un laboratorio volto allo sviluppo del pensiero creativo, progettato e tenuto in continuità tra la ricercatrice e le insegnanti del plesso durante tutto il primo quadrimestre del corrente anno scolastico. Una parte del laboratorio sarà caratterizzata da sessioni di Philosophy for Children in atelier di filoso-fare (Zorzi & Antonello, 2020) facilitate dalla ricercatrice attraverso l'utilizzo e la creazione di materiali alternativi rispetto a quelli del curriculum di Lipman (Waksman & Kohan, 2013); e l'altra consisterà in attività volte alla promozione del pensiero creativo che ciascun insegnante, con le proprie specificità, terrà in continuità a quello proposto dalla ricercatrice mediante l'utilizzo di molteplici forme e linguaggi. Attraverso la pratica filosofica in atelier, la comunità di ricerca proverà a generare dei segni dai pensieri che condividerà durante la discussione, i quali verranno riproposti e utilizzati nei laboratori tenuti dalle insegnanti di ciascuna classe. In questo modo si creerà un flusso circolare di pensieri e attività in costante dialogo all'interno della comunità scolastica.

Nella fase conclusiva si prevede di riproporre ai docenti un focus group sui medesimi macro-argomenti indagati e discussi all'inizio del percorso di ricerca. Questo consentirà di individuare un ipotetico cambiamento rispetto al concetto di creatività degli insegnanti che si auspica possa tendere verso l'orizzonte generativo della stessa; di comprendere se e come sia possibile insegnare la creatività a scuola attraverso una didattica che promuova un pensiero creativo generativo; di immaginare sia nuovi spazi della creatività pedagogicamente pensati e progettati ma anche di permettere che essa possa diversamente abitare tra i comuni banchi nelle aule.

Al termine del percorso di ricerca, al fine di avere un riscontro educativo-didattico sulle sessioni di Philosophy for Children in atelier di filoso-fare si prevede di svolgere un ulteriore focus group con tutte le insegnanti del plesso volto a comprendere se e come questa pratica possa promuovere il pensiero creativo-generativo degli alunni. In riferimento a quest'ultimo, si prevede inoltre di confrontare l'analisi dei protocolli di discussione dalle sessioni di Philosophy for Children in atelier di filoso-fare all'inizio e alla fine del percorso di ricerca per comprendere se e come si sia mosso il pensiero creativo generativo della comunità.

La rilettura in chiave comunitaria, poliedrica e generativa della creatività si riflette nella scelta metodologica della community based participatory rese-

arch (Blumenthal, 2011; Hacher, 2013; Minkler, 2005), la quale funge da sfondo ad una ricerca che prevede una fase esplorativa, una fase sperimentale e una fase conclusiva di discussione e restituzione dell'esperienza.

3.1 *Domande di ricerca*

Gli interrogativi che guidano la ricerca sono i seguenti:

1. In che modo è possibile rileggere l'approccio del complex thinking attraverso l'approccio generativo per riconcettualizzare il concetto di creatività a scuola?
2. Come viene insegnata la creatività dagli insegnanti di scuola primaria?
3. Come può essere una didattica generativa che mette in segni la creatività?

3.2 *Partecipanti*

Alla ricerca partecipano tutti gli alunni e le insegnanti di una delle quattro scuole primarie di un Istituto Comprensivo della provincia di Padova. Si tratta di un plesso caratterizzato da cinque classi, una per ciascuna annualità, composte ognuna da 24 alunni per un totale di 120 studenti.

Nella scuola lavorano 13 insegnanti tra cui una docente di religione e una docente specializzata per le attività di sostegno didattico agli alunni in situazione di disabilità.

La scelta di questo campione è inizialmente ricaduta sulle caratteristiche del plesso, in quanto è una scuola pubblica piccola, situata nella periferia limitrofa alla città e avente un orario scolastico scandito da ore laboratoriali in compresenza adatto ad accogliere un percorso di ricerca di media durata. In seguito alla presentazione del progetto a scuola, tutte le insegnanti hanno deciso di aderire evidenziando l'urgenza di promuovere e migliorare l'educazione alla creatività negli alunni e mostrando interesse nel voler partecipare alla ricerca stessa.

La scelta metodologica è coerente con il campione di ricerca e con l'oggetto di indagine.

3.3 Scelte metodologiche

Per quanto concerne l'aspetto metodologico si tratta di una ricerca dal taglio prevalentemente qualitativo che intende rilevare concetti e pratiche di creatività già presenti nel contesto scolastico e aspira a generare nuovi orizzonti.

La scelta è ricaduta nell'approccio metodologico della Community based participatory research (Blumenthal, 2011; Hacher, 2013) in quanto è coerente con il tema oggetto di indagine e con i partecipanti della ricerca. Secondo l'Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ; 2004): «Community-based participatory research is a collaborative research approach that is designed to ensure and establish structures for participation by communities affected by the issue being studied, representatives of organizations, and researchers in all aspects of the research process to improve health and well-being through taking action, including social change».

La Community based participatory research (CBPR) è un approccio collaborativo orientato al cambiamento e miglioramento sociale, in esso la partecipazione delle comunità interessate è presente in tutte le fasi del processo conoscitivo (Santi & Di Masi, 2017). La ricerca avviene nella comunità, la quale deve partecipare ad ogni fase della ricerca: dall'identificazione del tema di indagine alla pianificazione e realizzazione della ricerca; dall'analisi dei dati alla diffusione dei risultati (Blumenthal, 2011). Nonostante le differenze sui principi della CBPR individuati dagli studiosi, due sono i pilastri principali che la contraddistinguono: l'etica e l'empowerment (Blumenthal, 2011). Sondaggi e focus group sono molto utilizzati in questo approccio per raccogliere dalla comunità informazioni essenziali circa la problematica da indagare.

Israel e colleghi (2013) hanno individuato nove principi della CBPR non da intendersi come set di norme da applicare ma come spunti di riflessione sui valori e sugli obiettivi che guidano la collaborazione. Di seguito vengono esplicitati tali principi in relazione alla presente ricerca.

1. *Riconosce la comunità come una unità identitaria.*

La comunità scolastica della scuola primaria partecipante alla ricerca è una unità identitaria in quanto è interamente coinvolta nel processo di indagine.

2. *Si sviluppa a partire dalle risorse della comunità.*

La definizione delle attività laboratoriali incluse nel progetto di ricerca sulla creatività avverrà in base alle capacità e alle specificità degli insegnanti che le realizzeranno e a quanto emergerà da ogni sessione di pratica filosofica con gli alunni negli atelier di filoso-fare.

3. *Facilita una partnership collaborativa e paritaria in ciascuna fase della ricerca.*

La comunità verrà coinvolta in ogni fase della ricerca ad eccezione della definizione del tema da indagare che è stato proposto dal ricercatore ma è stato accolto con interesse e volontà di partecipazione sia dal Dirigente scolastico che da tutti docenti del plesso coinvolto.

4. *Promuove co-apprendimento e capacity building tra tutti i partner.*

L'apprendimento reciproco avverrà attraverso il dialogo tra le attività e i pensieri che emergeranno nei due momenti laboratoriali del progetto di ricerca e nello specifico tra il ricercatore e la comunità scolastica (insegnanti e alunni).

5. *Bilancio tra la costruzione della conoscenza e l'intervento per il mutuo beneficio di tutti i partner.*

Il ricercatore e la comunità scolastica intendono agire nel contesto con l'intento di cambiare il modo di educare alla creatività a scuola.

6. *Si concentra sulla rilevanza locale di problemi pubblici.*

Come si evince dai documenti nazionali ed internazionali, la creatività è un tema di rilevante importanza sia per far fronte alle sfide quotidiane della vita che per l'apprendimento del XXI secolo. Rispetto al contesto locale, in riferimento al monitoraggio INDIRE sul Piano Triennale della Arti, la creatività dovrebbe essere un tema maggiormente promosso nei progetti di ogni ordine e grado delle scuole venete.

7. *Sviluppo dei sistemi attraverso un processo ciclico e iterativo.*

L'intento è quello di istituire una collaborazione con la scuola che partecipa alla ricerca che possa continuare nel tempo.

8. *Dissemina i risultati a tutti i partner e li coinvolge in una più ampia diffusione.*

Al termine della ricerca si intendono condividere i risultati con tutta la comunità scolastica dell'Istituto Comprensivo coinvolto.

9. *Implica un processo a lungo termine e un impegno alla sostenibilità.*

Si auspica che il progetto possa avere ricadute ad ampio respiro sul curriculum scolastico e che l'attenzione al tema della creatività diventi parte della mission dell'Istituto Comprensivo coinvolto.

In riferimento all'analisi dei dati stiamo ancora vagliando la modalità di lettura e analisi di essi al fine di individuare il miglior metodo possibile per rilevare i segni di creatività che una didattica generativa della creatività può mettere e lasciare nel mondo.

4. Stato dell'arte della ricerca

La ricerca si svolgerà durante il primo quadrimestre del corrente anno scolastico, precisamente da ottobre 2022 a gennaio 2023.

È stato svolto un lavoro di studio della letteratura nazionale ed internazionale di riferimento approfondendo il tema oggetto di indagine e ricercando in aree disciplinari affini teorie e concetti che potessero trovare una correlazione ad esso.

Attualmente si sta procedendo con l'analisi della documentazione scolastica dell'istituto comprensivo partecipante alla ricerca e con gli incontri di carattere conoscitivo ed organizzativo con le insegnanti del plesso al fine di progettare al meglio il percorso di indagine.

Nel mese di ottobre si svolgerà il focus group iniziale con le docenti della scuola primaria per discutere sul tema di ricerca al fine di rilevare concetti e pratiche che caratterizzano già il processo di insegnamento. In seguito, si procederà con gli incontri in atelier di filoso-fare durante i quali cercheremo di individuare i segni che una didattica generativa della creatività può mettere e lasciare nel mondo affinché possano essere colti dall'umanità.

Parallelamente si procederà con l'analisi dei dati raccolti.

A gennaio 2023 si prevede di svolgere il focus group conclusivo con le docenti della scuola primaria partecipante alla ricerca per individuare se e in che modo il progetto co-costruito avrà portato un cambiamento nell'insegnamento della creatività.

Si prevede che la restituzione dell'esperienza e dei risultati all'Istituto Comprensivo coinvolto nella ricerca avverrà nella primavera 2023.

5. Discussione e conclusioni

Il presente articolo intende gettare i semi per una ricerca che affonda le sue radici in una panoramica nazionale ed internazionale che crede fortemente nella creatività come chiave per l'educazione del XXI secolo (UNESCO; 2006). Molte sono le accezioni che da anni psicologia e pedagogia attribuiscono alla creatività ma poche sono ancora le sue sfumature didattiche alle quali, però, si auspica che questa ricerca possa contribuire. L'interesse pedagogico verso una didattica che promuova lo sviluppo del pensiero creativo è tanto sentito dalla comunità scientifica quanto da quella scolastica, pertanto, una ricerca che intenda riconcettualizzare didatticamente la creatività può trovare in questo contesto terreno fertile dove nutrirsi e crescere.

Etimologicamente il termine insegnare deriva dal latino "in-signum" ossia

mettere le cose in segni, lasciare un segno. Nella didattica intesa come l'arte di insegnare i segni assumono un valore educativo e sociale estremamente rilevante. In questo senso, una didattica che mette in segni la creatività potrebbe trovare nell'approccio generativo (Tiozzo Brasiola, 2020; Vecchiato, 2016) un'apertura alla possibilità e alla circolarità che oltrepassa i limiti spazio-temporali della vita e i confini socialmente attribuiti al dovere, dover essere e dover fare. La pratica filosofica (Lipman, 2005; Santi, 2005), per il suo essere aperta alla meraviglia, disponibile al dubbio e curiosamente inquisitiva potrebbe essere, in questa prospettiva, una buona pista di indagine per svelare nuovi orizzonti didattici e concettuali.

La complessità che investe l'umanità necessita di un paradigma che sia non escludente ma accogliente e amorevole nei confronti di un futuro incerto che poggia le sue basi sull'effimero presente. Una scuola che ricerca l'acquisizione di conoscenze diventa ora fragile, sconnessa con la società e il mondo odierno (Shaheen, 2010). Il senso dell'istruzione si può rintracciare invece nella possibilità che ciascuno agisca in relazione alle proprie aspirazioni per il bene comune, che è proprio e delle generazioni che verranno. Non è possibile conoscere oggi ciò di cui avranno bisogno le generazioni future ma è proprio questa insostenibilità della sostenibilità (Santi et al., 2019) che può trovare nella creatività tracce per nuove rotte. Ecco che una scuola che crea le condizioni affinché la creatività possa riprodursi diventa una scuola che ha a cuore una didattica generativa² consapevole che, seppur nato da esso, mai niente sarà come prima.

Seguendo questa scia, la scuola che “uccide la creatività” (Robinson, 2017) concepisce la creatività come una materializzazione dal nulla piuttosto che come pensiero generativo in costante divenire. Sarebbe interessante, dunque, che la creatività diventasse il fulcro del «curriculum e della pedagogia» (Wilson, 2005) fin dall'infanzia, non per un arrogante desiderio di onnipresenza ma per la fluidità, la non esclusione, le infinite possibilità che il pensiero creativo, per la sua probabile generatività, potrebbe donare al modo di essere in relazione con gli altri, il mondo e la cultura.

Riferimenti bibliografici

AHRQ, Agency for Healthcare Research and Quality (2004). *Community-based Participatory Research: Assessing the Evidence*. From: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK37280/>

2 http://universitafiorentine.it/il_nostro_impegno/

- Arieti, S. (1990). *Creatività. La sintesi magica*. Il Pensiero Scientifico
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Blumenthal, D.S. (2011). Is Community-Based Participatory Research Possible? *American Journal of Preventive Medicine*, 40(3), 386-389.
- Bruner, J. (1994). *La mente a più dimensioni*. Biblioteca Universale Laterza.
- Cinque, M. (2010). La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, III, 95-113.
- Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale, 2015. From [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527\(04\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527(04)&from=LT)
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. (2014). Creative Primary Schools: Developing and Maintaining Pedagogy for Creativity. *Ethnography and Education* 9, (1), 16–34.
- Craft, A., & Jeffrey, B. (2004). Learner Inclusiveness for Creative Learning. *Education 3-13*, 32(2), 39-43.
- Cropley, A. J. (1969). *La creatività*. La Nuova Italia.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Junior.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Dario, N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 249-268.
- Dario, N. (2016). Il meta-dispositivo della generatività. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 83-94.
- De Puig, I. (2003). *Pensar. Percebre, sentir i pensar*. Universitat de Girona.
- Dewey, J. (1976). *Intelligenza creativa*. La Nuova Italia.
- Fondazione Emanuela Zancan (2014), *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà*. Rapporto 2014. Il Mulino.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze creative*. Feltrinelli.
- Gregory, L. (2017). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*. Routledge.
- Hacher, K. (2013). *Community-Based Participatory Research*. Sage.
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012. From: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/italy/it_alfw_2012_ita.pdf
- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018. From: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Israel, B.A., Eng, E., Schulz, A.J., & Parker, E.A. (Eds.) (2013). *Methods for Community-Based Participatory Research for Health*. Jossey-Bass.
- Jeffrey, B. (2001). Primary Pupil's Perspectives and Creative Learning. *Encyclopaedia: Rivista Di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione*, 9, 133-152.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
- Lin, Y. S. (2009). *Teacher and pupil responses to a creative pedagogy – Case studies of two primary classes in Taiwan*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Exeter.

- Lin, Y. S. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149–55.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple Univ Pe.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple Univ Pe.
- Lodi, M. (2014). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Einaudi.
- Lucas, B. (2019) Teaching and Assessing Creativity in Schools in England. *Impact journal*, 7, 5-8.
- Maslow, A. H. (2010). *Motivazione e personalità*. Armano.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Mencarelli, M. (1976). *Creatività*. La Scuola.
- Montuori, A., & Donnelly, G. (2013). Creativity at the Opening of the 21st Century. *Creative Nursing* 19(2), 58-63.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Munari, B. (2017). *Fantasia*. Laterza.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All our futures: Creativity, culture & education*. Sudbury, Suffolk: Department for Education and Employment.
- Pinto Minerva, F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Laterza.
- Programmi per la scuola elementare, DPR 104/1985. From https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf.
- Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006. From <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
- Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018. From [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Rapporto NACCE (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*.
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Erickson.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2017). *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Erickson.
- Rodari, G. (2010). *La grammatica della fantasia*. Einaudi Ragazzi.
- Runco, M. (2007). *Creativity theories and themes: Research, development, and practice*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Santi, M. (2000). *Filosofare per capire l'arte? Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari*. Scuola e città.
- Santi, M. (ed.). (2005). *Philosophy for Children: un curriculum per insegnare a pensare*. Liguori.
- Santi, M. (2006a). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Pensa MultiMedia.
- Santi, M. (2006b). *Ragionare con il discorso*. Liguori.
- Santi, M. (2007). How students understand art: a change in children through Philosophy. *Childhood & Philosophy*, 3(5), 19-33.

- Santi, M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 2, 103-113.
- Santi, M. (2017). Jazzing philosophy with children: an improvisational path for a new pedagogy. *Childhood & Philosophy*, 13, 631-647.
- Santi, M. (2018). *Pedagogjazz: un neologismo tra metafora e provocazione*. In Ulivieri, S. (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 57-64). Pensa Multimedia.
- Santi, M., & Martin, P. (2021). *Università fiorentina*. From: <http://universitaifiorentina.it/il-nostro-impegno/>.
- Santi, M., & Zorzi, E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10; 351-361.
- Santi, M., & Zorzi, E. (2020). Verso una "jazzing society"? L'improvvisazione come "capability" nell'educazione inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 13-32.
- Sátiro, A. (2019). *Personas creativas ciudadanos creativos*. Corporacion Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Sátiro, A. (2006). *Pensar creativamente*. III Seminario Iberoamericano.
- Sen, A. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1(3), 166-69.
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Tiozzo Brasiola, O. (2020). Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(1), 737-746.
- Torrance, E.P. (1977). *Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher*. NEA.
- UNESCO (2006). *World conference on arts education, building creative capacities for the 21st century*. Lisbon, Portugal, 6–9 March 2006. Working document. UNESCO.
- Vecchiato, T. (2016), La generatività come metodo, in *Servitium. Quaderni di ricerca spirituale*, III(227), 25-33.
- Vrba, E.S., & Gould, S.J. (1982). Exaptation. A missing term in the science of form. *Paleobiology*, 8(1), 4-15.
- Vygotskij, L. (2010). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Editori Riuniti university press.
- Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. EMI.
- Waksman, V., & Kohan W. (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*. Liguori Editore.
- Weisberg, R.W. (1988). Problem solving and creativity. In R. J. Sternberg, *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (pp. 148-176). Press Syndicate.
- Wilson, A. (2005). *Creativity in primary education: Theory and practice (achieving QTS cross-curricular strand)*. Learning Matters Ltd.

- Wittrock, M.C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational, Psychologist*, 24, 345-376.
- Woods, P. (2004). *Creative Teaching and Learning: Historical, Political and Institutional Perspectives*. Paper given at ESRC Creative Teaching and Learning Seminar, University of Exeter.
- Zorzi, E., & Antoniello, S.M. (2020). Promuovere creatività nelle intelligenze multiple: filoso-fare a scuola negli atelier. *Encyclopaideia*, XXIV(58), 59-73.
- Zorzi, E., & Santi, M. (2020). Improvising Inquiry in the Community: The Teacher Profile. *Childhood & Philosophy* 16(36), 1-17.

I.2

Verso didattiche innovative *dance-based*: il metodo *Bodytasking* Towards innovative *dance-based* didactics: the *Bodytasking* method

Luigi Aruta

Università degli Studi di Napoli Parthenope, Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere
luigi.aruta@studenti.uniparthenope.it

Il seguente contributo intende presentare il disegno di ricerca di dottorato dell'autore e quanto fatto fin qui. In tal senso, viene immediatamente chiarito il *landscape* teorico dentro il quale la ricerca si colloca, ossia l'*Embodied Cognition Theory* che chiarisce l'essenzialità del corpo nei processi di apprendimento, considerandolo 'innesco' dei processi cognitivi. Successivamente, viene espressa l'ipotesi di ricerca: individuare attraverso l'attività motoria, e in particolare con la danza, meccanismi 'facilitatori' dell'apprendimento, in grado di agire specificamente su tre dimensioni: neuro-cognitiva, espressivo-emotiva e socio-relazionale. Viene, dunque, presentato il *Bodytasking*, modello didattico innovativo *dance-based*, 'strumento' di ricerca per la definizione tassonomica di attività corporeo-motorie a potenziamento delle suddette aree, specificamente delle seguenti variabili: consapevolezza corporea, autostima, autoefficacia percepita, gestione dei conflitti, emotiva e processi empatici. Le scelte metodologiche per la realizzazione della ricerca sono la ricerca-azione e i *mixed methods*, con l'applicativo di test quantitativi validati in letteratura e test qualitativi pensati 'ad hoc' alla luce delle attività proposte. In conclusione, lo stato dell'arte della ricerca con tutti gli studi sin qui realizzati e una rapida panoramica sui punti di forza e criticità.

Parole chiave: teoria della cognizione incarnata; danza; pedagogia sperimentale; didattica innovativa; auxologia.

The following contribution intends to present the author's doctoral research design and what has been done so far. In this sense, the theoretical panorama within which the research is placed is immediately clarified, that is the *Embodied Cognition Theory* which clarifies the essentiality of the body in learning processes, considering it a 'trigger' of cognitive processes. Subsequently the research hypothesis is expressed: identifying through motor activity, and

with dance, ‘facilitating’ learning mechanisms, able to act specifically on three dimensions: neuro-cognitive, expressive-emotional and social -relational. *Bodytasking* is then presented, innovative *dance-based* didactic model, a research ‘tool’ for the taxonomic definition of body-motor activities to enhance the aforementioned areas, specifically the following variables: body awareness, self-esteem, perceived self-efficacy, conflict management, emotional and empathic processes. The methodological choices for carrying out the research are action-research and *mixed methods*, with the application of quantitative tests validated in the literature and qualitative tests designed ‘ad hoc’ in the light of the proposed activities. In conclusion, the state of the art of the research with all the studies carried out so far and a quick overview of the strengths and weaknesses.

Keywords: embodied cognition theory; dance; experimental pedagogy; innovative didactic; auxology.

1. Quadro teorico di riferimento

L'*Embodied Cognition Theory* chiarisce l'essenzialità del corpo nei processi di apprendimento e sviluppo cognitivo, considerando il corpo come ‘innesco’ e ‘coordinatore’ dei processi cognitivi (Wilson, 2002). Il vissuto motorio, in tal senso, valorizza il corpo in quanto viatico per lo sviluppo cognitivo, relazionale e sociale (Iavarone, 2013).

La motricità, infatti, è una delle espressioni dello sviluppo di bambini e adolescenti (Piaget et al., 1982) e ciò chiarisce quanto una corporeità ‘agita’ sia in grado di assistere lo sviluppo intellettuale (Shapiro & Stolz, 2019), facilitando l'autocostruzione cognitivo-didattica (Frabboni & Minerva, 2008). Tale considerazione incrocia le riflessioni intorno alla relazione che sussiste tra le scienze neurobiologiche e quelle pedagogico-educative (Frauenfelder, 2001); a supporto delle ricerche che indagano le attività corporeo-motorie come un valido strumento didattico per stimolare l'apprendimento (Van der Fels et al., 2014) e contribuendo alla determinazione delle condizioni psicologiche e ambientali che sottendono alle emozioni (Immordino-Yang, 2008) e all'empatia (Gallese, 2008).

Il movimento diviene, quindi, una metafora esemplificativa di una verbalizzazione corporea delle emozioni, purché i processi alla base della sua definizione siano dialettici, inter-intra-attivi e creativi (Gardner, 1993) come accade, ad esempio, nella “danza libera” (Palumbo, 2012; Pontremoli, 2018). La danza è, infatti, un'esperienza corporea sinestetica e olistica (Fischer-Lichte, 2014),

in grado di generare risposte neurobiologiche sottese al benessere cognitivo, relazionale e sociale (Quiroga Murcia et al., 2010).

Dunque, pensare alle attività corporeo-motorie e, specificamente alla danza, come degli eventi educativi in grado di essere strutturati didatticamente per promuovere lo sviluppo psicomotorio, significa attingere da quei filoni di ricerca che hanno dato valore alla corporeità e alla cognizione come perni dell'agito didattico (Rossi, 2012; Rivoltella, 2012; Sibilio & D'Elia, 2015), in continuità con le riflessioni circa il potenziale educativo della danza (Zagatti, 2004; Pontremoli, 2018) sostenute anche da studi neuroscientifici (Christensen et al., 2017; Zardi et al., 2021) che, con orientamenti e approcci diversificati, ne incentivano l'utilizzo come dispositivo apprenditivo in situazioni di disagio socioeducativo nelle quali la motricità risulta essere il primo mezzo di comunicazione (Iavarone, 2022).

2. Ipotesi e strumenti della ricerca

Lo scopo della ricerca è di individuare attraverso l'attività motoria, e in particolare con la danza, meccanismi 'facilitatori' dell'apprendimento, in grado di agire specificamente su tre dimensioni: neuro-cognitiva (Millman et al., 2021), espressivo-emotiva (Rosa & De Vita, 2017) e socio-relazionale (Costa, 2010). In linea con le recenti ricerche che definiscono in ambito educativo il costrutto delle "life competences" (Sala et al., 2020), si ipotizza la costruzione di un portfolio di attività corporeo-motorie in grado di assistere lo sviluppo psicomotorio (Bonifacio & Aruta, 2022; Paloma, 2004).

L'idea è che la danza e il movimento creativo possono armonizzare la crescita psicocorporea di un bambino, accompagnando il suo sviluppo auxologico, per il tramite di modelli di insegnamento *embodied-centered* (Iachini et al., 2013) che mirino ad attivare processi apprenditivi con interventi educativi creativi (Benvenuto et al., 2018) e ludo-corporei (Ambretti et al., 2018).

In tal senso, l'obiettivo della ricerca è validare il metodo *Bodytasking*, modello didattico innovativo *dance-based* (Aruta, 2022). Con la sua applicazione, infatti, si intende esplorare le potenzialità educative della danza e, dunque, la sua capacità di incidere sulle seguenti variabili: consapevolezza corporea, autostima, autoefficacia percepita, gestione dei conflitti, emotiva e processi empatici. Per misurare queste variabili si è scelto di ricorrere a test di natura quantitativa (validati in letteratura) da affiancare a questionari 'ad hoc' cuciti sul modello *Likert* (Joshi et al., 2015) oppure fatti di risposte aperte analizzate a posteriori con il *T-Lab* (Lancia, 2012), in ogni caso costruite dettagliatamente sulle attività pratiche oggetto dello studio.

Specificamente, vengono utilizzati: il Questionario sull'Autoefficacia Emotiva Percepita AEP (Caprara & Gerbino, 2001), il Questionario HIFDs (Bonino et al., 1998) e l'*Attitude Toward Self Scale* ATS (Kellner, 1992).

L'AEP è uno strumento *self-report* composto da 12 *items* che permettono di indagare tre aree del costrutto di autoefficacia: autoefficacia nell'espressione di emozioni positive, autoefficacia nella gestione di emozioni negative e autoefficacia empatica. Esse corrispondono a tre sotto-scale rispetto alle quali è possibile ottenere punteggi distinti da quello complessivo. I partecipanti riferiscono quanto si sentono efficaci nelle situazioni descritte dagli *items*, effettuando una scelta su scala *Likert* a 5 punti.

L'HIFDs, invece, è un questionario *self-report* composto da 12 *items* che indaga la competenza empatica nelle dimensioni cognitiva e affettiva. Per ciascun item, i partecipanti indicano quanto l'affermazione sia vera per loro, usando una scala *Likert* a 5 punti.

L'ATS è un questionario auto-valutativo che riguarda l'atteggiamento che la persona ha nei confronti di sé stessa ed è composto dalle seguenti sottoscale: approvazione di se, condanna di se e dismorfofobia. Le risposte sono calcolate su una scala *Likert* a 5 punti.

3. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

I due metodi di indagine educativa pensati per verificare la suddetta ipotesi di ricerca sono i *mixed methods* (Parola, 2021) e la ricerca-azione (Zanniello, 2021), considerati modelli elettivi per un oggetto di studio così complesso e diversificato nelle sue possibili declinazioni.

In tal senso, il disegno di ricerca prevede i seguenti passaggi:

- *Systematic review* sull'*Effort* (Laban & Lawrence, 1947) e sui suoi applicativi in ambito educativo;
- Indagini *mixed methods* (quali-quantitative) per validare il metodo *Bodytasking* nei bambini e negli adolescenti;
- *Random control trials* con bambini e adolescenti per la valutazione di eventuali apprendimenti *evidence-based* ottenuti dall'applicazione del metodo *Bodytasking*.

3.1 Il metodo *Bodytasking*

Il metodo *Bodytasking* è un modello didattico sperimentale nato da una rielaborazione pedagogica della tecnica di danza *Inner Suspension*, di matrice ne-

oespressionista tedesca degli anni '50 e '60 del secolo scorso, ideata e sviluppata da uno dei principali esponenti della corrente del Teatro/danza europeo, Susanne Linke. Questa tecnica di danza nasce dalla forte eredità teorico-metodologica degli studi dell'*Effort* e si definisce su due assi: il corpo che apprende, la mente che elabora.

Il metodo *Bodytasking* interpreta tali assiomi didattici come due specifiche modalità di riflessione in relazione al movimento: quella esperienziale sul movimento pensato, quella analitica sul movimento agito; insieme e ben integrate, possono definire la relazione che il soggetto ha con sé stesso a partire da uno spazio (*body*) e da un'azione (*task*).

Nella Tabella 1 è presentata la descrizione generale delle fasi dell'intervento educativo con il metodo *Bodytasking*.

Fasi dell'intervento educativo	Descrizione
Fase conoscitiva	Conoscere il corpo e riconoscerne i segni dell'agire
Fase nucleare	Ascoltare e comunicare con il corpo per un'emotività sana
Fase retroattiva	Abitare il corpo con cura e consapevolezza

Tabella 1: Schematica descrizione delle fasi didattiche costitutive del metodo *Bodytasking*

Di seguito, sono invece definite le due grandi categorie di *tasks* utilizzabili come espediente didattico in un intervento *Bodytasking* (Tabella 2).

<i>Tasks</i> imitative e performative	<i>Tasks</i> narrative e interpretative
Routine di movimento costruite a partire da: – animali – pianeta – azioni quotidiane	Routine di movimento costruite a partire da: – storie e riflessioni – caratteristiche di personalità – emozioni

Tabella 2: Schematica suddivisione delle macro-*tasks* costitutive del metodo *Bodytasking*

L'intervento didattico-educativo del *Bodytasking* necessita, infine, di un operatore appositamente formato, un educatore/insegnante esperto in attività corporeo-motorie e con abilità drammaturgiche (Pontremoli & Ventura, 2019) rielaborate in chiave pedagogica e didattica (Rivoltella, 2021).

4. Stato dell'arte della ricerca

Il *Bodytasking* è già stato utilizzato per il trattamento di problematiche psico-emozionali associate ad obesità, restituendo risultati positivi circa le potenzialità didattico-educative della danza (Aruta & Ambra, 2020). Questo studio, infatti, ha mostrato come l'esperienza della danza può assistere i processi autoriflessivi intorno alle proprie emozioni e ciò è stato riscontrato anche in altri due studi realizzati: un'indagine qualitativa sulle potenzialità espressivo-comunicative della danza (Ambra et al., 2020) e un'analisi critica di una *performance* di danza costruita intorno al tema *gender* (Aruta et al., 2020).

Inoltre, una recente *literature review* sugli effetti della Biodanza sul benessere fisiologico e mentale ha dimostrato come un intervento di danza non strutturato sia in grado di produrre benefici sulla salute fisica e mentale in giovani, adulti, anziani ed in pazienti con deficit motori (Ferraro et al., 2022).

L'avvento della pandemia, successivamente, ha imposto una rimodulazione di alcuni dei progetti previsti, offrendo un'opportunità di sperimentazione del metodo *Bodytasking* anche in chiave tecnologica e digitale. Specificamente, uno studio (Aruta et al., 2021) ha mostrato le potenzialità apprenditive dell'immaginazione e il ruolo della diversificazione progettuale di un'esperienza di danza a distanza, tra criticità e opportunità nel ricorso al digitale.

Proprio in riferimento al ruolo delle tecnologie in cross-post pandemia, uno studio (Aruta et al., 2022) riporta le potenzialità didattiche del metodo *Bodytasking* applicato alla composizione coreutica e drammaturgica, per stimolare l'autoriflessione emotiva e aumentare l'autostima dei soggetti. Inoltre, proprio in merito all'elaborazione e alla gestione delle emozioni nella 'Post-Covid Era' (Iavarone, 2021), è ribadito il potenziale educativo della danza, a prescindere se agita 'in digitale' o 'in live', per l'opportunità di ricorrere ad espedienti didattici ibridi, creativi e innovativi (Aruta et al., 2022).

In ogni caso, affinché si possa giungere alla definizione tassonomica di *tasks* corporeo-motorie in grado di assistere lo sviluppo psicomotorio lungo l'iter auxologico, sarà necessario anche approfondire sul piano teorico-epistemologico le connessioni che sussistono tra le diverse discipline che orbitano intorno all'oggetto di studio (Rossi, 2012) e considerare, in senso comparativo, le dif-

fioltà che subentrano nella valutazione motoria in specifici contesti, formali, informali e non formali dell'educazione (Sibilio, 2012).

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Gli studi sin qui effettuati, a sostegno del disegno di ricerca proposto, presentano chiari limiti oggettivi: dalle modalità di costruzione del campione al tempo di realizzazione dell'intervento, fino alle criticità operative e strutturali emerse nella collaborazione progettuale con scuole e associazioni di territorio. Ciò è senza dubbio amplificato dalla scelta di operare in contesti a forte rischio sociale, per cui bisognerà 'rodare' un sistema sempre più efficace ed efficiente che renda sostenibile la realizzazione della ricerca secondo le modalità e le regole previste dalla comunità scientifica.

Il metodo *Bodytasking* intende misurarsi nella sua capacità di agire sulle tre dimensioni precedentemente menzionate: la neuro-cognitiva, l'espressivo-emotiva e la socio-relazionale. In tal senso, alla luce della sempre maggiore pervasività tecnologica negli ambienti di apprendimento, un importante spazio di ricerca suggestivo è rappresentato dalle tecnologie digitali simulative (Riva & Gaggioli, 2019) e dalle loro potenzialità di *empowerment* dell'esperienza psicocorporea.

Tale traiettoria di ricerca, che tiene conto delle categorie di "corporeità" e "digitalità", studiate dalle scienze umane e da quelle neurobiologiche, può contribuire allo sviluppo di progettualità multifattoriali in linea con le politiche innovative intorno alla Media Education (Rivoltella, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Ambra, F.I., Aruta, L., & Mona, D. (2020). In-corporare l'astrazione Veicolare concetti astratti attraverso la danza per una migliore consapevolezza di Sé: un'indagine qualitativa. In *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4), 101-113.
- Ambretti, A., Palumbo, C., Lavega, P., & Sibilio, M. (2018). Corporeità ludiforme e apprendimento. In *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8 (2), 277-291.
- Aruta, L. (2022). Per-form-azioni corporee: l'educabilità della danza tra approcci tradizionali e traiettorie didattiche innovative. In M.L. Iavarone (ed.), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. Franco Angeli.

- Aruta, L., & Ambra, F.I. (2020). Coreografie di corpi vissuti. Danza narrativa di un'esperienza educativo-terapeutica. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 144-153.
- Aruta, L., Ambra, F.I., Ferraro, F.V., & Iavarone, M.L. (2021). Bodytasking. Analysis and perceptions of a distanced dance experience. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 5(1), 46-58.
- Aruta L., Ambra F.I., Pontremoli A., & Iavarone M.L. (2020). La danza come esperienza educativa sul genere. Analisi critica della performance Collective Trip: una questione di gender. *Education Sciences & Society*, 11(2), 337-354.
- Aruta, L., Ambra, F.I., Ferraro F.V., Pontremoli, A. & Iavarone, M.L. (2022). Tra danza e tecnologia: raccontare la pandemia attraverso il corpo. Il metodo bodytasking applicato alla composizione coreutica e drammaturgica. In *Atti del convegno Unibz - Artedu 2021, Convegno nazionale sulla didattica delle arti figurative e performative* (pp. 251-259), Franco Angeli.
- Aruta, L., Pontremoli, A., & Iavarone, M. L. (2022). Corporeità digitali e performance virtuali: la danza come dispositivo narrativo dell'emotività cross-covid. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 15, 43-47.
- Benvenuto, G., Viti, E., & Stella, D. (2018). Danzare, riflettere, apprendere. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 3(1), 92-104.
- Bonifacio A., & Aruta L. (2022). Empowered bodily practices: sfondi dell'innovazione psicomotoria. In M.L. Iavarone (ed.), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. FrancoAngeli.
- Bonino, S., Lo Coco, A., & Tani, F. (1998). *Empatia: i processi di condivisione delle emozioni*. Giunti.
- Caprara, G. V., & Gerbino, M. (2001). Autoefficacia emotiva: La capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva. In G. V. Caprara (ed.), *La valutazione dell'autoefficacia* (pp. 33-50). Erickson.
- Christensen, J. F., Cela Conde, C. J., & Gomila, A. (2017). Not all about sex: neural and biobehavioral functions of human dance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1400(1), 8-32.
- Costa, V. (2010). *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*. Carocci.
- Ferraro, F.V., Aruta, L., Ambra, F.I., Distaso, F.P., & Iavarone, M.L. (2022). Pedagogic intervention for health: a narrative systematic review on biodanza. *Movimento*, 27, e27069.
- Fischer-Lichte E. (2014). *Eстетica del performativo – Una teoria del teatro e dell'arte*. Carocci.
- Frabboni, F., & Minerva, F. P. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Laterza.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogia e Biologia. Una possibile "alleanza"*. Liguori.
- Gallese, V. (2008). Mirror neurons and the social nature of language: The neural exploitation hypothesis. *Social neuroscience*, 3(3-4), 317-333.
- Gardner, H. (1993). *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Gandhi e Marta Graham*. Feltrinelli Editore.
- Iachini T., Iavarone M.L., & Ruotolo F. (2013), Toward a teaching embodied-centred:

- perspectives of research and intervention. *REM-Research on Education and Media*, 5(1), 57-68.
- Iavarone, M.L. (2013). *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale*. Franco Angeli.
- Iavarone, M.L. (2021). I problemi del sistema educativo nella complessità della Covid-Era. *Nuova Secondaria*, 10, 429-434.
- Iavarone, M.L. (2022). Gli scenari educativi della contemporaneità: riflessioni pre, cross e post-pandemia. In M.L. Iavarone (ed.), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. FrancoAngeli.
- Immordino Yang, M. H. (2008). The smoke around mirror neurons: Goals as socio-cultural and emotional organizers of perception and action in learning. *Mind, Brain, and Education*, 2(2), 67-73.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British journal of applied science & technology*, 7(4), 396-403.
- Kellner, R. (1992). *Scoring of the Attitude to Self-Scale*. Albuquerque: Mimeograph, Department of Psychiatry, University of New Mexico, School of Medicine.
- Lancia, F. (2012). The logic of the T-LAB tools explained. URL: <http://www.tlab.it/en/toolsexplained.php>.
- Laban, R. & Lawrence F.C. (1947). *Effort*. London: Macdonald & Evans Ltd.
- Millman, L. M., Terhune, D. B., Hunter, E. C., & Orgs, G. (2021). Towards a neurocognitive approach to dance movement therapy for mental health: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 28(1), 24-38.
- Paloma (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper essere*. Guida.
- Palumbo, C. (2012). *La Danza-Educativa: dimensioni formative e prospettive educative*. Anicia.
- Parola, A. (2021). Ricerca educativa, apprendimenti e medialità alla prova dell'evoluzione metodologica. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 31-47.
- Piaget, J., Inhelder, B., & Andreis, C. (1982). *La psicologia del bambino*. Einaudi.
- Pontremoli, A. (2018). *La danza 2.0: paesaggi coreografici del nuovo millennio*. Laterza.
- Pontremoli, A., & Ventura, G. (2019). *La danza: organizzare per creare. Scenari, specificità tecniche, pratiche, quadro normativo, pubblico*. Franco Angeli.
- Pontremoli, A. (2018). *Pensare il corpo danzante*. Mimesis Editore.
- Quiroga Murcia, C., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, 2(2), 149-163.
- Riva, G., & Gaggioli, A. (2019). *Realtà virtuali. Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto sull'esperienza umana*. Giunti.
- Rivoltella, C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Scholè.
- Rosa, R., & De Vita, T. (2017). Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei

- processi di apprendimento. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 1(3), 23-31.
- Rossi, P. G. (2012). Semplicità, enattivismo, neuroscienze e bio-educazione: quali sinergie, quali problemi, come attivare ricerche co-disciplinari? In *Traiettorie non lineari nella ricerca nuovi scenari interdisciplinari*. Pensa MultiMedia.
- Rossi, P.G. (2012). *Didattica enattiva*. FrancoAngeli.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (No. JRC120911). Joint Research Centre.
- Shapiro, L., & Stolz, S.A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39.
- Sibilio, M., D'Elia, F. (2015). *Didattica in movimento*. La Scuola.
- Sibilio, M. (2012). Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo. *Italian Journal Of Educational Research*, 8, 163-174.
- Van der Fels, I. M., Te Wierike, S. C., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J., & Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4-16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of science and medicine in sport*, 18(6), 697-703.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9, 625-636.
- Zagatti, F. (2004). *La danza educativa*. Mousikè Progetti Educativi.
- Zanniello (2021). La ricerca azione con progetto. In P. Lucisano (ed.), *Ricerca E Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*. Tomo II. Panel 2. (pp. 303-316). Pensa MultiMedia Editore.
- Zardi, A., Carlotti, E. G., Pontremoli, A., & Morese, R. (2021). Dancing in your head: an interdisciplinary review. *Frontiers in Psychology*, 12, 649121.

I.3

Insegnanti pre-service e STEM: atteggiamenti e stereotipi di genere tra gli studenti e le studentesse del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna

Pre-service teachers and STEM: gender stereotypes and attitudes among Primary Teacher Education students at Bologna University

Claudia Baiata

Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"
claudia.baiata@unibo.it

Come rilevato in letteratura, le aspettative differenziate dei docenti in base al genere dei/delle discenti producono comportamenti diversificati nella pratica didattica, con ricadute sull'apprendimento e sulla motivazione.

La presente ricerca, ancora *in fieri*, è stata condotta mediante una prima fase esplorativa con un campione di insegnanti *pre-service*, al fine di rilevarne gli atteggiamenti relativi agli stereotipi di genere e alle STEM. Un'ulteriore fase intende approfondire la consapevolezza sui temi emersi tramite questionari e focus group. L'analisi degli insegnamenti universitari, infine, è volta a promuovere una riflessione sulla formazione accademica *gender-oriented* rivolta ai e alle future insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. I primi risultati sembrano indicare una certa aderenza ad un immaginario stereotipato rispetto al genere nelle professioni e nei giochi STEM (player, robot).

Parole chiave: insegnanti *pre-service*; STEM; stereotipi di genere; tecnologie digitali.

As reported in literature, gender-based teachers' expectations generate different behaviours, with rebounds on pupils' performance and motivation.

The present research, still in progress, has been conducted using an initial explorative phase with a sample of pre-service teachers to detect their attitudes on gender stereotypes related to STEM. A following phase aims at investigating the emerged topics through questionnaires and focus groups. The analysis of university courses, finally, intends to promote thoughts on gender oriented academic training aimed at future kindergarten and primary school teachers. The first results seem to suggest a certain compliance to a gender stereotyped imagery on professions and STEM toys (player, robot).

Keywords: pre-service teachers; STEM; gender stereotypes; digital technologies.

1. Quadro teorico

La letteratura scientifica manifesta una crescente preoccupazione in merito al fatto che le bambine e le ragazze siano svantaggiate nelle discipline STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) per via di molteplici fattori, come pregiudizi di genere, minaccia dello stereotipo (Shapiro & Williams, 2012), dispositivi digitali *gender-biased* (Faulkner, 2001), insufficienti riferimenti a modelli femminili nella scienza e nella tecnologia (Cheryan, Master, & Meltzoff, 2015; Morin-Messabel et al., 2017; Tomasetto, Galdi, & Cadinu, 2012). I messaggi stereotipati veicolati dalla società, dalla famiglia e dal mondo dell'educazione determinano un forte impatto sulla percezione di sé e sull'autoefficacia, fin dalla prima infanzia (Tomasetto, Alparone, & Cadinu, 2011), condizionando nel tempo l'interesse e la motivazione allo studio di certe discipline, a scapito di altre (Virtanen, Räikkönen, & Ikonen, 2014). Anche laddove le studentesse abbiano scelto un corso universitario ad indirizzo scientifico, e nonostante migliori risultati accademici, l'ingresso verso le carriere STEM (in particolare di area informatica) sembra sbarrato da un infrangibile soffitto di cristallo. Numerose ricerche compiute per comprendere e contrastare il digital gender gap mostrano quanto tale fenomeno sia tuttora presente e consistente (Acilar & Sæbø, 2021; Liff & Sheperd, 2004;), nonostante una falsa percezione di parità di genere possa essersi sedimentata nelle nuove generazioni. Le donne che entrano nelle professioni STEM incontrano ancora oggi ostacoli nell'avanzamento delle loro carriere, anche a causa della *doppia presenza* in ambito lavorativo e carico di cura familiare, e del *leaky pipeline*, per cui sempre più donne si “perdono” lungo il percorso: a fronte di una certa percentuale di donne laureate nelle discipline scientifiche e tecnologiche, si registra un assottigliamento sempre più evidente per ogni progressione di carriera e raggiungimento di livelli apicali (Contarello et al., 2012; OECD, 2019).

Fin dai primi anni di scolarizzazione, gli stereotipi di genere interiorizzati da genitori e insegnanti giocano un ruolo rilevante nel determinare le preferenze future e la scelta di percorsi di studio e carriera, contribuendo alla sottorappresentazione femminile nelle professioni di area STEM (Save the Children, 2022). Una revisione della letteratura condotta da Sultan, Axell e Hallström (2019) mette in evidenza la necessità di creare un contesto sociale inclusivo rispetto al genere, per contrastare la perdita di interesse nelle bambine verso le STEM a partire dalla scuola primaria e la loro crescente convinzione che i loro compagni maschi siano più competenti. Appare quindi rilevante interrogarsi su quali possano essere gli elementi che necessitano di un cambiamento nella scuola, a partire dai primi segmenti dell'istruzione, per favorire un'inversione di rotta, specialmente in un'epoca che vede l'avvento di dispo-

sitivi – intelligenza artificiale, cloud computing, big data, internet delle cose, robotica – che stanno generando una vera e propria rivoluzione tecnologica, a livello sociale ed economico (OECD, 2019). La Risoluzione del Parlamento Europeo (2018) prende atto del fatto che la trasformazione digitale sta modificando radicalmente il mercato del lavoro, al punto che nel prossimo futuro nove professioni su dieci richiederanno forti competenze tecnologiche e scientifiche, come evidenziato anche dal rapporto del World Economic Forum (2020). Sottolineando il problema del divario digitale di genere, la Risoluzione esorta gli Stati membri a compiere sforzi politici congiunti per supportare le istituzioni verso le sfide del nuovo millennio.

2. Normativa di riferimento

Per ragioni di spazio che non consentono una trattazione più approfondita, verranno di seguito citati solo i principali riferimenti in relazione all'educazione di genere e al contrasto degli stereotipi, particolarmente per quanto riguarda i provvedimenti che hanno ripercussioni in ambito scolastico.

Il primo trattato internazionale che tutela i diritti delle donne, abbracciando una prospettiva globale, è la Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne. Adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 18 dicembre 1979 ed entrata in vigore a livello internazionale il 3 settembre 1981, la CEDAW (Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women) sottolinea per la prima volta il ruolo che svolgono gli stereotipi di genere, contribuendo ad accrescere le disparità di trattamento di uomini e donne in molteplici ambiti, in particolare quelli istituzionalmente preposti a sostenere e proteggere le donne. L'impegno che la Convenzione richiede agli Stati firmatari implica sforzi significativi ed azioni concrete per il contrasto effettivo di pratiche e culture discriminatorie, costituendo pertanto un punto di riferimento ineludibile per il raggiungimento della parità di genere (Pitino, 2021).

Un secondo strumento del diritto internazionale giuridicamente vincolante è la "Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica", meglio conosciuta come Convenzione di Istanbul, aperta alla firma l'11 maggio 2011, e ratificata in Italia tramite la Legge del 27 giugno 2013, n. 77. Il Preambolo riafferma l'importanza della sopracitata CEDAW, riconosciuta come la prima Carta dei diritti delle donne, e si rivolge agli Stati firmatari stimolandoli ad attuare diversificate forme di prevenzione, anche attraverso l'educazione di genere nelle scuole. Nel testo viene precisato il significato del termine genere,

inteso come un insieme di «ruoli, comportamenti, attività e attributi socialmente costruiti che una determinata società considera appropriati per donne e uomini» (cap. I, art. 3). Le Parti si impegnano ad intraprendere «azioni necessarie per includere nei programmi scolastici di ogni ordine e grado dei materiali didattici su temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, [...] appropriati al livello cognitivo degli allievi» (cap. III, art. 14).

In Italia, tra i primi riferimenti normativi per il contrasto alle disuguaglianze di genere in ambito educativo, la Legge n. 119 del 15 ottobre 2013 recepisce i dettami della convenzione di Istanbul del 2011, predisponendo, tra le altre misure individuate per contrastare la violenza di genere, azioni volte ad «un'adeguata formazione del personale della scuola alla relazione e contro la violenza e la discriminazione di genere». Il successivo Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere (art. 5 del decreto-legge n. 93 del 14 agosto 2013, convertito nella legge n. 119/2013), adottato il 7 luglio 2015, prevede anche obiettivi di educazione «alla parità e al rispetto delle differenze, in particolare per superare gli stereotipi che riguardano il ruolo sociale, la rappresentazione e il significato dell'essere donne e uomini, ragazze e ragazzi, bambine e bambini nel rispetto dell'identità di genere, culturale, religiosa, dell'orientamento sessuale, delle opinioni e dello status economico e sociale, sia attraverso la formazione del personale della scuola e dei docenti, sia mediante l'inserimento di un approccio di genere nella pratica educativa e didattica».

Una fonte normativa sostanziale per il contrasto alle disparità di genere (Cretella, 2018; Pitino, 2020) è rappresentata dalla Riforma scolastica introdotta dalla Legge n. 107 del 13 luglio 2015, cosiddetta “Buona Scuola”, che al comma 16 dell'articolo 1 recita: «il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori». Tuttavia, alcune forze conservatrici hanno fortemente osteggiato tale comma a causa del termine “genere” in essa utilizzato, accusando il legislatore di richiamarsi ad una “gender theory” che provocherebbe nelle istituzioni scolastiche un'ideologia deviante dalla normalità eteronormata di famiglia tradizionale e della divisione dei ruoli che uomini e donne ricoprono nella società. In seguito a tali opposizioni, prontamente diventate un «campo di battaglia politico-elettorale» (Cretella, 2018, p. 28), il MIUR ha ritenuto opportuno diramare una nota per respingere le accuse, riaffermando che il comma incriminato recepisce meramente «in sede nazionale quanto si è deciso nell'arco di anni, con il consenso di tutti i Paesi, in sede Europea, attraverso le Dichiarazioni, e in sede Internazionale con le Carte» (Nota MIUR 1972/2015).

Nelle successive Linee Guida Nazionali emanate dal MIUR, “Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione”, si chiarisce inoltre che «il comma 16 della l.107/2015 trova, quindi, nel PTOF il principale strumento di pianificazione strategica per la sua attuazione: non soltanto enunciazioni di principio, ma anche previsione di azioni concrete» e che le pari opportunità devono essere garantite «dalle istituzioni scolastiche mediante il Piano Triennale dell’Offerta formativa (PTOF)». Delegare questi temi all’iniziativa delle singole istituzioni scolastiche, rischia però di rendere la normativa di fatto inefficace, in quanto non viene di fatto fornita «nessuna istruzione operativa alle scuole circa le azioni da intraprendere per rendere effettiva l’educazione di genere» (Pitino, 2020), né si individua un organo preposto al coordinamento e all’armonizzazione di tali iniziative.

Nel 2018, il Parlamento Europeo è costretto ad occuparsi del fenomeno del Gender Backlash, traducibile in italiano come una forma di reazione e opposizione alle istanze di cambiamento sociale per la difesa dei diritti di genere (Flood, Dragievicz, & Pease, 2020), commissionando ad un team di esperti un *research paper* per far luce sulla questione. Il documento, dal titolo “Backlash in Gender Equality and Women’s and Girls’ Rights”, è stato redatto con l’obiettivo principale di identificare le aree in cui sono maggiormente critiche le problematiche legate al backlash in sei Paesi europei, tra cui l’Italia. Per quanto concerne il nostro Paese, non si evidenzia, a fronte di raccomandazioni e politiche per l’equità di genere, nessun sostanziale cambiamento di rotta per quanto riguarda la lotta verso le discriminazioni di genere. In particolare, si riporta che i testi scolastici contengono ancora notevoli stereotipi di genere e che i programmi di gender equality nelle scuole sono lasciati all’iniziativa personale dei singoli insegnanti, per i quali manca una formazione specifica sul tema. Anche il documento del 2017 CEDAW ALTERNATIVE REPORT – ITALY sottolinea la scarsità di corsi universitari sull’educazione al genere, in particolare nei corsi di laurea in Pedagogia in Italia, riportando questa mancanza come la principale ragione per cui i/le docenti non hanno una formazione adeguata sulle questioni di genere, ad eccezione di chi nutre interessi personali (vedi anche Cretella, 2018).

3. Obiettivi e ipotesi della ricerca

Molte ricerche suggeriscono che, fin dai primi anni di scolarizzazione, l’educazione giochi un ruolo preponderante nel determinare le preferenze future dei percorsi di studio e carriera nelle femmine e nei maschi. Supponendo che

sia possibile influenzare le scelte di studenti e studentesse, si può affermare che gli/le insegnanti rivestano un ruolo considerevole in quanto agenti di cambiamento per contrastare gli stereotipi di genere (Gullberg et al., 2018).

Le seguenti domande oggetto dello studio intendono indagare eventuali *bias* degli/le insegnanti in formazione (*pre-service teachers*) e il loro grado di consapevolezza rispetto al tema della parità di genere nell'apprendimento delle STEM. Il presente studio è dunque volto ad indagare i pensieri impliciti di un campione di insegnanti *pre-service*, studenti e studentesse iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Bologna (d'ora in avanti SFP), rispetto al loro rapporto con le tecnologie, raccogliendo le immagini mentali al fine di fare emergere gli atteggiamenti legati alle questioni di genere.

- Quali sono le opinioni e gli atteggiamenti impliciti delle e degli insegnanti *pre-service* in merito all'inclusione di genere nell'insegnamento delle STEM?
- Quale consapevolezza hanno i futuri e le future docenti rispetto agli effetti negativi degli stereotipi di genere e al loro impatto nell'apprendimento delle STEM fin dalla prima infanzia?
- Che tipo di formazione è offerta dal programma del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Bologna per il contrasto degli stereotipi di genere?

Il disegno di ricerca si snoda attraverso le seguenti azioni:

- Una prima fase esplorativa, avente l'obiettivo di effettuare una preliminare conoscenza del contesto e della tipologia dei/delle partecipanti, condotta in piccolo gruppo all'interno di un laboratorio del Corso di Laurea SFP.
- Una seconda fase in cui viene messo a punto, testato e successivamente somministrato un questionario ad un campione più ampio di studenti e studentesse (N= 218), frequentanti il I, IV e V anno del Corso di Laurea SFP. L'analisi dei dati sarà eseguita tramite il software SPSS.
- Una fase costituita da molteplici focus group con un campione di studentesse e studenti (ricavato all'interno della popolazione a cui era stato somministrato il questionario), al fine di approfondire alcuni temi emersi e di stimolare un confronto e rilevarne la consapevolezza e le diverse sensibilità rispetto agli argomenti affrontati.
- Un'analisi dei documenti dell'offerta formativa universitaria sulle questioni di genere, attraverso la descrizione degli insegnamenti delineati

nella pagina Web istituzionale del Corso di Laurea SFP, per riscontrare: *i*) il richiamo dell'obiettivo n. 5, "Uguaglianza di genere" all'interno dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile contenuti nell'Agenda 2030 dell'ONU; *ii*) la menzione di una didattica orientata verso la parità di genere e il contrasto degli stereotipi, sia all'interno del corso, sia nei testi di studio richiesti.

4. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

4.1 *Impianto metodologico*

La scelta della metodologia di questo studio si si basa sul *mixed methods*, per indagare le convinzioni implicite dei soggetti, i modi in cui essi interpretano le situazioni e conferiscono un senso alla realtà, al fine di comprendere i loro atteggiamenti (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Pertanto, pur essendo una ricerca con metodi misti, viene privilegiato l'aspetto qualitativo, nel quale «l'analisi quantitativa fa da sfondo anche attraverso analisi secondaria, mentre quella qualitativa detta tempi e modalità di analisi» (Amaturo & Punziano, 2016, p. 104). Indagare le opinioni e le convinzioni personali, cioè i processi attraverso i quali ogni soggetto pensa, conosce e produce la sua realtà, comporta lo sforzo di considerare l'esistenza di tante realtà quanti sono i soggetti, che vengono costantemente negoziate ed interpretate, co-costruite nell'interazione tra i soggetti partecipanti e il ricercatore (Corbetta, 1999).

L'insieme degli strumenti qualitativi e quantitativi considerati e utilizzati permette di arricchire i risultati generati dalle domande di ricerca distaccandosi da una dicotomia quali/quantitativa, in un'integrazione di metodi e strumenti di indagine per una comprensione più profonda e completa del problema di partenza. Come suggerito da Lucisano e Salerni, è conveniente affrontare un interrogativo attraverso approcci diversificati, a patto che si realizzino all'interno di un «comune metodo scientifico» (2002, pp. 77-78), poiché è il problema stesso a richiedere e stabilire il criterio della loro scelta. All'interno di tale metodologia, è stato individuato il disegno esplorativo sequenziale, inteso come una ricerca in cui i dati qualitativi sono raccolti in una prima fase utilizzando un piccolo campione, che consente di precisare meglio le ipotesi e restringere il problema di ricerca. I dati qualitativi precedono quelli quantitativi e si inseriscono nella prima fase esplorativa, che pone le basi per «esplorare un fenomeno ma anche ampliare i risultati di uno studio qualitativo» (Amaturo & Punziano, 2016, p. 112). In seguito, i dati quantitativi, ottenuti da un campione più ampio, serviranno per generalizzare i ri-

sultati (Creswell & Plano Clark, 2018), nel nostro caso, al corso di studi considerato.

4.2 Fase esplorativa

La fase esplorativa è stata svolta all'interno di una delle edizioni (ve ne sono nove nel corso dell'anno accademico) del Laboratorio di Tecnologie didattiche, uno degli insegnamenti a frequenza obbligatoria del quarto anno.

Tutti gli iscritti al laboratorio, dieci studentesse e uno studente, di età compresa tra i 22 e i 40 anni, hanno acconsentito volontariamente a partecipare alla ricerca; la maggior parte di essi aveva esperienze pregresse di docenza nella scuola dell'infanzia e/o primaria, con incarichi di supplenze brevi o annuali. Otto studentesse hanno sempre partecipato in modalità remota, mentre i restanti tre hanno scelto di frequentare il corso in presenza.

Le seguenti attività, progettate in accordo con la docente, hanno avuto l'intento di sollecitare la riflessione critica su azioni educative e sulle buone pratiche per l'uso delle tecnologie nella didattica; hanno inoltre consentito la conoscenza del contesto, dei bisogni formativi, degli atteggiamenti impliciti e gli eventuali stereotipi di genere nelle scienze e nella tecnologia:

- Attività di *ice breaking*, per una prima conoscenza reciproca e instaurazione di un clima positivo nella classe;
- Brevi quesiti anonimi online (piattaforma Mentimeter), per una prima ricognizione dei partecipanti;
- Disegni carta e matita, per conoscere le associazioni mentali sul genere;
- Lavori di gruppo e individuali per apprendere e condividere le conoscenze digitali per l'insegnamento (App, piattaforme ludiche e didattiche);
- Focus group (nella giornata conclusiva del percorso laboratoriale) per rilevare gli atteggiamenti su genere e STEM;
- Interviste individuali (successivamente alla fine del laboratorio), per testare la validità di un questionario da somministrare nel corso della seconda fase.

Si è deciso di celare il vero obiettivo della ricerca agli studenti per consentire l'attivazione dei pensieri spontanei e impliciti sulle questioni di genere, attraverso disegni e conversazioni sul tema.

4.3 Questionari a risposta aperta e chiusa

Successivamente alle interviste individuali con otto studentesse per testare la comprensione e la validità delle domande con il metodo del *thinking aloud* (Trincherò, 2004; Zammuner, 1998), si è passati allo studio pilota con 32 studenti/esse del II anno, e in seguito alla somministrazione vera e propria del questionario ad un campione di 218 studenti/esse del I, IV e V anno. È stato scelto il campionamento di convenienza.

Anche in questa fase è stata prevista una formulazione delle domande tale da non rendere evidente l'obiettivo della ricerca, per evitare di condizionare i soggetti e ricavare invece, per quanto possibile, risposte che riflettessero gli atteggiamenti impliciti.

5. Stato dell'arte della ricerca

Allo stato attuale risulta conclusa l'analisi della prima fase esplorativa, di cui si rendono noti i dati raccolti qui di seguito. Tutte le fasi successive sono state avviate e le relative analisi sono attualmente in corso.

5.1 Attività carta e matita

Le attività carta e matita hanno introdotto in modo ludico il tema, consentendo ai soggetti di sentirsi legittimati ad esprimere anche stati d'animo negativi, quali dubbi e inadeguatezza, nonostante il setting di educazione formale entro cui si svolge la ricerca. In particolare, il disegno autobiografico "Io e le tecnologie" prevedeva un'autorappresentazione che illustrasse graficamente il proprio rapporto con le tecnologie, al fine di conoscere le convinzioni dei/le partecipanti e prenderne in carico le relative istanze. I computer appaiono in quasi tutti i disegni, in alcuni casi raffigurati in modo neutro, in altri ostile. I volti rappresentati esprimono (in 8 casi su 11) disagio, perplessità o rabbia, espressioni di pianto, dubbi, disagio, paura. Nei restanti tre casi sono positivi e sorridenti.

Durante la presentazione dei propri disegni, questi sono alcuni dei commenti espressi: "sogno di tornare alla carta e alla penna", "sommersa fino alla testa dai troppi messaggi", "computer complesso e noioso", "intimidita dalle tecnologie", "temo che il pc possa bloccarsi o esplodere", "dubbi su come utilizzare i programmi", "fondamentali per esplorare il mondo", "espressione disperata e piangente perché ne capisco poco", "lati positivi e negativi",

“utilizzarle in modo intelligente e consapevole”, “difficoltà nell’uso”, “rapporto diplomatico”, “limbo: ci sono cose che mi piacciono e altre meno”.

Le esperienze di lockdown, didattica a distanza, online learning, dovute alle misure restrittive introdotte dall’emergere della crisi pandemica, potrebbero aver accentuato un’insofferenza e una fatica diffuse nei confronti dell’uso pervasivo di strumenti tecnologici che si sono imposti in questo ultimo periodo come mediatori imprescindibili della realtà quotidiana. Pare opportuno considerare inoltre come questi commenti, per la quasi totalità provenienti da studentesse, possano situarsi in correlazione con altri studi che osservano l’interesse e la motivazione delle ragazze nei confronti delle tecnologie digitali, oltre ad un’autoefficacia bassa nei confronti delle tecnologie (Marth & Bogner, 2018), particolarmente se percepite come dispositivi connotati al maschile (Dill & Thill, 2007; Sultan, Axell, & Hallström, 2020; Turkle, 1986; Weber & Custer, 2005). Secondo i risultati di queste ricerche, sono per lo più le ragazze ad avvertire come estranei e ostili i dispositivi digitali e la tecnologia informatica. Questi dati si pongono in linea con l’ipotesi che i messaggi stereotipati presenti in molti dispositivi digitali contribuiscano a rendere poco attraenti software, videogiochi e giocattoli di robotica agli occhi delle bambine, anche per la progettazione poco inclusiva rispetto al genere di questi *device* tecnologici (Neerukonda & Chaudhuri, 2018; Pinkard, 2005).

5.2 *Focus group*

Il focus group relativo alla fase esplorativa è stato condotto con l’intenzione di introdurre in modo non esplicito l’argomento, evitando di nominare direttamente gli stereotipi di genere. Attraverso una domanda volutamente stereotipata, “quale tipo di alunni secondo voi è più portato per le tecnologie?”, si è tentato di comprendere gli atteggiamenti e le convinzioni latenti che sottostanno all’apprendimento delle tecnologie digitali da parte delle femmine. L’espressione “essere portati per” è stata prontamente notata e ha creato alcune perplessità, essendo considerata impropria, ed ha quindi rappresentato un’occasione per stimolare la conversazione attorno all’argomento stereotipi senza doverlo menzionare direttamente.

Le narrazioni dei/delle partecipanti descrivono alunni assuefatti dalle tecnologie, caricati di stereotipi, di pregiudizi. Alcune studentesse notano che i maschi in particolare si percepiscono più competenti nelle tecnologie ed escludono le compagne da giochi “da maschi”. Rispetto alla figura degli insegnanti, emerge, da parte dei/lle rispondenti, un giudizio in larga parte negativo rispetto alla gestione della classe, al modo differenziato di trattare la classe: i maschi

sono ritenuti “più portati delle femmine”, e sono privilegiati nelle attività tecnologiche. Anche rispetto alle competenze tecnologiche dei docenti i giudizi sono netti: le insegnanti hanno un rapporto molto problematico con le tecnologie, ritengono che il computer sia “molto difficile”, non hanno interesse ad apprendere l’uso, si rivolgono a tirocinanti o a colleghi giovani, maschi preferibilmente, per chiedere aiuto. Si percepisce pertanto un certo dualismo in questi commenti: nonostante la precedente ammissione, da parte di molti partecipanti, di un rapporto difficoltoso con le tecnologie, viene espressa una velata insofferenza nei confronti degli insegnanti che a loro volta esprimono disagio nell’utilizzo dei dispositivi digitali.

Nella riflessione sulla società e sugli stereotipi di genere, i commenti dei/delle rispondenti indicano che si tratta di un imprinting culturale, di imposizioni da parte della società, di stereotipi che partono da lontano. Alcuni pareri fanno riferimento alle famiglie, agli insegnanti e agli alunni in quanto ripetitori di atteggiamenti acquisiti in famiglia. Si evidenzia una forte componente emotiva rispetto al tema: alcuni soggetti fanno riferimento a sentimenti di disagio, pesantezza, fatica, tristezza. Viene riferita anche la paura di essere considerati rivoluzionari, ribelli, una voce fuori dal coro, unitamente al riconoscimento che nell’ambiente scuola è più facile conformarsi alla maggioranza.

5.3 *Questionario*

Si è deciso di costruire uno strumento agile e accattivante, con una quantità limitata di domande, per i seguenti motivi: *i*) poterlo somministrare in presenza, all’interno delle lezioni universitarie, senza creare troppo disagio ai/le docenti; *ii*) fare in modo che la concentrazione e l’interesse si mantengano alti fino alla fine del test, in modo da ridurre risposte incomplete o inutilizzabili; *iii*) evitare che troppi quesiti possano rendere esplicito l’obiettivo e condizionare i/le rispondenti: nell’eventualità che si comprendesse il reale fine del test, le risposte perderebbero inevitabilmente di sincerità, vanificando il risultato.

L’intento è stato quindi quello di far emergere, per quanto possibile, risposte non contaminate dalla desiderabilità sociale. Il limite di un questionario che rileva le opinioni o dichiarazioni esplicite di comportamento, infatti, risiede nel fatto che i soggetti potrebbero cercare di dare un’immagine migliore di sé come persone e professionisti, per compiacere l’intervistatore e se stessi (Corbetta, 1999). Le domande hanno seguito il filo conduttore di un role play: è stato chiesto di immaginare di essere dei pubblicitari e di dover lanciare sul mercato un prodotto, ovvero un robot, di cui viene mostrata l’immagine.

Il robot (vedi Figura 1) ha forma umanoide, senza connotazioni di genere.

Le gambe sono unite e terminano con una ruota cingolata per il movimento su terreni scoscesi e accidentati. I colori predominanti sono azzurro, arancione, bianco, nero. Alcuni/e partecipanti al focus group hanno successivamente commentato, rispetto alla forma e ai colori del robot, che se fosse stato rosa lo avrebbero percepito e identificato come femminile. Riflettendo sulle loro stesse affermazioni, hanno poi riconosciuto di avere interiorizzato lo stereotipo del colore rosa/azzurro e delle forme dolci e aggraziate contrapposte a quelle che suggeriscono movimento e forza.

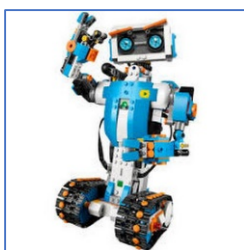


Figura 1: Robot

La prima domanda richiedeva di scegliere un nome di persona per il robot, in modo che apparisse più familiare e amichevole. Risulta evidente come tale device sia percepito quasi esclusivamente come maschile (vedi Grafico 1).

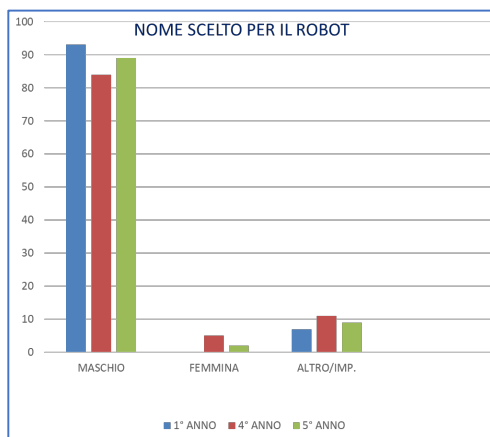


Grafico 1: Nome scelto per il robot

Nella domanda successiva (Grafico 2) viene chiesto di immaginare il protagonista dello spot pubblicitario e descriverlo con 4-5 parole chiave. Grazie alla declinazione al maschile o al femminile degli aggettivi scelti, ma anche al frequente utilizzo di termini quali “ragazzino”, “bambina”, “maschietto”, ecc., è stato possibile individuare in quanti casi sia stato immaginato un maschio o una femmina, e in quali siano stati descritti sia maschi che femmine.

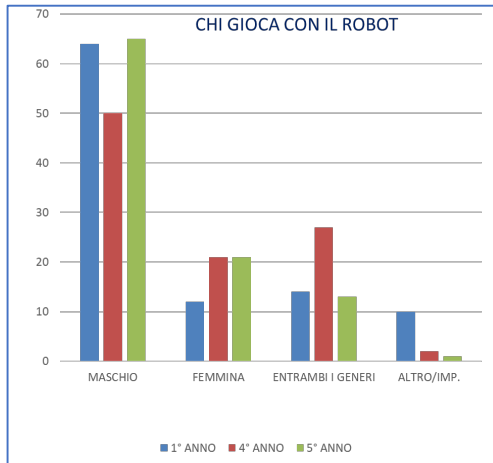


Grafico 2: Come immagini chi giocherà con il robot?

Nella terza domanda è stato chiesto di immaginare un testimonial per la pubblicità del robot, scegliendo un personaggio famoso nel mondo della scienza e della tecnologia, del presente o del passato. Anche in questo caso, si evidenzia una netta preferenza di figure maschili, come illustrato dal Grafico 3.

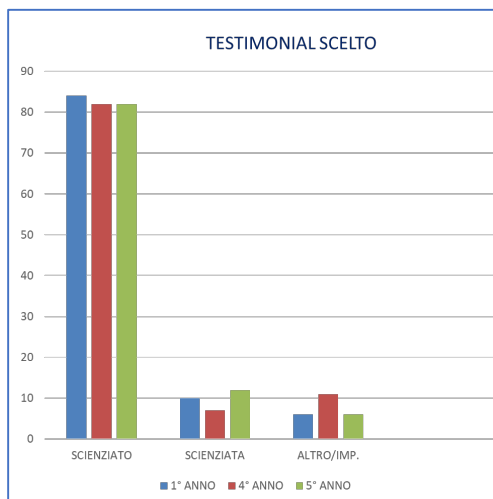


Grafico 3: Testimonial scelto per pubblicizzare il robot

Nella quarta domanda viene mostrata un'altra immagine, quella di un prodotto commerciale di tipo edutainment, un gioco in scatola educativo denominato "Laboratorio di ingegneria, robotica e coding", come illustrato in Figura 2.



Figura 2: Gioco in scatola

La domanda viene posta con lo scopo di comprendere se i/le rispondenti siano in grado di individuare lo stereotipo di genere e/o lo stereotipo nerd. In questo caso viene chiesto di rilevare, da un punto di vista educativo, un elemento di forza e uno di debolezza nell'immagine presentata.

Come si evince dal Grafico 4, la maggioranza degli iscritti al I anno non mostra consapevolezza dei *bias* presenti (maschio, occhiali, aria da nerd, sguardo dello "scienziato pazzo", nessuna presenza di femmine o riferimenti al fatto che il gioco sia rivolto anche a loro). Si nota un'inversione di tendenza tra gli/le studenti/esse del IV e del V anno, che si dimostrano più consapevoli. Questo può essere dovuto al fatto che nelle ultime due annualità sono previsti corsi di matematica e di tecnologie al cui interno sono inserite tematiche di genere, in particolare con riferimento agli stereotipi presenti nei libri di testo e al ruolo dei pregiudizi nell'apprendimento della matematica.

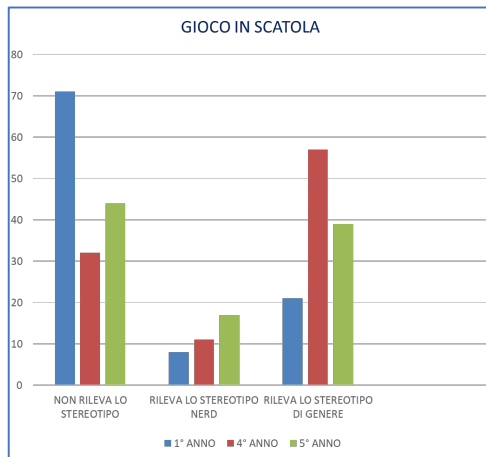


Grafico 4: Rilevazione stereotipi nel gioco in scatola

5.4 *Analisi dei documenti del Corso di Laurea*

Il "Piano didattico per studenti immatricolati" delle attività formative contenute è contenuto nella pagina Web del Corso di Laurea SFP di Bologna e viene consultato da studenti/esse, anche in fase di scelta del loro percorso universitario. L'analisi è attualmente in fase di svolgimento; tuttavia, è possibile anticipare alcuni primi dati:

18 insegnamenti (su 48 in totale) indicano l'obiettivo dell'Agenda ONU

2030 n. 5, “Parità di genere”, nel riquadro apposito della scheda del corso. Di questi 18, però, solo 9 precisano, nella descrizione del programma e/o nei testi di studio segnalati per superare l’esame, attraverso quali strategie venga realizzato l’obiettivo. Su 10 insegnamenti che afferiscono a discipline di area STEM, sono 4 (tra corsi e laboratori) quelli che evidenziano, all’interno del loro programma, azioni per il contrasto degli stereotipi e la promozione della parità di genere.

Poco più della metà delle pagine relative agli insegnamenti (26 su 48) utilizza un linguaggio paritario rispetto al genere (uso del femminile oltre che del maschile nelle desinenze).

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

A seguito della revisione della letteratura, è apparso evidente quanto gli stereotipi di genere nelle discipline STEM connotino tuttora il processo di insegnamento-apprendimento fin dalla scuola dell’infanzia e primaria. Nonostante le raccomandazioni e le prescrizioni della normativa italiana e internazionale, si denota una generale insufficienza di azioni programmate e rendicontate per la parità di genere e per la formazione in e pre-servizio dei/le docenti. In particolare, si rileva una carenza di insegnamenti specifici all’interno dei corsi di studio universitari rispetto a quanto avviene a livello internazionale. Pertanto, numerosi studiosi e studiose sottolineano come tali carenze determinino il protrarsi di stereotipi di genere nella scuola (West, Kraut, & Chew, 2019).

Un punto di forza della presente ricerca può essere individuato nella scelta di indagare una precisa categoria, quella degli insegnanti *pre-service* di scuola dell’infanzia e primaria, che corrisponde alla popolazione di studenti e studentesse del Corso di Laurea SFP. Gli studi in campo educativo sugli stereotipi di genere, in ambito nazionale e internazionale, si sono più spesso soffermati sugli effetti che gli stereotipi di genere hanno sui/le discenti, piuttosto che sul ruolo cruciale dei/le docenti nella decostruzione di essi e nella realizzazione di una didattica inclusiva rispetto al genere.

La scelta di occultare il vero obiettivo della ricerca al campione dello studio può costituire, oltre ad un punto di forza, anche una criticità, in quanto, non conoscendo lo scopo dello studio, i soggetti potrebbero intendere in modo arbitrario le richieste: alcuni interpretando la consegna di rispondere in base a ciò che essi stessi osservano nella società, altri immaginando di dover offrire il proprio giudizio personale. Per disambiguare il significato di alcune risposte, durante i focus group successivi sono stati approfonditi i commenti relativi ad alcune domande presenti nei questionari. In fase di analisi, inoltre, si terrà

conto della possibilità di risposte diversificate in base a differenti interpretazioni.

Un limite della ricerca risiede nell'esiguità del campione relativo alla fase esplorativa, dovuto al basso numero studenti iscritti al laboratorio individuato. Tuttavia, questa circostanza ha consentito una partecipazione più approfondita durante i vari momenti di interazione.

La scelta del campionamento di convenienza, utilizzata per reclutare i/le partecipanti, si è rivelata utile per somministrare di persona il questionario durante le lezioni e raccogliere i nominativi per le adesioni ai focus group, ma non permette una generalizzazione dei risultati, non essendo rappresentativo della popolazione in oggetto.

I risultati delle analisi, unitamente a quelli dei dati che emergeranno dall'analisi testuale in merito agli insegnamenti universitari, trovano applicazione in una loro eventuale condivisione con gli studenti/esse del Corso di Laurea SFP, all'interno di laboratori di area STEM e con gli/le insegnanti, all'interno di programmi di formazione in servizio, per accrescere la consapevolezza e favorire la discussione sul tema. In un'ottica di disseminazione più estesa, il progetto di ricerca aspira altresì a diffondere i risultati per avviare una riflessione volta ad orientare proposte didattico-progettuali di formazione accademica per i/le futuri/e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, quali la possibile implementazione e/o riprogettazione di specifiche tematiche di educazione di genere all'interno dei corsi e dei laboratori, in particolare di area STEM.

La ricerca potrebbe in futuro allargarsi a comprendere più da vicino la questione del simbolico femminile nelle tecnologie, tema strettamente correlato con l'ipotesi di ricerca e che implicitamente ne è fondazione, oltre che campo di ulteriori aperture d'indagine, non strettamente in campo educativo. L'utilizzo, ad esempio, di robo-carers e assistenti virtuali antropomorfizzati, sempre più frequente in ambito sanitario e in generale di assistenza alla persona, pone la sfida di una loro rappresentazione non stereotipata in base al genere. Si rende sempre più necessaria una riflessione in una prospettiva di genere egualitaria, sia relativamente ai *bias* degli stessi sviluppatori durante il processo di progettazione di robot androidi e/o ginoidi, sia per quanto riguarda le scelte di gestione etica dei big data e data analysis (Panarese, Parisi, & Comunello, 2021; West, Kraut, & Chew, 2019).

Riferimenti bibliografici

Acilar, A., & Sæbø, Ø. (2021). Towards understanding the gender digital divide: a systematic literature review. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 17, 1-17.

- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I mixed methods nella ricerca sociale*. Carocci.
- CEDAW, (1979). Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- CEDAW ALTERNATIVE REPORT – ITALY Articolo 2 e Articolo 5, 8 giugno 2017. With reference to the Seventh periodic report of Italy on the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. URL: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/ITA/INT_CEDAW_NGO_ITA_27687_E.pdf
- Cheryan, S., Master, A., & Meltzoff, A. N. (2015). Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. *Frontiers in Psychology*, 6(49), 1-8.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Contarello, A., Badaloni, S., Brondi, S., Manganelli, A., Monforte, V., Nencini, A. & Pristinger, F. (2012). *Questioni di genere nell'universo scientifico e tecnologico: L'emergenza «Leaky Pipe»*. Padova University Press.
- Convenzione di Istanbul, 11 maggio 2011. Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica. URL: <https://rm.coe.int/168008482e>
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Cretella, C. (2018). L'Europa, politiche e buone prassi. la ricezione italiana delle politiche comunitarie in tema di educazione di genere. In A. Murgia, B. Poggio (eds.), *Saperi di genere. Prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali* (pp. 17-31). GARCIA: University of Trento.
- Dill, K. E., & Thill, K. P. (2007). Video Game Characters and the Socialization of Gender Roles: Young People's Perceptions Mirror Sexist Media Depictions. *Sex Roles*, 57(11-12), 851-864.
- Faulkner, W. (2001). The technology question in feminism: a view from feminist technology studies. *Women's Studies International Forum*, 24(1), 79-95.
- Flood, M., Dragiewicz, M., & Pease, B. (2020). Resistance and backlash to gender equality. *Australian Journal of Social Issues*, 56(3), 393-408.
- Gullberg, A., Andersson, K., Danielsson, A., Scantlebury, K., & Hussénius, A. (2018). Pre-Service Teachers' Views of the Child – Reproducing or Challenging Gender Stereotypes in Science in Preschool. *Research in Science Education*, 48(4), 691–715.
- Juhász, B. & Pap, E. (2018). Backlash in Gender Equality and Women's and Girls' Rights: Women's Rights & Gender Equality. URL: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2018\)604955](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2018)604955)
- Legge 27 giugno 2013, n. 77. Ratifica ed esecuzione della Convenzione del Consiglio

- d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, fatta a Istanbul l'11 maggio 2011. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/01/13G00122/sg>
- Legge 15 ottobre 2013, n. 119. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/10/15/13G00163/sg>
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. URL: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/07/30/175/so/44/sg/pdf>
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Liff, S., & Shepherd, A. (2004). An evolving gender digital divide? *Oxford Internet Institute, Internet Issue Brief*, 2, July.
- Marth, M., & Bogner, F.X. (2018). Monitoring a gender gap in interest and social aspects of technology in different age groups. *International Journal of Technology and Design Education*, 29, 217-229.
- MIUR Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16, L. 107/2015). Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione. URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf>
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., Martinez, F., Devif, J., & Reeb, L. (2017). Counterstereotypes and images: an exploratory research and some questions. *Social Psychology of Education*, 20(1), 1-13.
- Neerukonda, M., & Chaudhuri, B. (2018). Are Technologies (Gender)-Neutral?: Politics and Policies of Digital Technologies. *ASCI Journal of Management*, 47(1), 32-44.
- Nota MIUR 15 settembre 2015, prot. n. 1972. Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015. URL: <https://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>
- OECD (2019). *The role of education and skills in bridging the digital gender divide*. OECD Publishing.
- ONU, Agenda 2030. 21 ottobre 2015. URL: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Panarese, P., Parisi, S., & Comunello, F. (2021). Abitare gli spazi digitali: prospettive di genere su immaginari, estetiche e pratiche culturali in rete. *Mediascapes journal*, 18, 3-15.
- Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere, 7 luglio 2015. URL: https://www.isprambiente.gov.it/files2017/ispra/cug/piano_contro_violenza_sessuale_genere_2015_italia.pdf
- Pinkard, N. (2005). How the Perceived Masculinity and/or Femininity of Software Applications Influences Students' Software Preferences. *Journal of Educational Computing Research*, 32(1), 57-78.

- Pitino, A. (2020). L'educazione di genere a scuola: profili giuridici. [Intervista a cura di Bagattini, D. & Pedani, V.]. *Indire, Gender school, 19 novembre 2020*. URL: <https://www.genderschool.it/wp-content/uploads/2020/11/Pitino.pdf>
- Pitino, A. (2021). Gli stereotipi di genere in prospettiva giuridica, dalla CEDAW all'ordinamento italiano (con un cenno alla Francia). *DPCE Online*, [S.l.], 46(1). <http://193.205.23.57/index.php/dpceonline/article/view/1265>
- Risoluzione del Parlamento Europeo, 11 dicembre 2018, n. 2090. L'istruzione nell'era digitale: sfide, opportunità e insegnamenti da trarre per la definizione delle politiche dell'Unione europea. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018IP0485&from=SL>
- Save the Children (2022). Barriere sociali e di genere alla formazione e all'educazione STEM tra i/le giovani in situazione di povertà educativa in Italia. URL: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/barriere-sociali-e-di-genere-alla-formazione-e-alleducazione-stem.pdf>
- Shapiro, J.R., & Williams, A.M. (2012). The Role of Stereotype Threats in Undermining Girls' and Women's Performance and Interest in STEM Fields. *Sex Roles*, 66, 175–183.
- Sultan, U., Axell, C., & Hallström, J. (2019). Girls' engagement with technology education: A scoping review of the literature. *Design and Technology Education: an International Journal*, 24(2), 20–41.
- Sultan, U.N., Axell, D.C., & Hallström, J. (2020). Technical or not? Investigating the self-image of girls aged 9 to 12 when participating in primary technology education. *Design and Technology Education: an International Journal*, 25(2), 175–191.
- Tomasetto, C., Alparone, F.R., & Cadinu, M. (2011). Girls' Math Performance Under Stereotype Threat: The Moderating Role of Mothers' Gender Stereotypes. *Developmental psychology*, 47(4), 943–949.
- Tomasetto, C., Galdi, S. & Cadinu, M. (2012). Quando l'implicito precede l'esplicito: Gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di 6 anni. *Psicologia sociale*, 7(2), 169–186.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Turkle, S. (1986). Computational Reticence: Why Women Fear the Intimate Machine. In Cheri Kramarae (ed.). *Technology and women's voices* (pp. 44-60). Pergamon Press.
- Virtanen, S., Rääkkönen, E., & Ikonen, P. (2014). Gender-based motivational differences in technology Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(2), 197–211.
- Weber, K., & Custer, R. (2005). Gender-based Preferences toward Technology Education Content, Activities, and Instructional Methods. *Journal of Technology Education*, 16(2), 55–71.
- West, M., Kraut, R., & Chew H.E. (2019). *I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education*. Unesco.
- World Economic Forum, Future of Jobs Report, 20 ottobre 2020. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.

I.4

Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione nel contesto scolastico italiano

Appreciative Inquiry a resource to increase the quality of inclusion in the Italian school context

Filippo Barbera

*Università di Padova, Dipartimento Di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
filippo.barbera@phd.unipd.it*

Il contributo presenta uno studio di caso qualitativo che mira ad esplorare un'applicazione dell'Appreciative Inquiry finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria. La ricerca muove infatti dall'ipotesi, in accordo con la letteratura scientifica, che l'Appreciative Inquiry costituisca una modalità capace di favorire l'inclusione scolastica. Allo scopo di raccogliere dati coerenti e permettere un'analisi complessiva dell'esperienza anche sul piano della valutazione si utilizza l'Index per l'Inclusione e il CTI Repertoire. Gli obiettivi del lavoro di ricerca sono l'esplorazione delle potenzialità presenti nella visione sottostante all'Appreciative Inquiry rispetto ai temi inclusivi e l'individuazione di possibili sinergie nell'uso combinato di questo approccio con l'Index e il CTI Repertoire.

Parole chiave: appreciative inquiry; inclusione; index; innovazione; scuola.

The paper presents a qualitative case study that aims to explore an application of Appreciative Inquiry aimed at supporting inclusive processes within an elementary school. Indeed, the research moves from the hypothesis, in agreement with the scientific literature, that Appreciative Inquiry constitutes a modality capable of fostering school inclusion. In order to collect consistent data and to allow an overall analysis of the experience also on the evaluation level, the Index for Inclusion and the CTI Repertoire are used. The objectives of the research work are to explore the potential present in the underlying vision of Appreciative Inquiry with respect to inclusive issues and to identify possible synergies in the combined use of this approach with the Index and the CTI Repertoire.

Keywords: appreciative inquiry; inclusion; index; innovation; school.

1. Quadro teorico

La qualità dell'inclusione di una scuola non riguarda solo il lavoro didattico rivolto agli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali. Si tratta di un'idea, come evidenzia Ianes (2020), che è figlia di una concezione di scuola che fa integrazione, non inclusione. Una scuola inclusiva, diversamente, punta a riconoscere e valorizzare le differenze di tutti, contrastando ogni forma di marginalizzazione ed esclusione. L'inclusione pone in campo numerose sfide che richiedono in prima battuta l'impiego di specifiche strategie organizzative e di opportune scelte metodologico-didattiche, in modo da promuovere il ruolo attivo di ogni allievo, facilitare la partecipazione di tutti e stimolare rapporti interattivi (Cottini et al., 2016). Martinelli (2013) ravvede nell'Appreciative Inquiry (AI) un approccio in grado di sostenere l'inclusione, poiché favorisce un intervento rispettoso delle differenze individuali e promuove un approccio collaborativo e partecipativo. Proposto originariamente da David Cooperrider e Suresh Srivastva (1987), l'AI nasce in America alla fine degli anni '80 quale riconfigurazione della Ricerca-Azione e viene definita come un processo collaborativo che va alla ricerca di tutto ciò che può contribuire a dare vitalità alle organizzazioni (Cooperrider & Avital, 2004), utilizzando le domande e il dialogo (MacCoy, 2014). Alla base c'è la convinzione che le domande abbiano la straordinaria capacità di focalizzare l'attenzione in una particolare direzione che la stessa possa diventare la meta verso la quale si spinge l'evoluzione delle organizzazioni (Cooperrider & Serkerka, 2003). Per questo motivo l'AI invita a porre domande con "insistenza", "passione" (MacCoy, 2014) e prende le distanze da visioni basate sul deficit e sul problem solving, distinguendosi come approccio asset-based o strengths-based al cambiamento. Si tratta di un approccio alternativo, che si concentra sul positivo, su ciò che funziona, su ciò che produce esiti efficaci e gratificanti. Puntare sul positivo non significa, rifarsi ad esortazioni o pratiche finalizzate al «pensare positivo», ma focalizzare l'attenzione su quanto già funziona. L'Appreciative Inquiry ruota attorno a due concetti: apprezzamento e indagine. L'apprezzamento assume il significato di riconoscere il meglio negli altri e nel mondo, i punti di forza, i successi, le opportunità; l'indagine implica la scoperta e l'esplorazione, il porre domande e l'essere aperti a vedere nuove possibilità (Cooperrider & Whitney, 2005; Martinelli 2013). Per sviluppare una cultura inclusiva è opportuno lavorare attentamente sui docenti e sulle loro visioni (Ianes et al., 2020). La scelta di utilizzare l'Appreciative Inquiry nel campo dell'inclusione scolastica deve tenere conto che il costrutto dell'inclusione si rivela complesso sia negli aspetti di applicazione pratica a scuola sia in ambito di ricerca (Demo, 2017; Ianes et al., 2020), con difficoltà che vanno dalla definizione alla scelta

di strumenti per la sua valutazione ed implementazione. Di qui l'importanza di rifarsi a strumenti che abbiano ottenuto un riconoscimento scientifico, per poter avere un'impalcatura solida alla quale affidarsi. Per questo motivo, il punto di partenza del lavoro di ricerca è l'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008; 2014), uno strumento elaborato in contesto anglosassone dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), tradotto in più di 50 lingue in tutto il mondo (Refrigeri & Palladino, 2019). L'Index è divenuto punto di riferimento in ambito internazionale per lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole (Demo, 2017) ed ha una struttura ad albero che parte da tre dimensioni fondamentali: le culture, le politiche e le pratiche. Per ciascuna delle tre dimensioni sono previste due sezioni, ognuna corredata da diversi indicatori che descrivono con maggiore precisione alcuni aspetti della vita scolastica collegati alla sezione stessa. A sua volta per ogni indicatore vengono formulate una serie di domande, che permettono di renderne più accurato il significato e di adeguarlo al particolare contesto scolastico. Indicatori e domande proposti dall'Index non sono costruiti per fornire valutazioni oggettive, in quanto si riferiscono al percepito e non all'osservato. Il tipo di dato che si ottiene è definibile come «dato intersoggettivo, generato dall'insieme dei molti punti di vista dei suoi componenti (Demo, 2017, p. 61)». Per Booth e Ainscow (2014) tutte e tre le dimensioni sono necessarie. Tuttavia «le culture» sono state poste alla base del modello triangolare dell'Index, perché le stesse rappresentano il cuore del processo di qualificazione della scuola e perché il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative può condurre a cambiamenti nelle altre due dimensioni.

La definizione di inclusione proposta dall'Index è basata sul modello sociale, secondo il quale la disabilità è il risultato dell'inadeguatezza della società alle specificità dei suoi membri e ha origini esterne all'individuo. In questa visione, diversamente da quella promossa nel modello biomedico, sono posti al centro il contesto scuola e gli ostacoli all'apprendimento e non l'alunno con le proprie difficoltà e la propria diagnosi (Demo, 2013). Inclusione significa accrescere la partecipazione di tutti (minori e adulti), significa sostenere le scuole nel diventare più ricettive rispetto alla diversità di provenienze, interessi, esperienze, conoscenze e abilità degli alunni (Booth & Ainscow, 2014). Come sottolinea Dovigo, nella sua introduzione al Nuovo Index per l'Inclusione, questo strumento invita ad assumere una prospettiva ottimistica, pragmatica, aperta al nuovo lavorando per progetti, secondo un approccio orientato a costruire una scuola democratica attraverso il coinvolgimento di tutti.

La struttura dell'Index viene ripresa ed estesa dal Commitment Towards Inclusion (CTI), uno strumento sviluppato nel 2012 da Santi e Ghedin che non si limita soltanto a fornire un elenco degli impegni per l'inclusione, ma si

propone anche di divenire un Repository di buone prassi inclusive da condividere in rete tra le scuole tramite piattaforma online. Nel CTI si parla di impegni e non di indicatori verso l'inclusione, perché sono gli impegni assunti che la scuola si assume nei confronti dell'esterno, attraverso un impegno che è sia collettivo sia individuale, in quanto chiama in causa ciascun membro della comunità scolastica (Santi & Ghedin, 2012). «Il Repertorio elaborato può quindi essere utilizzato dalle comunità/scuole per:

- individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti;
- costruire un set principale di funzionalità (functionings) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (capabilities) per tutti i membri della comunità, con l'aspirazione di promuovere il ben-essere (well-being) e il ben-diventare (well-becoming) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo umano inclusivo;
- valutare quantità, intensità e qualità dell'impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l'inclusione;
- fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all'impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell'organizzazione e una mappatura dell'agency inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell'impegno;
- creare repository di buone pratiche ad uso delle comunità e del personale per l'aggiornamento, la sperimentazione e l'autoformazione continua» (Santi & Ghedin, 2012).

I due strumenti, in virtù della prospettiva ottimistica e della natura aperta, sembrano sposarsi molto bene con l'Appreciative Inquiry offrendo dimensioni, indicatori e domande utili per guidarne l'applicazione pratica. L'applicazione pratica dell'Appreciative Inquiry prevede un processo circolare in 4 fasi: la prima, definita DISCOVERY, caratterizzata dalla comprensione (a livello di gruppo) di quanto vi è di meglio nell'organizzazione. La seconda fase, DREAM, esplora ciò che potrebbe essere, concentrandosi su desideri e speranze; è la fase delle visioni ampie ed elevate, anche al di fuori dei vicoli che il passato ha posto. Lo scopo di questa fase è quello di identificare e ampliare le immagini generative e di speranza collegate al futuro. La terza fase, DESIGN, richiede scelte relative a ciò che dovrebbe essere, e attraverso essa vengono ricercati e trasformati sistemi, strutture, strategie, che divengono allineati con il

passato positivo e con i già elevati potenziali del futuro. L'ultima fase, DESTINY, indica l'obiettivo a cui tendere. Inizia una serie di azioni che supportano l'innovazione e il cambiamento (Zambianchi, 2015).

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca è dedicata allo studio di un'applicazione pratica dell'Appreciative Inquiry, focalizzato sugli aspetti e le potenzialità inclusive presenti all'interno dello stesso. Come evidenziato da Martinelli (2013), Doveston e Keenaghan (2006) l'Appreciative Inquiry, nei suoi principi fondamentali e nella sua pratica di esecuzione, favorisce l'inclusione degli alunni, poiché consente un intervento rispettoso delle differenze individuali, dal momento che si fonda su una concezione positiva e realisticamente ottimista degli esseri umani, delle società e delle organizzazioni. In particolare, si ritiene possibile, intervenendo sul cambiamento e sulla trasformazione degli approcci, degli atteggiamenti e delle visioni degli insegnanti, migliorare la cultura inclusiva nella scuola, ampliare la collegialità di plesso, avviare la diffusione di un repertorio di buone pratiche e di impegni in tutto l'Istituto. Operando sul versante inclusivo e in considerazione dei principali problemi legati alla definizione e alla valutazione dell'inclusione (Demo, 2017; Ianes et al., 2020) si utilizzano due strumenti riconosciuti in ambito scientifico: l'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2009, 2014) e il CTI Repertoire (Santi & Ghedin, 2012). Lo studio esplora possibili sinergie tra l'Appreciative Inquiry e i due strumenti individuati, verificando se e come questa soluzione possa supportare i processi inclusivi.

Le domande di ricerca sono:

- In che modo la visione sottostante all'Appreciative Inquiry può essere motore di innovazione nella scuola rispetto ai temi inclusivi?
- Qual è e che tipo di opportunità positive possono emergere dall'utilizzo combinato dell'Appreciative Inquiry con l'Index e il CTI-R?

L'attività di ricerca si conclude con l'elaborazione di Linee di Accompagnamento, utilizzabili come base per avviare studi più sistematici e approfonditi. Queste Linee dovrebbero presentare e descrivere una possibile applicazione dell'Appreciative Inquiry per supportare l'inclusione a scuola.

3. Disegno di ricerca e scelte metodologiche

La ricerca oggetto di questo contributo è legata ad un dottorato industriale promosso dall'Università degli Studi di Padova in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto (USR). Tale percorso è contraddistinto dal fatto che il ricercatore, essendo membro del Collegio Docenti dell'Istituto, ha la possibilità di svolgere un ruolo attivo partecipando con gli insegnanti al processo di indagine, avviando esperienze di ricerca partecipata, orientate al community-based o di tipo bottom-up (Fabbri, Bracci & Romano, 2021; Santi & Di Masi, 2017).

Questo lavoro di ricerca è uno studio di caso qualitativo euristico che ha l'obiettivo di esplorare e aumentare la comprensione del caso (Merriam, 1988), definito come un'applicazione dell'Appreciative Inquiry (Cooperrider & Whitney, 2005) finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria. Si tratta di un approccio poco indagato nella letteratura scientifica italiana, motivo per il quale si è scelto di approfondire il fenomeno attraverso l'esame qualitativo, poiché, proprio questa tipologia di indagine, consente di effettuare un'esplorazione in profondità (Merriam, 1988; Stake, 1995; Trinchero, 2002) caratterizzata da "un approccio critico" e che non punta a fornire dati generalizzabili (Coggi & Ricchiardi, 2005).

La ricerca si svolge in un plesso di un Istituto Comprensivo di Vicenza, caratterizzato da un forte calo delle iscrizioni (alunni totali 48) e dal desiderio da parte di un gruppo di docenti di mantenere aperta la scuola attraverso una riqualificazione della struttura e un ampliamento dell'offerta formativa. L'esiguo numero di alunni è insufficiente a formare un intero corso (5 classi complete) e ha portato alla formazione di una pluriclasse (dal terzo al quinto anno) e ad una riduzione del personale (docenti totali 11). La partecipazione a questo progetto di ricerca è stata vista come un'occasione per promuovere la collegialità di plesso secondo pratiche condivise e inclusive in grado di rispondere ai diversi bisogni dell'utenza. Lo studio coinvolge tutti i docenti del plesso nelle diverse tappe della ricerca. Nello specifico, ne sono previste 5: la prima tappa è dedicata alla definizione del progetto di ricerca e all'analisi della letteratura effettuata dal ricercatore; la seconda è caratterizzata da una revisione condivisa del progetto attraverso il coinvolgimento dei rappresentanti delle istituzioni coinvolte nel dottorato di ricerca industriale; la terza è destinata all'attuazione dei 4D-Cycle, delle interviste e dei focus group a tutto il corpo docente del plesso; la quarta è riservata all'analisi dei dati e la quinta alla diffusione dei risultati. Per evitare l'insorgere di possibili fraintendimenti si è scelto di utilizzare il termine «tappe» per indicare i passaggi essenziali del lavoro di ricerca, mentre il vocabolo «fase» è stato riservato ai quattro mo-

menti previsti nel 4D-Cycle, l'applicazione pratica dell'AI che in questo studio è stata utilizzata come strumento di lavoro per generare e raccogliere dati. I dati sono stati raccolti attraverso osservazioni sul campo relative all'applicazione di 4D-Cycle, registrazioni audio di interviste semi-strutturate (circa 10 ore), documenti ufficiali prodotti dalla scuola e focus group. Per quanto concerne l'applicazione del 4D-Cycle (Cooperrider & Whitney, 2005; Martinelli, 2013) si precisa che ne vengono applicati due nel corso di tre anni scolastici. Il primo 4D Cycle, definito "Free-AI", è realizzato sulla base delle indicazioni, domande ed esempi proposti negli studi selezionati dalla letteratura (Bergmark & Kostenius, 2018; Calabrese, 2006; Calabrese et al., 2010; Grandy & Holton, 2010). Nella fase di Discovery-1 si procede invitando tutti i docenti del plesso a condividere risposte, riflessioni e spunti operativi stimolati dalle seguenti domande:

- Chi siamo noi? Quale identità possiamo dare alla nostra scuola?
- Quali risorse portiamo?
- Quali sono le nostre competenze principali?
- Quali sono i nostri punti di forza?
- Cosa sta andando bene?

Ogni intervento viene sintetizzato dal gruppo in una parola chiave che viene riportata su un cartellone. Questo lavoro serve da base per guidare il gruppo verso la costruzione di un «database collettivo» (Fitzgerald, Murrell, & Newman, 2001) che include esempi, metafore, punti di forza e aree di intervento. Gli interventi non vengono videoregistrati in risposta ad un vincolo stabilito dall'Istituzione. Nella fase di Dream-1, partendo dagli elementi emersi nella fase precedente, il gruppo di docenti prova a sognare/immaginare uno sviluppo positivo della scuola partendo da «ciò che già funziona». Le domande guida sono:

- Quale scuola vogliamo creare?
- Come possiamo capitalizzare i nostri punti di forza?

Il ricercatore registra la sintesi degli interventi e le osservazioni su un apposito documento. Nella fase di Design-1, partendo dai sogni selezionati dal gruppo, si procede, attraverso una discussione collettiva, alla progettazione di azioni, interventi e provocazioni provocatorie. Le proposizioni provocatorie sono affermazioni co-costruite di possibilità future, che definiscono l'ideale verso cui tendere. I dati vengono raccolti attraverso note sul campo.

Nella fase Destiny-1 vengono registrate su un'apposita scheda le azioni che

il gruppo intende intraprendere. La domanda guida, mutuata a partire dalla letteratura (Calabrese et al., 2010), per questa fase è:

- Qual è una semplice azione che puoi attuare per portare avanti i nostri obiettivi?

Il ricercatore, attraverso l'osservazione, la documentazione fotografica e le note sul campo monitora lo svolgimento delle azioni pianificate.

Il secondo 4D-Cycle, chiamato «In-AI», è realizzato sulla base di una selezione di indicatori e domande tratte dal Nuovo Index e dal CTI Repertoire. Il lavoro di selezione è stato effettuato da un gruppo di lavoro composto dai dottorandi industriali e da alcuni docenti volontari del Comprensivo. Si è creata così una selezione di indicatori/impegni per ogni dimensione dell'Index&CTI-R. Questa nuova struttura è stata intrecciata con le 4 fasi dell'Appreciative Inquiry dando vita ad una matrice dalle quali sono scaturite le domande per le interviste individuali.

Nella fase Destiny-2 dell'«In-AI» non è stato definito un repertorio di domande, poiché si tratta di una fase di implementazione che si è scelto di non considerare visto il carattere esplorativo del lavoro e gli obiettivi delle interviste.

Concretamente il secondo 4D-Cycle si realizza attraverso la condivisione in gruppo, nelle diverse fasi del processo circolare, delle trascrizioni delle interviste effettuate individualmente.

Le interviste sono analizzate ulteriormente con il software AtlasT con lo scopo di:

- Esplorare le categorie individuate collettivamente attraverso l'analisi dell'Index;
- Trovare eventuali nuovi indicatori;
- Capire dove viene posta maggiore attenzione;
- Far entrare i colleghi in prospettiva Appreciative Inquiry;
- Individuare come si possono usare successi e punti di forza a scuola.

I risultati di questo lavoro di analisi insieme a quello relativo alle note sul campo e ai documenti prodotti dalla scuola (verbali, PtOF, PAI, RAV) vengono poi presentati e sono alla base di un focus group conclusivo.

		INDEX & CTI-R		
		CULTURE	POLITICHE	PRATICHE
AI	DISCOVERY-2 Cosa funziona a scuola in merito a....?	Accoglienza [a1]	Sviluppo partecipativo [b1]	Contenuti [c1]
		Senso di appartenenza [a1]	Valorizzare competenze [b1]	Valori promossi [c1]
		Collaborazione [a1]	Strutture accessibili [b1]	Partecipazione [c2]
		Condivisione [a1-a2]	Riduzione rifiuti e spreco [b1]	Motivazione [c2]
		Valorizzare differenze [a2]	Forme sostegno coordinate [b2]	Progettazione attenta [c2]
		Valorizzare punti di forza [a2]	Formazione [b2]	Valutazione attenta [c2]
				Azioni didattiche condivise [c2]
				Risorse esterne [c2]
	DREAM-2 Quali sogni possiamo fare in merito a....?	Accoglienza [a1]	Sviluppo partecipativo [b1]	Contenuti [c1]
		Senso di appartenenza [a1]	Valorizzare competenze [b1]	Valori promossi [c1]
		Collaborazione [a1]	Strutture accessibili [b1]	Partecipazione [c2]
		Condivisione [a1-a2]	Riduzione rifiuti e spreco [b1]	Motivazione [c2]
		Valorizzare differenze [a2]	Forme sostegno coordinate [b2]	Progettazione attenta [c2]
		Valorizzare punti di forza [a2]	Formazione [b2]	Valutazione attenta [c2]
				Azioni didattiche condivise [c2]
				Risorse esterne [c2]
	DESIGN-3 Quali azioni possiamo intraprendere per implementare...?	Accoglienza [a1]	Sviluppo partecipativo [b1]	Contenuti [c1]
		Senso di appartenenza [a1]	Valorizzare competenze [b1]	Valori promossi [c1]
		Collaborazione [a1]	Strutture accessibili [b1]	Partecipazione [c2]
		Condivisione [a1-a2]	Riduzione rifiuti e spreco [b1]	Motivazione [c2]
		Valorizzare differenze [a2]	Forme sostegno coordinate [b2]	Progettazione attenta [c2]
		Valorizzare punti di forza [a2]	Formazione [b2]	Valutazione attenta [c2]
				Azioni didattiche condivise [c2]
				Risorse esterne [c2]

Tabella 1: Matrice

4. Stato dell'arte della ricerca

In questo contributo viene presentata una sintesi del percorso effettuato finora dal ricercatore (terza tappa), finalizzata ad illustrare l'impianto fondamentale del progetto e le riflessioni scaturite da una prima e parziale analisi dell'applicazione dei due 4D-Cycle. Per l'attuazione dei processi circolari sono stati presi come riferimento lo studio di Bergmark & Kostenius (2018), di Grandy & Holton (2010) e altri due, effettuati nel contesto americano, da Calabrese e i suoi collaboratori (2006; 2010).

L'attuazione dei 4D-Cycle è stata preceduta da un incontro informativo dedicato alla presentazione dell'Appreciative Inquiry e delle sue finalità. Negli incontri previsti per la fase Definition sono emerse le esperienze di successo e punti di forza presenti nel plesso e nei singoli docenti. Questi elementi sono la base per creare, nella fase Discovery, quel «database collettivo» (Fitzgerald, Murrell, & Newman, 2001) che include esempi, metafore, punti di forza e aree di intervento. Nella fase Dream i docenti hanno provato ad immaginare uno sviluppo positivo della scuola, puntando sui punti di forza e su «ciò che già funziona». Nella fase Design sono state discusse ed elaborate le proposizioni provocatorie, gli obiettivi e le progettazioni. Nella fase Deliver si è delineata l'implementazione e la rinascita del processo in ottica di miglioramento e rinnovamento continuo (Bush & Korrapati, 2004, p.6).

A conclusione delle prime tre tappe del lavoro di ricerca, si registra un sostanziale accordo con quanto dichiarato nello studio di Grandy & Holton (2010) in merito «a leap of faith» necessario per intraprendere e portare a termine un percorso con l'Appreciative Inquiry, poiché questo approccio di natura partecipativa richiede molto tempo sia nella pianificazione sia nello svolgimento dell'intero processo, senza avere alcuna garanzia di ricadute immediate sugli apprendimenti. In più fasi sono state registrate preoccupazioni legate alla mancata percezione di risultati immediati e paura di sottrarre tempo alla programmazione didattica. Il confronto sui feedback positivi e sulla valorizzazione dei piccoli cambiamenti sembra aver determinato come, nello studio sopra citato, una maggiore motivazione verso le proposte scaturite dai due 4D-Cycle. C'è accordo anche sull'importanza del lavoro preliminare sul gruppo prima di avviare il processo circolare evidenziato negli studi di Calabrese (2006; 2010). Siccome l'analisi dei dati è ancora in fase di svolgimento, si rinvia ad un altro contributo la presentazione e la discussione dei dati.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Questo studio, attivato all'interno di un percorso di dottorato industriale, si apre alla ricerca partecipativa e trasformativa attraverso un'applicazione dell'Appreciative Inquiry finalizzata a supportare i processi inclusivi all'interno di una scuola primaria. Nello specifico, in tre tappe su cinque, sono stati coinvolti tutti gli insegnanti di un intero plesso scolastico. Nelle due tappe rimanenti (le prime due) è avvenuto un confronto con i principali rappresentanti delle parti coinvolte: il Dirigente Scolastico, il Dirigente Tecnico delUSR e i supervisori dell'Università. La natura partecipativa di questo studio, da una parte obbliga il ricercatore a superare la paura di perdere il controllo sulla ricerca, ad essere flessibile e aperto al cambiamento e all'imprevisto, dall'altra offre una continua occasione di incontro e di scambio tra le parti coinvolte nel percorso di ricerca.

Questi confronti hanno portato a delle modifiche sostanziali, prima fra tutte, il ridimensionamento della centralità data al Commitment Towards Inclusion (Santi & Ghedin, 2012) a favore di commitment positivi per promuovere l'inclusione e generabili attraverso l'applicazione del 4D-Cycle. L'AI è stato visto e studiato, in accordo con la letteratura scientifica, come un potenziale catalizzatore di impegni inclusivi. La scuola, come sottolineato da Martinelli (2013) è un'organizzazione «particolare», «con caratteristiche proprie che la distinguono da ogni altra organizzazione» e l'AI va adattata a queste sue specificità in modo da «fungere da modalità per il recupero e la valorizzazione delle energie positive presenti negli esseri umani che agiscono nella scuola». Si tratta, in altri termini, di rilevare gli aspetti più positivi e stimolanti dell'organizzazione scolastica per utilizzarli quali fondamenta per sviluppare un repertorio di pratiche ed impegni in grado di sostenere e migliorare l'inclusione. Come dichiarato nel paragrafo n.3 non si dispone ancora dell'analisi dei dati, ma da una prima superficiale lettura degli stessi emerge una preoccupazione legata proprio alla natura partecipativa dell'Appreciative Inquiry che richiede molto tempo sia nella pianificazione sia nello svolgimento dell'intero processo, senza dare alcuna garanzia di ricadute immediate sugli apprendimenti. Ad esempio, nell'applicazione dei 4D Cycle, la variabile "tempo" ha inciso molto sulla motivazione e sul morale dei docenti, determinando, in alcuni momenti, atteggiamenti di sfiducia verso il modello proposto e mutando l'entusiasmo iniziale in preoccupazioni sulla strada intrapresa (osservazioni sul campo). Nello stesso tempo, però, sono stati assunti impegni che hanno portato i docenti a coinvolgere le famiglie nella vita scolastica, modificare ambienti e pratiche didattiche (osservazioni sul campo). Dall'analisi dei dati ci si aspetta l'emergere di una visione orientata al positivo e l'ampliamento del raggio di

azione progettuale da una dimensione di singola disciplina o di classe a una di plesso.

Tra le criticità di questo studio si indicano i bias provocati dalla totale immersione del ricercatore nel contesto, il totale sbilanciamento su un approccio di tipo qualitativo e i limiti derivanti dalla scelta di effettuare uno studio di caso singolo. Nonostante i limiti evidenziati, si ritiene che la ricerca offra la possibilità di effettuare dei carotaggi su un campo poco esplorato in ambito italiano. Le osservazioni e i dati raccolti potranno poi essere oggetto di analisi più approfondite e controllate. Inedita è la scelta di mettere in relazione l'Index e il CTI-R al fine di guidare il processo di miglioramento in ottica inclusiva. Si rinvia ad altri contributi la presentazione e la discussione dei dati relativi al presente lavoro di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Bergmark, U., & Kostenius, C. (2018). Appreciative student voice model – reflecting on an appreciative inquiry research method for facilitating student voice processes, *Reflective Practice*, 19(5), 623-637.
- Bush, R., & Korrapati, R. (2004). Appreciative inquiry as a model for positive change in an undergraduate information technology degree program. In *Proceedings of the Academy of Information and Management Sciences* (pp. 3-9).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione, Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Calabrese, R., Hester, M., Friesen, S., & Burkhalter, K. (2010). Using appreciative inquiry to create a sustainable rural school district and community. *International Journal of Educational Management*, 24(3), 250-265.
- Calabrese, R. L. (2006). Building social capital through the use of an appreciative inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. *International Journal of Educational Management*, 20(3), 173-182.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). "Appreciative inquiry in organizational life". In Woodman R. W. & Pasmore W.A. (eds.). *Research in Organizational Change And Development* (pp. 129-169). Vol. 1. JAI Press.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cooperrider, D. L., & Avital, M. (2004). Introduction: Advances in appreciative inquiry, vol. I: *Constructive discourse and human organization*, Elsevier.

- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16(2), 65-88.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Erickson.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(1), 41-52.
- Doveston, M., & Keenaghan, M., (2006). Improving classroom dynamics to support students learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21(1), 5-11.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.
- Fitzgerald, S. P., Murrell, K. L., & Newman, H. L. (2001). Appreciative inquiry – the new frontier. In J. Waclawski & A. H. Church (Eds.), *Organization Development: Data Driven Methods For Change* (pp. 203-221). Jossey-Bass Publishers.
- Germain-Alamartine, E., & Moghadam-Saman, S. (2020). Aligning doctoral education with local industrial employers' needs: a comparative case study. *European Planning Studies*, 28(2), 234-254.
- Grandy, G. & Holton, J. (2010), Mobilizing Change in a Business School Using Appreciative Inquiry. *The Learning Organization*, 17(2), 178-194.
- Ianes, D. (2020). Autoanalisi e automiglioramento dell'inclusività nelle scuole: il progetto di ricerca IN IN (Instruments for Inclusion) in alcune scuole altoatesine. In D. Ianes, S. Dell'Anna, H. Demo, V. Macchia (a cura di), *Strumenti per l'inclusione/Instrumente für Inklusion*. Franco Angeli.
- Ianes, D., Dell'Anna, S., Demo, H., & Macchia, V. (a cura di) (2020). *Strumenti per l'inclusione/Instrumente für Inklusion*. Franco Angeli.
- MacCoy, D. J. (2014). Appreciative Inquiry and Evaluation – Getting to What Works. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(2), 104-127.
- Martinelli, M. (2013a). Appreciative Inquiry: fondamenti e modello teorico. *Nuova Ricerca Secondaria*, 4, 13-31.
- Martinelli, M. (2013b). Appreciative Inquiry come strumento di integrazione degli alunni con disabilità nella scuola. *Nuova Ricerca Secondaria*, 4, 32-49.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Refrigeri, L., & Palladino, F. (2019). L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 363-378.
- Santi, M., & Di Masi, D. (2017). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. University Press.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Italian Journal of Educational Research*, 5, 99-111.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.

- Trincherò, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Whitney, D., & Cooperrider, D. L. (2000). The appreciative inquiry summit: An emerging methodology for whole system positive change. *OD PRACTITIONER*, 32(1), 13-26.
- Zambianchi, M. (2015), *La psicologia positiva*. Carocci.

I.5

Promuovere lo sviluppo della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro. Una ricerca empirica in un servizio per il lavoro innovativo dell'Emilia-Romagna

Promote the development of active and critical job search competence. An empirical research in an innovative job service of Emilia-Romagna

Claudia Bevilacqua

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "G. M. Bertin"
claudia.bevilacqua4@unibo.it*

Le crisi economiche e la discontinuità lavorativa degli ultimi anni hanno determinato l'emergere di programmi di riforma del mercato del lavoro a partire dalla nascita di una rete di Servizi pubblici e privati per il Lavoro (SPL) con il coinvolgimento di nuovi stakeholder nella gestione ed erogazione di quest'ultimi. I SPL sono stati strutturati per accompagnare la persona nelle diverse fasi della storia lavorativa fornendole gli strumenti necessari al fine di realizzare un progetto di sviluppo personale e professionale e un piano di azioni per realizzarlo in funzione della piena occupazione e il contenimento dell'esclusione sociale. Il progetto si inserisce all'interno di un'esperienza di Apprendistato di Alta Formazione e Ricerca, attivato presso ENFAP Emilia-Romagna (ente di formazione professionale accreditato per l'erogazione dei SPL) e intende indagare i processi formativi in grado di favorire lo sviluppo della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro per gli utenti che usufruiscono di tali servizi, attraverso una ricerca empirica con intervento, raccogliendo evidenze empiriche circa l'efficacia, la fattibilità e la sostenibilità di un modello di SPL a intenzionalità formativa. Il presente contributo presenta gli esiti della fase preliminare della ricerca che ha previsto lo studio di caso del contesto specifico, attraverso interviste semistrutturate a undici testimoni privilegiati, condotte mediante una griglia costituita da cinque aree tematiche d'indagine. Dai dati sembra emergere la debole intenzionalità pedagogica dell'azione del SPL e offrono spunti per progettare interventi innovativi per sviluppare una competenza di ricerca attiva e critica del lavoro.

Parole chiave: apprendimento; progetto professionale; ricerca attiva del lavoro; servizi per il lavoro; valutazione.

The economic crises and employment discontinuity of recent years have led to the emergence of labor market reform programs starting from the birth of a network of public and private employment services (SPL) with the

involvement of new stakeholders in the management and provision of the latter. The SPLs have been structured to accompany the person in the various stages of their work history by providing them with the necessary tools in order to carry out a personal and professional development project and an action plan to implement it according to full employment and the containment of social exclusion. The project is part of a Higher Education and Research Apprenticeship experience, activated at ENFAP Emilia-Romagna (accredited professional training institution for the provision of SPL) and intends to investigate the training processes capable of promoting development the active and critical job search competencies for users who use these services, through empirical research with intervention, collecting empirical evidence about the effectiveness, feasibility and sustainability of an SPL model with training intentionality. This paper presents the results of the preliminary phase of the research which involved the case study of the specific context, through semi-structured interviews with eleven privileged witnesses, conducted through a grid consisting of five thematic areas of investigation. From the data, the weak pedagogical intentionality of the SPLs action seems to emerge and they offer ideas for designing innovative interventions to develop an active and critical research competence for work.

Keywords: active job-search; education; career project; evaluation; employment services.

1. Introduzione

I servizi per il lavoro (SPL) si inseriscono nella più ampia cornice delle politiche attive del lavoro promosse a partire dalla metà degli anni '90 del secolo scorso dall'Unione Europea e introdotte con l'obiettivo di favorire l'occupabilità e l'inclusione sociale dei singoli. A causa delle forti crisi economiche e della discontinuità lavorativa, infatti, le priorità di intervento dei Paesi europei hanno riguardato programmi nazionali di riforma del mercato del lavoro e delle strutture ad esso correlate. In Italia, la normativa in materia di servizi e politiche attive del mercato del lavoro è stata riorganizzata dal D.Lgs 150/2015 – il cd. job act – che ha sancito la nascita dell'Agenzia Nazionale per le Politiche attive del Lavoro (ANPAL) e la definizione di un sistema nazionale di azioni e servizi: la rete dei servizi per le politiche del lavoro, costituita da soggetti pubblici e privati. In particolare, le politiche attive del lavoro prevedono un sistema di azioni e servizi individuati dal governo centrale e differenziati poi in base alle caratteristiche dei territori grazie alle politiche interne delle singole regioni che individuano possibili soluzioni organizzative per l'erogazione di tali servizi. Il disegno riformatore ha previsto una strategia di politiche attive basate sul tema

dell'occupabilità (Grimaldi et al., 2015) e sul principio di attivazione (Rapanti, 2019) del cittadino, e la costruzione di un ecosistema collaborativo di attori, in contesti formali e informali, all'interno delle singole regioni. I cittadini, quindi, sono accompagnati nel percorso di inserimento lavorativo e di costruzione del proprio progetto professionale, da un sistema di servizi che vede coinvolti sia i Centri per l'impiego (CPI), che soggetti privati accreditati (D.Lgs 276/2003).

La gestione e il coordinamento della rete e delle misure di politiche attive previste, è basato su un sistema a cascata che vede coinvolta in primis l'ANPAL e, a seguire, le Agenzie regionali per il lavoro e i Centri per l'impiego (CPI). La platea dei soggetti privati accreditati comprende numerosi enti/organizzazioni differenziati per natura giuridica e funzione. Per offrire una panoramica, si propone di riassumerli in tre principali categorie: 1) agenzie per il lavoro e interinali; 2) enti di formazione professionale; 3) altri enti no-profit del terzo settore.

Le singole regioni, dunque, si dotano di propri sistemi di accreditamento dando vita a reti attive per il lavoro locali previste dalla nuova governance. È il caso della Regione Emilia-Romagna, la quale, a partire da una riforma del sistema di governo regionale, nel 2015 (L.R. 13/2015) ha istituito l'Agenzia regionale per il lavoro, incaricata di coordinare la Rete Attiva per il Lavoro, costituita anch'essa da soggetti pubblici e privati.

L'evoluzione della programmazione regionale in materia di politiche attive e servizi per il lavoro si è allineata nel tempo a quella nazionale e, a partire dai livelli essenziali di prestazioni (LEP), i servizi per il lavoro regionali hanno previsto specifiche misure per disoccupati, inoccupati e per le imprese. Parliamo di singole prestazioni quali: la consulenza orientativa, l'accompagnamento nella ricerca attiva del lavoro, la promozione e attivazione di tirocini, la formalizzazione e certificazione delle competenze da comprovata esperienza, l'incrocio domanda-offerta, il supporto e accompagnamento all'autoimprenditorialità, la formazione mirata alla qualificazione e/o riqualificazione degli utenti. Nello specifico, tali misure vengono erogate all'interno di percorsi attivati in base alle caratteristiche e alle esigenze dei singoli utenti, i quali, una volta avvenuta la profilazione (assessment) da parte dei CPI, vengono presi in carico dai soggetti attuatori. Il processo di erogazione dei SPL avviene dunque secondo macrofasi: dal primo contatto con il CPI che si occuperà dell'accoglienza, con la sottoscrizione del patto di servizio personalizzato¹ per il cittadino

1 Il patto di servizio è un accordo formale (ai sensi dell'art.2 del d.lgs. 181/00 come modificato dal d.lgs.297/02) sottoscritto tra l'utente e il Centro per l'impiego. Questo ha funzione di

disoccupato; alla presa in carico dell'utente da parte di uno dei soggetti accreditati, scelti liberamente da quest'ultimo in fase di sottoscrizione del patto presso il CPI.

La creazione di una rete di SPL pubblici e privati è stato dunque uno degli aspetti principali delle riforme del mercato del lavoro, il cui fine ultimo è quello di facilitare l'inserimento lavorativo di persone non ancora entrate o fuoriuscite dal mercato del lavoro, attraverso misure utili a migliorare «l'occupabilità» dei singoli in termini di «aggiornamento» o «acquisizione» di nuove competenze professionali, spendibili all'interno del mercato del lavoro (DLgs 150/2015).

È proprio l'organizzazione e l'impianto dei servizi per il lavoro, visti come contesto di tipo "formativo", comprensivo delle sopracitate misure, nonché i suoi obiettivi, ad aver suscitato la nostra curiosità circa i suoi presupposti teorici di tipo pedagogico, l'efficacia e la sostenibilità dello stesso, facendo emergere una serie di interrogativi per i quali sono state avanzate delle ipotesi, confluite poi nel presente progetto di ricerca.

Obiettivo generale della ricerca, dunque, è il possibile sviluppo dell'impianto dei servizi per il lavoro mediante una ricerca empirica con intervento formativo volto a favorire lo sviluppo della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro per i cittadini che accedono a tali servizi, riconoscendo a questi ultimi una funzione formativa nell'ottica di promuovere l'autodirezione (Pellerey, 2006) dei singoli all'interno del mercato del lavoro.

Per la realizzazione del disegno di ricerca si è proceduto alla costruzione di un quadro teorico e a uno studio preliminare del contesto al fine di poter progettare un impianto di servizio per il lavoro innovativo tenendo conto dei vincoli formali e informali rilevati. Nei seguenti paragrafi verranno illustrati i dettagli del progetto.

2. Quadro teorico

I contributi – sia teorici che empirici – internazionali e nazionali provenienti da molteplici ambiti di ricerca, hanno stimolato continue riflessioni e confronti circa i diversi aspetti delle politiche attive e dei servizi per il lavoro, a partire dai riferimenti teorici a cui queste sono state ispirate e a cui fanno riferimento per aspetti organizzativi e procedurali.

definizione e regolamentazione degli impegni della persona. Al suo interno sono contenuti i dati anagrafici e le azioni da intraprendere per iniziare la ricerca attiva del lavoro.

Quello dei servizi per il lavoro è un fenomeno complesso multidisciplinare che si incardina profondamente in molteplici tematiche al punto da produrre diversi filoni di studi. Uno tra questi, il filone politico-istituzionale con numerosi contributi a livello internazionale e nazionale, come quelli dell'OCSE con la rassegna delle politiche pubbliche a supporto dei processi di orientamento (OCSE, 2004) e l'ultimo rapporto "Rafforzare le politiche attive del mercato del lavoro" (OCSE, 2019); dell'INAPP (ex Isfol) con numerose colonne dedicate ai temi di politica attiva e funzionamento dei centri per l'impiego (ISFOL, 2005; 2014), dell'orientamento (ISFOL, 2005) e della personalizzazione dei percorsi formativi (ISFOL, 2001); e gli ultimi in ordine di tempo, quelli dell'ANPAL, con indagini e monitoraggi circa l'andamento dei programmi di politiche attive e i funzionamenti dei centri per l'impiego su tutto il territorio nazionale (ANPAL, 2017; 2019).

Un secondo filone di studi è quello sviluppatosi in ambito sociologico che affronta svariate tematiche quali: l'evoluzione e la valutazione delle politiche attive (Rizza, 2000; Salomone, 2016; Sarno, Saraceno, 2019) e l'evoluzione delle dinamiche interne al mercato del lavoro in relazione al fenomeno della disoccupazione (Pugliese, 1993; Reyneri, 2017).

Un ulteriore filone è quello psicologico, con particolare focus su diversi temi quali quello dell'occupabilità (employability), quale costruito multidimensionale (Fugate et al., 2004); il tema delle disposizioni interne che influenzano l'attività di ricerca del lavoro (atteggiamenti, motivazioni ecc.) (Affum-Osei et al., 2021; Kao et al., 2021) e il tema dell'orientamento che, in Italia, grazie ad alcuni importanti contributi a partire da Maria Luisa Pombeni (1990), ha prodotto anche strumenti per la valutazione di competenze orientative. L'orientamento, già riconosciuto dalle strategie europee "Lisbona 2010" ed "Europa 2020" come diritto permanente di ogni persona, è individuato come una delle prestazioni dei SPL, al fine di guidare la persona nelle proprie scelte personali e professionali, ed è talvolta, all'interno di tale concetto che, in questo filone di studi, confluiscono aspetti della competenza di ricerca attiva del lavoro.

In area pedagogica la riflessione sui tali temi si è sviluppata specie nel contesto scolastico e della formazione professionale. Si segnalano le ricerche nell'ambito del Centro di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale tra cui quelle di Pellerey (2016a; 2016b; 2017; 2018) che ha sviluppato un modello di orientamento basato sull'autodirezione (Pellerey, 2006) e i suoi recenti contributi sul tema dell'identità personale e professionale (Pellerey, 2021). Insieme a questi, i contributi circa il tema dell'evoluzione dei centri di formazione professionale a centri multiservizi (Antonelli & Sacchi, 2002; Morsia & Chiozza, 2007), nonché quelli della pedagogia del lavoro (Alessandrini, 2017; Bocca, 1998; 2000).

Avendo quale obiettivo generale la proposta di un impianto di servizi per il lavoro utile a favorire lo sviluppo della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro, è stata costruita una cornice concettuale dell'organizzazione entro cui questa dovrebbe essere promossa, i servizi per il lavoro, e del contesto entro cui dovrebbe essere agita, il mercato del lavoro.

Come visto sopra, l'impianto dei servizi per il lavoro realizzato al livello nazionale (D.lgs. 150/2015) ha determinato il rafforzamento del sistema integrato pubblico-privato, chiamando in causa nuovi e differenti stakeholder – i soggetti privati erogatori – divenuti l'interfaccia principale tra i cittadini e le istituzioni. Questo ha indotto una riflessione – in ambito pedagogico – sugli obiettivi/funzioni “educative” e “sociali” di tali servizi, e sul ruolo dei soggetti erogatori – pubblici e privati – e degli operatori che vi operano all'interno, investiti di tali incarichi e responsabilità nell'ambito delle cosiddette politiche di prossimità. Particolare attenzione, nel caso specifico di questa indagine, è stata riservata a una delle tre tipologie di soggetti privati attuatori di tali servizi: gli enti di formazione professionali.

Già intorno alla fine degli anni '90, mediante le riforme nazionali e regionali, il sistema della formazione professione si apprestava a una propria riorganizzazione: il superamento del modello che aveva fino ad allora caratterizzato il centro di formazione professionale – quale ente erogatore di una singola tipologia di prestazione formativa (i corsi di formazione) – per lasciare spazio al modello di “agenzia dei servizi formativi” (Morsia & Chiozza, 2007). Un modello, quest'ultimo, basato su una visione sistemica della presa in carico del singolo, volta alla definizione e sviluppo del suo progetto di vita personale e professionale, supportandolo nella scelta professionale, nel percorso formativo e nell'inserimento lavorativo mediante un approccio socio-pedagogico. Il modello di centro di formazione professionale come centro multiservizi, sembrerebbe essersi consolidato – vista l'integrazione nel tempo di politiche sociali, formative e del lavoro – nonostante ci sia stata solo una parziale adozione, da parte delle numerose realtà, della definizione di “agenzia”.

A partire da queste premesse storiche, abbiamo avanzato la proposta interpretativa delle attività del servizio per il lavoro come “lavoro sociale” ovvero «l'insieme delle varie attività professionali esercitate dentro e fuori i sistemi nazionali di welfare [...] [volto a] promuove il processo di soluzione dei problemi, comunque questi siano originati, facendo leva sull'energia presente nelle relazioni umane; in accordo allo spirito dell'empowerment, promuove la liberazione delle persone attribuendo fiducia al loro potere di iniziativa» (Folgheraiter, pp. 8-9). Di conseguenza, abbiamo inteso l'operatore dei servizi per il lavoro come “operatore sociale”, in quanto lavoratore di “confine” tra contesti, istituzioni e utenti (Esposito, 2019), la cui responsabilità è quella di rispondere

ai mandati istituzionale, etico-professionale e sociale (Bernasconi, 2007). Pur tenendo conto del dibattito internazionale circa la complessità di una sua precisa definizione (Folgheraiter, 2013; Payne, 2014), il lavoro sociale è proposto da molti, all'interno della letteratura di riferimento, come una pratica con una doppia funzione: quella assistenzialistica-educativa e quella promotrice – advocacy practice – di giustizia sociale (Hoefler, 2005) ovvero portatrice delle istanze e dei diritti delle categorie più a rischio della società.

Gli enti di formazione professionali, in qualità di soggetti attuatori dei servizi per il lavoro, si configurano dunque – nella prospettiva qui proposta – come luoghi di mezzo tra la persona e il mercato del lavoro, ma non meramente funzionali al “collocamento”; bensì, come comunità di pratica (Wenger, 2006) in cui il singolo, come soggetto attivo, diventerebbe capace di sviluppare una competenza di ricerca attiva e critica del lavoro, all'interno di un percorso di co-costruzione – in accompagnamento con l'operatore – del proprio progetto professionale, con l'obiettivo di divenire autodiretto (Pellerey, 2006) all'interno del mercato del lavoro.

Per l'individuazione del costrutto di “competenza di ricerca attiva e critica del lavoro”, abbiamo fatto riferimento ai singoli concetti che la compongono. Questo perché dalla revisione letteraria effettuata, i contributi individuati – sia teorici che empirici – sembrerebbero far riferimento a modelli descrittivi non tanto di competenza, quanto di “comportamenti” di ricerca attiva del lavoro (Santilli, 2014; Van Hoye, 2018) messi atto dalle persone in cerca di occupazione. Tuttavia, va segnalato un importante contributo, al livello nazionale, da parte dell'ISFOL che, alla fine degli anni '90, propone un modello didattico volto allo sviluppo di competenze di base, individuando tra queste – sottoforma di unità formative capitalizzabili – la “tecnica di ricerca attiva del lavoro” (ISFOL, 1998). All'interno del contributo, in termini di risultato atteso, viene definita come segue: «in funzione di un proprio progetto professionale, attivarsi nella ricerca e nella organizzazione di informazioni sulle opportunità lavorative, definire una strategia per la ricerca attiva del lavoro e per il controllo dei suoi esiti, utilizzato in modo appropriato una pluralità di occasioni e strumenti».

Partendo dunque dal concetto di “competenza” – si è fatto riferimento alla definizione proposta da Pellerey (2004) come: «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo», nelle sue tre dimensioni – oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

Per ciò che concerne l'aspetto “attivo”, non si fa riferimento all'attivazione intesa come necessaria partecipazione e continua adattabilità al mercato del

lavoro (Pinto & Sarno, 2021), pena la sospensione del sostegno al reddito (Rapanti, 2019). Al contrario, si fa riferimento al concetto di soggetto attivo, dotato di capacità e risorse da “abilitare” (Barbier, 2005) e mobilitare, nella ricerca del lavoro e dunque in grado di “divenire” e autodeterminarsi.

Per l’aspetto “critico” si fa riferimento al processo di coscientizzazione di Freire (1973) inteso come processo di sviluppo della consapevolezza, da parte del soggetto, circa la propria condizione personale e in rapporto col mondo.

Il “mercato del lavoro” indica l’insieme dei meccanismi che regolano l’incontro domanda-offerta ovvero «l’incontro tra i posti di lavoro vacanti e le persone in cerca di occupazione» (Reyneri, 2017). All’interno del nostro progetto di ricerca, facciamo riferimento ad esso come “luogo” – istituzione sociale (Solow, 1990) – in cui gli utenti fruitori dei servizi per il lavoro, dovrebbero saper agire la competenza di ricerca attiva e critica del lavoro, al fine di perseguire i propri obiettivi personali e professionali e allo stesso tempo poter esserne parte attiva nella sua costruzione per una sua continua ridefinizione (Orientale Caputo, 2021).

Per quanto riguarda la progettazione dell’intervento si farà riferimento all’approccio narrativo di Demetrio (1996) e alla pratica di Consulenza Pedagogica (Melacarne, 2020; Rispoli, 2021; Simeone, 2002).

3. Obiettivi e Interrogativi/Ipotesi della ricerca

I cambiamenti socio-economici degli ultimi anni sono scaturiti da due generi di fattori principali: da un lato, le trasformazioni del sistema del lavoro (le crisi economiche, la flessibilità ecc.) che hanno determinato nuovi rischi economici e sociali (Beck, 1986); dall’altro, il nuovo significato attribuito al lavoro da parte dei cittadini che intravedono in questo la possibilità di costruire una propria identità personale e professionale (Pellerey, 2021). Da qui la necessità, per i singoli, di “attivarsi” all’interno del mercato del lavoro, e il dovere, da parte delle istituzioni, di ripensare e individuare nuovi servizi in grado di supportare questi ultimi. I servizi per il lavoro si inseriscono in tale contesto con l’obiettivo di sostenere la persona in cerca di occupazione (disoccupato/inoccupato/working-poor) durante le cosiddette fasi di transizione, incentivando (anche attraverso meccanismi di condizionalità) la partecipazione e il reinserimento degli stessi nel mondo del lavoro (Pinto & Sarno, 2021). Tale impianto si avvale di un primo momento dedicato all’orientamento, un secondo all’accompagnamento al lavoro e, laddove necessario, un momento dedicato ad una formazione specifica volta alla qualificazione o riqualificazione della persona, al fine di accrescerne l’occupabilità, in un’ottica di lifelong guidance.

Ed è proprio nel macro-contesto “mercato del lavoro”, in cui sono inseriti i soggetti attuatori di tali servizi, che è stata individuata la situazione problematica di partenza del presente lavoro di ricerca. Se, infatti, le politiche attive del lavoro sono ad oggi ritenute determinanti nella prevenzione e nella risoluzione dei problemi di disoccupazione e inoccupazione – come riportato dall’*European semester thematic factsheet* (European Commission, 2017) – viene da chiedersi in che modo queste, attraverso l’impianto individuato, riescano in tale obiettivo: aumentare le opportunità di lavoro favorendo l’incontro tra i futuri lavoratori e le imprese all’interno del mercato del lavoro, uscendo però dalla mera logica assistenzialistica. Le restituzioni circa l’efficacia e l’efficienza di tali servizi, nel nostro Paese, sono principalmente di tipo socio-economico e affidate all’ANPAL (2018, 2019). Si veda, ad esempio, il monitoraggio sulla struttura e il funzionamento dei servizi per il lavoro del 2017 (ANPAL, 2018) o il primo report annuale complessivo relativo alle politiche attive e ai servizi per l’impiego (ANPAL, 2019). L’obiettivo conoscitivo di tali studi riguarda in primis la spesa statale dedicata a tali politiche; in secondo luogo, la fruizione di tali servizi da parte dei cittadini e delle imprese; in terzo luogo, gli esiti occupazionali prodotti dagli stessi. I contributi più contenutistici hanno riguardato, nel tempo, temi quali il miglioramento della condizione di occupabilità (Fugate et al., 2004) (Sarchielli, 2017); il tema dell’orientamento professionale (Pombeni, 1990) e la raccolta di buone pratiche di servizi per il lavoro sviluppate in vari contesti italiani (Bresciani & Varesi, 2016). Come già fatto presente da alcuni, la verifica empirica circa le possibilità e l’efficacia di tali politiche, nel nostro Paese, resta ancora un problema aperto (Pinto & Sarno, 2021). Tale situazione problematica lascia spazio a nuove prospettive di ricerca. Nel nostro caso specifico, la situazione problematica individuata fa riferimento al fatto che l’efficacia dei servizi per il lavoro venga considerata esclusivamente in termini di “risultato occupazionale” (che resta ovviamente l’obiettivo principale) mentre venga lasciato sullo sfondo il fatto che essa è relativa alla possibilità – per i fruitori di tali servizi – di sviluppare una competenza che consenta loro di muoversi autonomamente – anche in futuro – all’interno del mercato del lavoro, avendo ben chiari: il proprio obiettivo professionale, i meccanismi del mercato del lavoro stesso e le tecniche di ricerca del lavoro, con ciò che ne consegue in termini di capacità di valorizzazione e promozione delle proprie esperienze/competenze, nonché, consapevolezza circa le decisioni prese.

Il dubbio infatti è se la persona, dopo aver usufruito del servizio, a distanza di tempo, sia in grado o meno di cercare lavoro in autonomia, senza dover ricorrere necessariamente a tali servizi in modo “dipendente”, qualora decidesse di cambiare occupazione o dovesse fuoriuscire nuovamente dal mercato del lavoro.

È stata tale situazione problematica ad aver stimolato i seguenti i principali interrogativi di ricerca:

- le persone che si trovano all'interno del mercato del lavoro, possiedono la competenza di ricerca del lavoro per poter agire in modo competente² e autonomamente in maniera efficace all'interno di questo contesto?
- qualora non fosse così, in che modo è possibile promuoverne lo sviluppo?
- la progettazione di un determinato tipo di intervento formativo all'interno dei servizi per il lavoro esistenti (tenendo conto dei vincoli normativi previsti), può favorire processi di apprendimento utili a promuovere lo sviluppo della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro?

Nel tentativo di dare risposta a tali interrogativi, si è reso necessario comprendere in prima istanza, mediante uno studio di caso preliminare, il contesto entro cui si inseriscono i servizi per il lavoro in relazione al presente progetto di ricerca: la Regione Emilia-Romagna e uno dei soggetti attuatori di tali servizi, un ente di formazione professionale accreditato dalla regione.

Nello specifico, nella prima fase della ricerca ci si è posti i seguenti interrogativi:

- qual è la specificità degli enti di formazione professionali in qualità di soggetti attuatori dei servizi per il lavoro?
- qual è la concezione dei servizi per il lavoro da parte dei decisori politici e professionisti della formazione professionali che vi operano all'interno e a quali tipi di “mandato” rispondono?

A partire dalle due serie di interrogativi, l'obiettivo generale dell'intera indagine – studio di caso preliminare e ricerca con intervento – è quello di offrire un contributo alla conoscenza del tema, mediante la progettazione, implementazione e valutazione di un servizio per il lavoro innovativo volto al miglioramento delle pratiche già esistenti, garantendo determinati standard qualitativi, in un'ottica anche di continuo e costante dialogo con le istituzioni

2 Per “agire con competenza” si intende l’”agire competente”, ovvero la possibilità di manifestare esternamente una competenza nel senso di essere in grado di attivarla e dunque di sostenere, controllare e valutare il processo che permette di conseguire il risultato atteso (Pellerey, 2011).

locali, a partire dalla Regione Emilia-Romagna e dall’Agenzia Regionale del Lavoro, con l’auspicio di offrire un concreto contributo e linee di azioni innovative. Nello specifico la ricerca mira a individuare, all’interno dei servizi per il lavoro, percorsi atti a sostenere lo sviluppo della di tale competenza, mediante una ricerca empirica con intervento, favorendo processi di apprendimento al fine di promuovere l’autonomia dei singoli all’interno del mercato del lavoro, in termini di agentività e capacitazione.

L’ipotesi generale è che l’attuazione di un modello di intervento a intenzionalità formativa all’interno dei SPL, possa – almeno in parte - favorire lo sviluppo della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro.

4. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

La presente ricerca empirica si inserisce all’interno di un’esperienza di Apprendistato in Alta Formazione, all’interno di Enfap Emilia-Romagna – sede di Bologna che costituisce il contesto dell’indagine. Per tale ragione, in virtù degli obiettivi e degli interrogativi individuati, si è reso opportuno realizzare il disegno di ricerca in due macrofasi principali, prevedendo per ciascuna di esse una scansione temporale di massima. La prima fase ha previsto uno studio di caso (Yin, 2005) descrittivo del contesto, effettuato tra la fine del 2020 e la prima metà del 2021. La seconda fase è relativa alla progettazione ed erogazione di un servizio per il lavoro innovativo – l’intervento formativo – la cui realizzazione è prevista tra la fine del 2022 e la prima metà del 2023 e che coinvolgerà un campione di utenti fruitori dei servizi per il lavoro.

Per ciò che concerne lo studio di caso, questo, mirava a conoscere il contesto entro cui sono inseriti i servizi per il lavoro coinvolti nell’attuazione della seconda fase della ricerca. Lo studio di caso, nello specifico, ha riguardato un’associazione di enti di formazione professionale accreditati alla Regione Emilia-Romagna come soggetto unico per l’erogazione dei servizi per il lavoro e di cui Enfap Emilia-Romagna ha fatto parte, in qualità di ente associato (DGR 1959/2016).

Il campione di tale studio si costituisce di undici testimoni privilegiati e nello specifico: un decisore politico, membro dell’attuale governo regionale; due dirigenti dell’agenzia regionale per il lavoro; un membro della Direzione Generale Economia della conoscenza del lavoro e dell’impresa regionale; il responsabile dell’associazione di enti accreditata alla Regione; due direttori di due enti di formazione professionale associati; quattro responsabili di diverse sedi operative dei servizi per il lavoro nelle province di Reggio Emilia, Ferrara e Bologna; e, infine, un operatore dei SPL di uno degli enti di formazione as-

sociati. Il campione è stato individuato tenendo conto dell'obiettivo dello studio di caso: i membri e i tecnici del governo regionale, in quanto direttamente coinvolti, nel tempo, nella progettazione della Rete Attiva per il Lavoro regionale; gli attori degli enti accreditati (direttori, responsabili e operatori) per la diretta esperienza nell'erogazione dei servizi, nonché per il contatto con l'utenza.

Per ciò che concerne la raccolta dei dati, sono state privilegiate tre procedure e strumenti: l'analisi documentale delle normative nazionali e regionali e dei documenti statutari dell'associazione; l'analisi secondaria dei dati di monitoraggi quantitativi annuali dei servizi per il lavoro effettuati dalla Regione Emilia-Romagna; l'intervista semistrutturata audio registrata. Le interviste agli undici testimoni privilegiati sono state condotte mediante una griglia costruita partendo dall'individuazione di cinque aree tematiche: 1) il passaggio da «centro di formazione professionale» ad «agenzia di servizi formativi»: la funzione agenziale (soggetto polivalente) a servizio di persone e imprese; 2) specificità e funzioni dei centri/enti di formazione professionali, rispetto ad altre tipologie di soggetti che operano nei SPL; 3) il valore aggiunto che la forma associativa (in sé) apporta nel panorama delle varie forme di soggetti che operano nei servizi per il lavoro in Emilia-Romagna (rispetto a soggetti giuridici singoli); 4) l'efficacia e l'efficienza della forma associativa per rispondere alle sfide del mercato del lavoro; 5) il tema del mandato etico-professionale nei SPL.

Per l'analisi si è proceduto a una trascrizione verbatim delle interviste – il cui corpus è risultato composto da 414.368 lettere e 71.312 parole – e a una procedura di codifica mista (deduttiva/induttiva) mediante la costruzione di un codebook con 25 codici analitici (per le cinque aree tematiche indagate nelle interviste).

5. Stato dell'arte della ricerca

Al termine della prima fase della ricerca, dallo studio di caso, sembra emergere una progettazione dei SPL volta a rispondere principalmente ad un mandato istituzionale-organizzativo (Bernasconi, 2007) rispetto a un'intenzionalità pedagogica. Nello specifico, infatti, rispetto alle cinque aree tematiche indagate, pare prevalga una certa attenzione alle dimensioni organizzative dei servizi, ovvero agli aspetti più burocratici e normativi. Mentre, la risposta al mandato etico-professionale sembrerebbe emergere solo in parte e ad un livello implicito. Così come sembra essere debole la concezione dei SPL come spazio/momento formativo utile allo sviluppo di una competenza di ricerca attiva e critica del lavoro. Questi, infatti, sembrerebbero essere considerati per lo più come

servizi di supporto alle fasi di transizioni dei soggetti in cerca di lavoro, mediante azioni di tipo informativo; formativo (relativo all'acquisizione/aggiornamento delle competenze specifiche del lavoro atteso); o attraverso la misura di incrocio domanda-offerta. Ulteriore elemento emerso riguarda il tema delle opportunità di confronto con le istituzioni; durante i momenti formali di confronto – incontri programmati tra soggetti attuatori, regione e agenzia regionale per il lavoro - sembrerebbero essere affrontati soprattutto aspetti normativi e poco contenutistici (metodo, strumenti) relativi alle misure previste dai servizi per il lavoro.

È bene sottolineare che i dati raccolti fanno riferimento al caso preso in esame e dunque i risultati non sono estendibili all'intero contesto regionale e/o nazionale.

Per ciò che concerne la seconda fase della ricerca – l'erogazione dell'intervento formativo – a causa dell'introduzione, all'inizio di quest'anno, della nuova programmazione nazionale dei servizi per il lavoro, entrata in vigore in Emilia-Romagna in luglio 2022 (DGR 235 del 25/02/2022) – “Garanzia di occupabilità dei lavoratori – GOL” – questa, è in fase di ridefinizione soprattutto per via dei nuovi vincoli temporali e normativi nei confronti sia dei soggetti erogatori, che degli utenti fruitori.

Resta invariata la tipologia di intervento, inteso come “intervento individualizzato”, così come previsto dalla normativa regionale (DGR 1133/2022), di un periodo che va dalle 16 ore minime alle 25 ore massime per ciascun utente. L'intervento sarà erogato ad un campione ragionato di circa 5-7 utenti, di estrazione socioculturale diversificata, con un livello avanzato della conoscenza della lingua italiana. Questo si articolerà in tre fasi principali: 1) analisi in ingresso; 2) erogazione del modello formativo; 3) valutazione in uscita della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro sviluppata, e autopercezione da parte dell'utente.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il progetto di ricerca presentato nel 2020, si colloca in un periodo storico cruciale dei Servizi per il Lavoro e per l'evoluzione delle politiche attive del lavoro nel nostro Paese, con particolare riferimento alla situazione post pandemica durante la quale gli investimenti per tali servizi – sia al livello nazionale che europeo – sono notevolmente aumentati. L'attualità della tematica rappresenta senza dubbio uno dei punti di forza del presente progetto di ricerca il cui obiettivo più generale è offrire un contributo a quest'ambito mediante evidenze empiriche.

L'evoluzione e il progressivo investimento verso le politiche attive e i servizi per il lavoro, ha determinato, a nostro avviso, la necessità di una rilettura e una riflessione critica anche di tipo pedagogico circa la funzione e gli obiettivi per essi individuati. Rispetto a questo, dunque, uno dei punti di forza del nostro progetto potrebbe consistere nel fatto di aver costruito e dunque proposto, a partire anche da alcune riflessioni già avanzate in letteratura, una concettualizzazione che affronta con un approccio pedagogico i servizi per il lavoro e il mercato del lavoro.

Va segnalato, inoltre, quale aspetto critico, l'aspetto dinamico dei servizi per il lavoro, in quanto, per i soggetti attuatori non è assicurato un numero certo di soggetti da dover prendere in carico. La scelta dell'ente a cui rivolgersi resta sempre libera da parte del cittadino. Questo, in termini operativi, si traduce in una domanda (del servizio) altalenante e non necessariamente continuativa da parte del soggetto che, una volta iniziato un percorso potrebbe, per varie ragioni, non concluderlo.

In ultimo, essendo il progetto di ricerca collocato all'interno di un'esperienza di apprendistato di Alta formazione e ricerca, l'aspetto "partecipativo" presenta sia aspetti critici che di forza. Da un lato, la presenza all'interno del contesto ha permesso, ad oggi, di raccogliere una serie di informazioni – note sul campo (Coggi & Ricchiardi, 2005) – a seguito di osservazioni e/o colloqui informali. Dall'altro, la dimensione soggettiva del ricercatore, potrebbe rappresentare una possibile interferenza per l'indagine. Per tale ragione si è resa opportuna l'integrazione dell'autovalutazione ed eterovalutazione durante lo stato di avanzamento dell'intero progetto di ricerca, al fine di prevenire e contenere tale problematica.

Riferimenti bibliografici

- Affum-Osei, E., Mensah, H. K., Forkuoh, S. K., & Asante, E. A., (2021). Goal orientation in job search: Psychometric characteristics and construct validation across job search contexts. *International Journal of Testing*, 21(1), 1-3.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. FrancoAngeli.
- ANPAL (2018). *Monitoraggio sulla struttura e il funzionamento dei servizi per il lavoro*. Anpal.
- ANPAL, (2019). *Le politiche attive del lavoro in Italia. Primo rapporto annuale congiunto ANPAL, Regioni e Province autonome*. Anpal.
- Antonelli, G., & Sacchi, G. (2002). *Ripensare il modello pedagogico per la formazione integrate. Il valore dell'esperienza*. FrancoAngeli.
- Barbier, J.C., (2005). Attivazione. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1, 257-290.
- Barbier, J.C., & Ludwig-Mayerhofer, W. (2004). Introduction: The Many Worlds of

- Activation. *European Societies*, 6(4), 423-436.
- Besozzi, E. (a cura di). (1998). *Navigare tra formazione e lavoro*. Carocci.
- Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo, C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 215-228.
- Bocca, G. (1998). *Pedagogia del lavoro*. Itinerari. La Scuola.
- Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Guerini e associati.
- Bresciani, P. G. (2000). La valutazione degli interventi di orientamento: questioni aperte e piste di lavoro. *Risorsa Uomo*, 7(1-2), 65-77.
- Bresciani, P. G. (2017). *Servizi per l'impiego e politiche attive del lavoro. Le buone pratiche locali, risorsa per il nuovo sistema nazionale*. FrancoAngeli.
- Crispoli, S. (2021). *Percorsi narrativi per la consulenza pedagogica*. Aracne.
- Di Francesco, G. (Ed.). (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi: metodologie e strumenti di lavoro*. FrancoAngeli
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Cortina Raffaello.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Cortina Raffaello.
- Domenici, G. (2006). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza.
- Esposito, E., Ficcadenti, C., & Messineo, F. (2019). Professioni di confine. Indagine sulla ridefinizione del lavoro sociale. *Sociologia del lavoro*, 155, 74-95.
- Fugate, M., Ashforth, B., & Kinicki, A. (2004). Employability: A Psycho-Social Construct, Its Dimensions, and Applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Folgheraiter, F. (2013). *The mystery of social work*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Grimaldi, A., Rossi, A., Porcelli, R., Silvi, E., & Bosca M. A. (2015). Il questionario Isfo AVO Giovani. *Osservatorio Isfol*, V(5), 173-205.
- Hoefler, R., Watson, L., & Preble, K. (2013). A mixed methods examination of non-profit board chair preferences in hiring executive directors. *Administration in Social Work*, 37(5), 437-446.
- Hofer, R. (2019). *Advocacy practice for social justice*. Oxford University Press.
- Islam, Z. U., Weng, Q., Ali, Z., Ghani, U., Kiani, A., & Naem, R. M. (2021). Are job seekers predisposed to job search strategies?. *International Journal of Manpower*, 42(6), 984-1001.
- ISFOL (2001). *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*. Franco Angeli.
- ISFOL (2005a). *Le politiche di welfare in Europa. Esperienze di integrazione tra Servizi al lavoro e Sistemi di welfare*. Isfol.
- ISFOL (2005b). *Modelli organizzativi ed operativi dei servizi di orientamento nei Centri per l'Impiego*. Isfol.
- ISFOL (2006a). *Rapporto 2006*, Giunti.
- ISFOL (2006b). *Verso il lavoro. Organizzazione e funzionamento dei Servizi pubblici per cittadini e imprese nel mercato del lavoro*. Isfol.

- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F., Zeisel, H., & Fleck, C. (2017). *Marienthal: The sociography of an unemployed community*. Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Vol. 1. Routledge.
- Juriado, R., & Gustafsson, N. (2007). Emergent communities of practice in temporary inter organisational partnerships. *The learning organization*, 14(1), 50-61.
- Kacmar, K. M., & Carlson, D. S. (1994). Using impression management in women's job search processes. *American Behavioral Scientist*, 37(5), 682-696.
- Kao, K., Lee, H., Rogers, A., Hsu, H., & Lin, M. (2021). Mentoring and job search behaviors: A moderated mediation model of job search self-efficacy. *Journal of Career Development*, 48(1), 44-59.
- Kearney, K. B., & Torres, A. (2022). Teaching job search skills to college students with intellectual and developmental disabilities through screensharing and remote audio coaching. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 57(2), 167-176.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.
- Liu, S., Huang, J. L., & Wang, M. (2014). Effectiveness of job search interventions: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 140(4), 1009.
- Lodigiani, R. (2005). Orientare alla scelta nella società dell'incertezza tra riflessività e responsabilità. *Studi di sociologia*, 43(3), 317-341.
- Martinico, G. (2009). L'impatto del metodo aperto di coordinamento sulla «forma di Unione». *Diritto pubblico*, 15(2), 625-652;
- Melacarne, C. (2020). La consulenza pedagogica nella prospettiva del professionalismo. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 2020, 112.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Morsia, G., Chiozza, G. (2007). *Personalizzazione formative ed Evoluzione Organizzativa. Dall'agenzia formative al Polo Formativo Tecnologico*. Editrice Berti.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Navarro-Abal, Y., Climent-Rodríguez, J. A., López-López, M. J., & Gómez-Salgado, J. (2018). Psychological coping with job loss. Empirical study to contribute to the development of unemployed people. *International journal of environmental research and public health*, 15(8), 1787.
- Oriente Caputo, G. (2021). *Analisi sociale del mercato del lavoro*. Il Mulino.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *Strengthening active labour market policies in Italy*. OECD.
- Payne, M. (2014). *Modern social work theory* (4rd edn). Palgrave Macmillan.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La Scuola.
- Pellerey, M. (2011). Lessico pedagogico. *Education Sciences & Society*, 2(1), 173-179.

- Pellerey, M. (2016a). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41-50.
- Pellerey, M. (2016b). Orientamento professionale e prospettiva temporale. *Rassegna Cnos*, 32(2), 53-64.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP (<http://www.cnosfap.it/sites/default/files/pubblicazioni/softtuttoskill.pdf>)
- Pellerey, M. (a cura di) (2018). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. CNOS-FAP (<http://www.cnosfap.it/sites/default/files/pubblicazioni/strumentituttoettuttometodologie.pdf>)
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi*. FrancoAngeli.
- Pinto, M., & Sarno, D. (2021). *Segmentazione del mercato ed efficacia delle politiche attive del lavoro*. Il Mulino
- Pombeni, M.L. (1990). *Orientamento scolastico e professionale*. Il Mulino.
- Pugliese, E. (1993). *Sociologia della disoccupazione*. Il Mulino.
- Raspanti, D. (2019). Il (difficile) cammino verso l'attivazione: il dibattito italiano in materia di politiche del lavoro e attivazione. Autonomie locali e servizi sociali. *Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 3, 479-495.
- Reyneri, E. (2017). *Introduzione alla sociologia del mercato del lavoro*. Il Mulino.
- Rizza, R. (2000). *Politiche del lavoro e nuove forme di precarizzazione lavorativa*. Franco Angeli.
- Rizza, R., Saraceno G. (2019). *Nuovi modelli di politica del lavoro*. Egea.
- Sacchi, S. (2007). Il metodo aperto di coordinamento Origini, ragioni e prospettive del coordinamento delle politiche sociali. *Il politico*, 72(1), 5-57.
- Salomone, R. (2016). Le prestazioni di politica attiva del lavoro al tempo del Jobs Act. *Lavoro e diritto*, 30(2), 281-296.
- Santilli S., Nota, L. (2014). La ricerca attiva del lavoro: definizione, modelli teorici e approcci esplicativi. *GIPO - Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 14(2-3), 15-26.
- Sarchielli, G. (2017). Occupabilità, processi di riflessività e self-assessment: Quali implicazioni per orientamento e counseling?. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 10(1), 1-6.
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Vita e Pensiero.
- Solow, M.R., (1994). *Il mercato del lavoro come istituzione*. Il Mulino.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and work*, 25(2), 225-248.
- Van Hoye, G. (2018). 15 Job-Search Behavior as Construct: A Review of Different Job-Search Behaviors and Sources. In U. C. Klehe & E. A. van Hoof (Eds.). *The Oxford handbook of job loss and job search*. Oxford University Press.
- Vuorinen, R., & Kettunen, J. (2021). OECD : Career guidance for adults in a changing world of work. *Ajankohtaista elinikäisestä ohjauksesta*, 18, 20-21.
- Weishaupt, J. T. (2010). A silent revolution? New management ideas and the reinven-

- tion of European public employment services. *Socio-Economic Review*, 8(3), 461-486.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E. & Leave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Yasin, R. M., Nur, Y. F. A., Ridzwan, C. R., Ashikin, H. T., & Bekri, R. M. (2013). Current trends in technical and vocational education research: A meta-analysis. *Asian Social Science*, 9(13), 243-251.
- Yin, R. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Armando.

I.6

La costruzione di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale The construction of a tool for the assessment of Citizenship competence in Vocational Education and Training

Flavio Brescianini

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'educazione "G. M. Bertin"
flavio.brescianini@unibo.it*

Il contributo presenta il disegno di una ricerca che mira alla costruzione di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza nei contesti di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

A fronte di un crescente dibattito sul concetto di competenze di cittadinanza non si riscontra tuttavia accordo su una definizione condivisa delle stesse, rendendo complicata la loro valutazione. L'adozione di quadri di riferimento di tipo politico-istituzionale e il richiamo alla nozione di competenze trasversali possono essere d'aiuto nella definizione e nella valutazione di queste competenze, le quali appaiono particolarmente importanti in contesti come quelli della IeFP dove vi è una forte componente multiculturale.

Il disegno della ricerca si colloca in una prospettiva *mixed methods* e prevede una fase esplorativa-qualitativa della ricerca volta a meglio definire l'oggetto di ricerca e le variabili da indagare. Successivamente, è previsto uno studio confermativo-quantitativo che consiste nella costruzione e somministrazione di uno strumento valutativo volto a valutare le dimensioni della Competenza di cittadinanza definite nella fase precedente. Poiché la valutazione delle competenze trasversali e la promozione di una cultura democratica necessitano dell'adozione di una visione formativa della valutazione, lo strumento sarà costruito in modo che la sua somministrazione impieghi strategie di *formative assessment* e auto-etero-valutazione.

Parole chiave: competenze di cittadinanza; educazione alla cittadinanza; istruzione e formazione professionale; valutazione delle competenze trasversali; valutazione formativa.

This paper presents the design of a research that aims at the development of an assessment tool for the Citizenship competence in Vocational Education and Training (VET) contexts.

Despite a growing debate on the concept of citizenship competences there is

no agreement on a shared definition of the same, thus making their assessment challenging. The adoption of political-institutional reference frameworks and the notion of soft skills can help in the definition and assessment of these competences, which appear especially important in contexts with a strong multicultural component like VET.

The research design encompasses a mixed methods perspective and involves an explorative-qualitative phase aimed to better outline the research object and the variables to inquire. Then a confirmative-quantitative study is planned which consist in the building of an assessment tool aimed to assess the dimension of the Citizenship competence defined in the previous phase. Since soft skills' assessment and the promotion of a democratic culture require the adoption of a formative view of assessment, the tool will be developed so that its administration employs formative assessment and self- and hetero-assessment strategies.

Keywords: citizenship competences; citizenship education; vocational education and training; soft skills assessment; formative assessment.

1. Introduzione

Essere cittadini è un ruolo che si apprende e, infatti, tutte le civiltà della storia occidentale si sono sempre organizzate per formare i propri cittadini (Heater, 2002). Nelle società democratiche moderne il rapporto fra educazione e cittadinanza è divenuto particolarmente stringente, come era già stato messo in evidenza nel 1916 da John Dewey in *Democrazia e educazione* (1916/2018). Cent'anni dopo, molti contributi della filosofia dell'educazione e della ricerca pedagogica sul rapporto fra educazione e cittadinanza democratica continuano a interrogarsi su quali siano le capacità (gli *abiti mentali* deweyani) che dovrebbero auspicabilmente caratterizzare i cittadini e le cittadine di domani (Cogan & Derricott, 1998; Morin, 1999/2001; Mortari, 2008; Noddings, 2013; Nussbaum, 2010/2013; Santerini, 2001). Quali che siano le risposte, non si tratta di conoscenze o abilità semplici, ma di costrutti più complessi che possono essere definiti competenze.

2. Quadro teorico

2.1 Competenze di cittadinanza

L'utilizzo del concetto di competenza in educazione civica e alla cittadinanza è un fenomeno recente. In particolare, l'uso della locuzione *competenze di cittadinanza*, si è fatto frequente negli ultimi vent'anni di ricerca educativa in materia di cittadinanza (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Hoskins et al., 2015; Maslowski et al., 2009; Schulz et al., 2018; ten Dam et al., 2011). Tuttavia, nonostante questa diffusione, non si riscontra accordo su una definizione condivisa di queste competenze (Torney-Purta et al., 2015).

Prima di addentrarsi nella questione delle competenze di cittadinanza è utile riportare in modo molto sintetico qualche nozione relativa al concetto di competenza. Anzitutto, una definizione: una competenza può essere definita come «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 12). Le risorse interne sono generalmente considerate conoscenze, abilità e atteggiamenti, mentre le risorse esterne fanno riferimento ad altri soggetti, a strumenti, a mezzi e alle potenzialità dell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione (Castoldi, 2009). Queste risorse vengono attivate e coordinate e per questo la competenza è definita, più che come un insieme di risorse, come un processo che avviene sempre in una specifica situazione (Le Boterf, 2000/2008; Trinchero, 2012). Le competenze sono anche definite come personali: hanno radici profonde nella persona, quasi come se fosse impossibile scorporarle da essa; non sono oggetti, ma qualità che caratterizzano l'individuo (Pellerey, 2011). Tale radicamento nella persona rende ancor più difficile definire le competenze in modo generico, sganciato dai contesti e dai soggetti coinvolti.

Un'altra questione da affrontare per parlare di competenze di cittadinanza è il loro rapporto con la nozione di *competenze chiave*. Quando si parla di competenze chiave, si può fare riferimento alle competenze individuate nell'ambito del progetto De.Se.Co. dell'OCSE (Rychen & Salganik, 2003). Tuttavia, "chiave" è solo uno degli aggettivi attribuibili a questo genere di competenze. Sono a volte definite come *general, transversal, transferable, life, core*. A volte il sostantivo non è *competences*, ma *skills*. Comunque vengano definite, ciò che le caratterizza è che esse – a differenza delle competenze definite specifiche, professionali o *hard* – non fanno riferimento a specifici compiti, ma possono essere attivate in qualsiasi ambito professionale e di vita (Pellerey, 2017). Un

altro elemento che le distingue è che si tratta di competenze che nascono in quadri di riferimento di tipo politico-istituzionale e che sono da intendersi in un'ottica di apprendimento permanente (Curtis, 2010). Senza entrare nel merito delle molteplici differenze delle varie concettualizzazioni (Giovannini, 2016) qui si utilizzeranno indistintamente le locuzioni *competenze trasversali* e *competenze chiave* per fare riferimento a tutte quelle competenze caratterizzate dalle due caratteristiche appena elencate.

Considerando alcuni quadri di riferimento di competenze trasversali, sembra che si tratti di competenze essenziali per l'esercizio di una cittadinanza attiva. A titolo esemplificativo, le *life skills* dell'OMS (WHO, 1994), le già citate competenze chiave del progetto De.Se.Co e le competenze chiave individuate dal Parlamento Europeo nel 2006 sono tutte competenze che nella loro definizione hanno, in modo più o meno esplicito, un ruolo diretto nell'esercizio della cittadinanza attiva. Ciò fa sorgere la questione se esista una corrispondenza fra le competenze chiave e le competenze di cittadinanza.

Losito propone di superare questa sovrapposizione individuando fra le competenze chiave delle competenze «più direttamente definibili come competenze di cittadinanza» (Losito, 2009, p. 107) e che ha poi definito come «competenze specifiche di cittadinanza» (Losito, 2014, p. 67). Le competenze chiave manterrebbero quindi uno status di competenze di cittadinanza, poiché tutto ciò che l'individuo apprende può essere utile per l'esercizio di una cittadinanza attiva, mentre le competenze di cittadinanza si configurerebbero come un sottoinsieme specifico delle competenze chiave (Losito, 2015).

Negli ultimi anni, l'ipotesi di competenze specifiche di cittadinanza sembra esser stata abbracciata anche da diverse organizzazioni internazionali, a partire dall'aggiornamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio dell'Unione europea, fra le quali è prevista e definita la *competenza in materia di cittadinanza*. Come segnala Pasolini (2021), anche l'UNESCO (2015), il Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2016) e l'OCSE (OECD, 2018) hanno creato dei framework di competenze specifiche per l'esercizio della cittadinanza attiva. Da una breve analisi di questi quattro quadri di riferimento, il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) del Consiglio d'Europa appare particolarmente interessante per la sua predisposizione all'integrazione nei contesti educativi. Il framework è stato infatti arricchito nel 2018 con la pubblicazione di tre volumi: il primo è dedicato al quadro teorico ampliato; il secondo elenca i descrittori per ciascun risultato di apprendimento atteso; il terzo è una raccolta di indicazioni didattiche per l'implementazione del framework nei contesti educativi (Council of Europe, 2018a; 2018b; 2018c).

È utile sottolineare come tutti i contributi che tentano di individuare com-

petenze di cittadinanza, oltre alla definizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, includano anche una dimensione valoriale, caratteristica che non si ritrova esplicitamente nei quadri di riferimento di competenze di altro tipo. Questo è un elemento di specificità riconosciuto come dimensione fondamentale nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza (Veugelers & Vedder, 2003).

In sintesi, si parla sempre più di competenze di cittadinanza, ma è difficile trovarne una definizione condivisa. Queste competenze sono inoltre da considerare trasversali ed è quindi necessario approcciarvisi facendo riferimento a una letteratura che va dalle competenze, passando per l'educazione civica e alla cittadinanza, fino alle competenze trasversali. È tuttavia possibile provare a individuare e definire delle competenze di cittadinanza prestando attenzione ai macrocontesti politico-istituzionali di riferimento e ai contesti formativi dove queste devono essere promosse. I framework istituzionali come il RFCDC possono offrire un buon punto di partenza per una migliore definizione, implementazione e valutazione di queste competenze nei contesti di istruzione e formazione.

2.2 La valutazione delle competenze di cittadinanza

Una metafora diffusa attorno al concetto di competenza è quella dell'iceberg: conoscenze e abilità sono gli elementi più facilmente osservabili, la parte dell'iceberg che spunta dall'acqua; tutti gli altri elementi che concorrono al formarsi della competenza restano invece sommersi nell'acqua e non sono direttamente osservabili: impegno, strategie metacognitive, motivazione, ruolo sociale, consapevolezza, sensibilità al contesto (Castoldi, 2009).

Per questo, per riuscire a valutare le competenze, l'approccio valutativo si è evoluto nel tempo, parallelamente al concetto di competenza. Si può sostenere, molto sinteticamente, che si sia passati da un approccio focalizzato esclusivamente sulla misurazione di performance ad approcci capaci di mettere al centro lo studente, in grado di cogliere e valorizzare quali risorse possieda, come le coordini e quali siano i processi interiori utilizzati per mobilitarle (Luppi & Bolzani, 2019; Pelleroy, 2004; Tammaro et al., 2017).

Le prove di verifica degli apprendimenti, più o meno strutturate, forniscono dispositivi utili ad accertare le conoscenze e le abilità, ma rischiano di risultare parziali per esplorare le diverse dimensioni connesse all'idea di competenza (Castoldi, 2009). Una competenza non è mai direttamente osservabile: si può solo inferire la sua presenza osservando i comportamenti messi in atto durante lo svolgimento di un compito. Inoltre, non basta l'osservazione della singola performance, ma è necessario disporre di un ventaglio di prestazioni e com-

portamenti che fungono da indicatori di esistenza della competenza e del suo livello (Pellerey, 2004). Tuttavia, questo rimane insufficiente per un'adeguata valutazione delle competenze poiché vi sono molte risorse che non possono essere inferite con certezza nemmeno dall'osservazione dei comportamenti. Per questa ragione Pellerey propone l'approccio della triangolazione che consiste nell'adozione di tre punti di vista corrispondenti a tre dimensioni della competenza: (a) punto di vista soggettivo, cioè relativo alla percezione personale della competenza, valutabile tramite forme di auto-valutazione; (b) punto di vista intersoggettivo, relativo alla componente collettiva e sociale della competenza, valutabile attraverso forme di consenso fra una molteplicità di soggetti interessati come il docente o il gruppo dei pari; (c) punto di vista oggettivo, relativo alla possibilità di osservare e valutare le manifestazioni esterne di una competenza attraverso l'osservazione dei compiti e delle prestazioni (Pellerey, 2004). Questo allargamento di prospettiva è accompagnato da un ampliamento del ventaglio di strumenti con cui è possibile valutare le competenze, come ad esempio diari di bordo, autobiografie, selezioni di lavori, documentazioni di processi, valutazioni incrociate da parte dei docenti. Questi strumenti vanno ad arricchire – e non a sostituire – i test e le prove strutturate. Questo perché la competenza include tutte le dimensioni fin qui citate, anche quelle conoscenze e abilità esecutive più semplici e utili per la risoluzione di problemi chiusi dove le soluzioni sono univoche. La padronanza della competenza si ha quando conoscenze e abilità si mobilitano insieme ad altre risorse non direttamente osservabili permettendo di risolvere problemi aperti e complessi grazie a iniziativa e innovazione (Le Boterf, 2008).

La valutazione delle competenze richiede quindi un utilizzo combinato di diversi strumenti afferenti a differenti approcci. Questo principio è ritenuto particolarmente centrale quando si parla di valutazione di competenze trasversali (Cinque, 2017; Luppi & Bolzani, 2019; Silva & Giovannini, 2017) come quelle di cittadinanza. Le radici profonde di questo genere di competenza, il loro essere attivabili in molteplici contesti nello svolgimento di differenti compiti, le rende particolarmente difficili da definire, individuare, misurare e valutare e perciò è ancora più necessario adottare una pluralità di approcci e di punti di vista (Pellerey, 2017). La selezione degli strumenti dipende da quanto si voglia (o si possa) indagare in profondità la competenza: con gli strumenti più strutturati, come le prove a risposta chiusa, è possibile valutare solo conoscenze e abilità; con gli strumenti meno strutturati, come i compiti autentici, è possibile provare a valutare anche autonomia, responsabilità, originalità e strategie metacognitive. Strumenti più strutturati sono adeguati alla somministrazione a grandi numeri di allievi, anche in contesti differenti e sono altresì utilizzati in ottica certificativa o di verifica. Strumenti meno strutturati sono

invece più adatti ad essere utilizzati in specifici contesti e si collocano in un'ottica più propriamente valutativa (Tessaro, 2014).

Infine, per valutare le competenze trasversali, è necessario che la valutazione svolga anche una funzione formativa (Gibb, 2014). Sinteticamente, quando si parla di funzione formativa della valutazione si fa riferimento alla nozione di *valutazione formativa* proposta da Vertecchi (1976) o a quelle più diffuse nella letteratura accademica internazionale di *formative assessment* (Black & Wiliam, 1998) e delle sue declinazioni *assessment for learning* e *assessment as learning*. Senza entrare nel dettaglio dei singoli costrutti, attorno ai quali non vi è un consolidato accordo né sulle singole definizioni né sui loro rapporti (Bennett, 2011), qui ci si vuole soffermare su una caratteristica comune a tutti i concetti, cioè l'idea che la valutazione debba avere un ruolo di regolazione dei processi di insegnamento-apprendimento. La valutazione formativa, o *formative assessment* (qui usati in modo intercambiabile) è una valutazione al servizio dell'apprendimento, che vede nella promozione dell'apprendimento la sua priorità (Wiggins, 1993). Una valutazione di tipo formativo comprende tipicamente le seguenti strategie: identificare e condividere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione; raccogliere evidenze sugli apprendimenti degli studenti attraverso l'utilizzo di diversi strumenti; restituire feedback in grado di migliorare il percorso di apprendimento; stimolare l'assunzione di responsabilità degli studenti nei confronti del proprio apprendimento e di quello altrui (Ciani et al., 2020; Ciani et al., 2021).

In sintesi, per la valutazione delle competenze, in particolare quelle trasversali (e quindi anche di cittadinanza), è necessario utilizzare una molteplicità di strumenti afferenti a diversi paradigmi valutativi, così come è necessario abbracciare una visione formativa della valutazione.

2.3 La Competenza di cittadinanza nella IeFP di Regione Lombardia

La formazione professionale ha una lunga storia in Italia (D'Amico, 2015), ma come sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) inizia ad esistere dopo la riforma del Titolo V della Costituzione del 2001 quando la competenza in materia di istruzione e formazione professionale viene attribuita alle regioni. La IeFP ha poi attuazione in via sperimentale con la Legge 53/2003 e diventa ordinamentale nel 2011. Per quanto ne riguarda la struttura, si tratta di percorsi fortemente professionalizzati rivolti agli studenti che abbiano concluso il I ciclo di istruzione. Portano all'ottenimento della Qualifica professionale (al termine del terzo anno) e del Diploma professionale (frequentando un ulteriore anno formativo facoltativo). I percorsi possono essere

erogati o da enti formativi accreditati alla regione di riferimento o in sussidiarietà all'interno di percorsi di Istruzione Professionale (IP). Nonostante una normativa comune condivisa a livello nazionale, il percorso di sviluppo della IeFP negli ultimi 10 anni è stato eterogeneo e ha portato al consolidarsi, più che di un sistema nazionale di IeFP con declinazioni locali, di una molteplicità di sistemi IeFP regionali differenti fra loro (Salerno, 2014; Vicini, 2022).

Benché alcune delle informazioni che seguono siano comuni a tutti i sistemi regionali di IeFP sul territorio nazionale, da qui in avanti si farà riferimento ai percorsi erogati da enti formativi accreditati in Regione Lombardia, che vedono fra i loro iscritti il 13,8% della popolazione di 14-17enni (Zagardo, 2022). Vi sono una serie di competenze attese che vengono certificate al termine dell'obbligo formativo, all'ottenimento della Qualifica e all'ottenimento del Diploma. Queste competenze sono divise in due macrocategorie: *competenze di base*, le quali corrispondono sostanzialmente ai quattro assi culturali del DM 139/2007 e sono uguali a tutti i percorsi; *competenze tecnico-professionali*, competenze specifiche relative agli ambiti professionali del percorso scelto. La didattica è organizzata secondo unità di apprendimento. Ai sensi del D.d.g. 10187 è preferibile che i formatori possiedano l'abilitazione all'insegnamento per la scuola secondaria superiore o, in via transitoria, un diploma di laurea inerente all'area di competenza. Per le discipline più professionalizzate può essere sufficiente un diploma di scuola secondaria superiore congiunto a un'esperienza professionale quinquennale. È inoltre prevista la figura del *tutor*, che opera nel supporto personalizzato agli allievi, nella gestione dei rapporti con le famiglie e con le agenzie e le imprese del territorio, nella gestione e valutazione delle attività di alternanza scuola-lavoro e nell'orientamento.

La ricerca si concentra sul caso lombardo poiché, alla data di inizio della ricerca, Regione Lombardia era l'unica ad aver implementato fra le competenze di base dei propri curriculum formativi la *Competenza di cittadinanza* prevista nel nuovo Repertorio nazionale dell'offerta di IeFP aggiornato con la Conferenza Stato-Regioni del 1° agosto 2019. Negli standard minimi formativi delle competenze di base la definizione della Competenza di cittadinanza, così come quella delle conoscenze e abilità ad essa sottese, richiama in modo diretto la competenza in materia di cittadinanza inclusa fra le competenze chiave europee del 2018, cercando di declinarla secondo una caratterizzazione più nazionale (con riferimenti alla Costituzione) e professionale (con riferimento al mondo del lavoro e ai servizi per il lavoro).

L'introduzione di tale competenza fra gli obiettivi formativi è particolarmente significativa nel contesto della IeFP per due ragioni:

- in Europa l'attenzione all'educazione civica e alla cittadinanza nella formazione professionale è minore rispetto a quella prestata nell'istruzione generalista all'interno del medesimo Stato (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Alcune evidenze mostrano che nella formazione professionale ci si limita a promuovere comportamenti socialmente accettabili (Dijkstra et al., 2021; Leenders et al., 2012) mentre nell'istruzione generalista si presta più attenzione a una formazione del cittadino che metta l'accento anche sulla partecipazione attiva e alla crescita personale;
- i percorsi IeFP in Italia sono spesso contesti caratterizzati dalla presenza di studenti fragili (Zagardo, 2022): il 14,7% degli alunni è di origine straniera (contro un dato nazionale del 7,3% per la secondaria di secondo grado) e il 7,6% è affetto da disabilità (contro un 2,6% nazionale) (MIUR, 2019a; 2019b). Inoltre, sebbene non sia disponibile una mappatura sistematica e aggiornata di dati relativi al fenomeno, sembra che la IeFP sia attrattiva soprattutto per studenti a rischio di dispersione formativa e con alle spalle fallimenti in percorsi scolastici di ordini differenti (ISFOL, 2014).

Questi dati ci restituiscono l'urgenza, nella IeFP, di una riflessione e una pratica formativa incentrata sui temi della cittadinanza, dell'inclusione e della convivenza fra diversi.

3. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca, partendo dall'introduzione della Competenza di cittadinanza nella IeFP lombarda, ha anzitutto cercato di mettere a fuoco l'oggetto di indagine rispondendo alla seguente domanda: *Quali sono le principali difficoltà che i formatori degli enti di IeFP stanno affrontando relativamente all'introduzione della Competenza di cittadinanza?*

La risposta alla domanda, come si vedrà più nel dettaglio nel paragrafo dedicato allo stato dell'arte, ha portato ad approfondire l'aspetto valutativo di questa competenza e alla formulazione di un secondo quesito: *È possibile creare uno strumento di valutazione della Competenza di cittadinanza che sappia tenere in considerazione sia la normativa e i bisogni specifici emersi dai contesti che i principi pedagogici della triangolazione e del formative assessment?*

La ricerca mira quindi a costruire e validare uno strumento di valutazione che sia adatto agli studenti, ai formatori e al contesto della IeFP e che, attra-

verso il principio della triangolazione e l'adozione di alcune strategie di *formative assessment*, promuova una funzione formativa della valutazione.

In considerazione del fatto che gli standard minimi formativi costituiscono anche un riferimento per quanto riguarda la funzione certificativa del sistema di IeFP, si tenterà di utilizzare prevalentemente strumenti standardizzati, cercando tuttavia di utilizzare approcci innovativi che promuovano la funzione formativa della valutazione.

Per mezzo della somministrazione dello strumento, volta alla sua validazione, si prefigura anche la raccolta di alcuni dati sullo stato degli apprendimenti relativi alla Competenza di cittadinanza fra gli studenti coinvolti nello studio.

4. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

L'architettura del disegno della ricerca afferisce alla prospettiva metodologica dei *mixed methods*. Tale prospettiva non fa riferimento solo a un utilizzo combinato di strumenti afferenti a diversi paradigmi di ricerca (razionalista-sperimentale e fenomenologico-costruttivista), ma ha raggiunto negli ultimi anni lo status di vero e proprio approccio alla ricerca al quale è sotteso uno specifico paradigma, quello definito pragmatista (Amaturo & Punziano, 2016; Johnson et al., 2007; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2009). Il principio essenziale è quello di utilizzare, di volta in volta, lo strumento più adeguato all'indagine del singolo aspetto dell'oggetto della ricerca e non di stabilire aprioristicamente un impianto metodologico rigido. Questo implica che gli schemi procedurali proposti per i disegni *mixed methods* (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015) non esauriscono lo spettro delle strategie possibili, ma rappresentano un punto di partenza per la costruzione di un disegno di ricerca (Trincherò & Robasto, 2019) che può essere ulteriormente arricchito e rimodulato in strategie più complesse (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018).

Il disegno qui presentato si colloca nel campo di una strategia esplorativa ad architettura sequenziale, che prevede una fase esplorativa caratterizzata dall'utilizzo prevalente di strumenti qualitativi seguita da una fase confermativa in cui prevalgono i metodi quantitativi (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015).

La prima fase è volta a ricostruire l'esperienza che i referenti dell'indagine hanno in relazione al fenomeno sotto esame. L'analisi dei dati fornisce poi gli spunti necessari per formulare le definizioni operative dei costrutti e costruire gli strumenti ad alta strutturazione volti a rilevarli (Trincherò & Robasto, 2019). Essendo la Competenza di cittadinanza una novità normativa che ne-

cessità di essere tradotta in pratica formativa, si è deciso di partire da dei referenti privilegiati che operano in enti di formazione e di indagare consapevolezze, prospettive e bisogni in merito a questa competenza.

La fase esplorativa si è quindi svolta con la somministrazione di interviste a due osservatori privilegiati (Corbetta, 2014) afferenti a due differenti enti formativi della provincia di Brescia. Sono state individuate due figure (una per ente) che ricoprissero sia ruoli di responsabilità nell'organizzazione, sia ruoli di formazione in aula. L'analisi delle interviste è stata fatta attraverso una codifica selettiva sulla base di un sistema esterno di categorie (Trincherò & Robasto, 2019) che ha fatto emergere la necessità di approfondire l'aspetto valutativo della Competenza di cittadinanza.

La fase esplorativa dello studio proseguirà con una seconda serie di interviste che coinvolgerà, oltre ai due referenti già intervistati, anche formatori di altri enti ai quali si andrà progressivamente a proporre la partecipazione alla fase confermativa della ricerca. L'obiettivo è quello di arrivare a collaborare con 4 enti e coinvolgere un numero minimo di studenti $n = 200$ su una popolazione approssimativa di studenti in Lombardia $N = 44.184$. La selezione degli enti è basata su un campionamento non probabilistico di tipo accidentale (Trincherò & Robasto, 2019). La seconda serie di interviste servirà ad ottenere maggiori informazioni rispetto alle pratiche didattiche e valutative finora adottate e per individuare ciò che è considerato più importante e perseguito con maggiore consapevolezza dagli enti rispetto alla promozione della Competenza di cittadinanza.

Sulla base dei risultati di queste interviste ci si addenterà nella fase confermativo-quantitativa della ricerca, che consisterà nell'operativizzazione degli obiettivi formativi e nella costruzione di strumenti di valutazione da somministrare agli studenti attraverso attività valutativo-formative che favoriscano l'auto-etero-valutazione e promuovano processi di riflessività fra formatori e discenti. A titolo esemplificativo, potrebbe essere costruita una scala per l'autovalutazione degli atteggiamenti democratici e una griglia per l'osservazione guidata di un compito autentico (Tessaro, 2014) da parte del formatore. Per aiutarsi nell'operativizzazione degli obiettivi formativi ci si avvarrà del RFCDC, considerato particolarmente valido per metodologia, chiarezza nelle definizioni operative e congruenza con le necessità dei contesti IeFP (Barrett, 2020).

Successivamente, verrà presentata a gruppi di formatori di ciascuno dei quattro enti una bozza dello strumento di valutazione sul quale verterà un confronto attraverso focus group per valutarne l'adeguatezza, la facilità d'uso e il grado di comprensibilità per studenti e studentesse. Al termine dei confronti verrà effettuato il *tryout* dello strumento somministrandolo a una sola

classe di uno degli enti partecipanti. Seguirà lo studio pilota: i formatori somministreranno lo strumento a una selezione di classi individuata dagli enti sulla base delle loro esigenze formative, nel tentativo tuttavia di rispettare alcuni principi come, ad esempio, la selezione di cluster di 4 classi (1 per ciascuna annualità) afferenti al medesimo percorso professionale. Al termine della somministrazione verranno raccolti i risultati e si procederà all'*item analysis*, alla verifica dell'unidimensionalità delle scale, nonché all'analisi di possibili correlazioni fra variabili di sfondo (età, genere, anno di corso, percorso professionale). Infine, conclusa l'analisi dei dati, vi sarà un incontro di restituzione con i formatori degli enti che hanno partecipato e verrà loro consegnato lo strumento validato insieme ai risultati della ricerca.

5. Stato dell'arte

È stata ultimata parte della fase esplorativo-qualitativa che ha permesso di individuare la valutazione come ambito d'indagine. In particolare, l'analisi della prima serie di interviste ha fatto emergere due elementi:

- 1) gli intervistati sono consapevoli di lavorare in contesti in cui il tema dell'educazione alla cittadinanza è centrale. Segnalano studenti che si iscrivono ai percorsi IeFP spesso dopo il fallimento in altri percorsi scolastici, che hanno grande sfiducia nei confronti delle istituzioni formative, un'avversione nei confronti delle regole, background etnico-culturali eterogenei e vivono situazioni socioeconomiche di fragilità. In tale contesto, i formatori hanno sempre – anche prima dell'introduzione della Competenza di cittadinanza – dedicato grande attenzione a una formazione di tipo personale, sociale e civico;
- 2) ciò che è stato percepito come una vera e propria novità è il fatto di dover valutare e certificare la nuova competenza. Tuttavia, non sono state introdotte strategie valutative adeguate, da una parte perché si è in «fase di transizione» e non è ancora stata intrapresa una riflessione e una pratica sulla valutazione della Competenza di cittadinanza, d'altra parte perché vi è un certo scetticismo rispetto alla possibilità stessa di valutare un costrutto dai contorni così sfumati.

Dopo aver impostato la ricerca, in accordo con i referenti degli enti, come percorso di costruzione di uno strumento di valutazione, è iniziato un lavoro di analisi del RFCDC e degli standard minimi formativi di Regione Lombardia per la Competenza di cittadinanza, al fine di individuare corrispondenze

fra i due documenti e di utilizzarle per la costruzione di una rubrica valutativa di riferimento. Questa fase di analisi è mediata dai formatori attraverso la seconda serie di interviste (semi-strutturate) grazie alle quali vengono messi a fuoco solo gli obiettivi effettivamente perseguiti nell'attività formativa. In particolare, anche ai fini di una progettazione *ad hoc* dello strumento di valutazione, è stato chiesto ai formatori di indicare: quali sono le discipline che concorrono alla promozione della Competenza di cittadinanza; quando la competenza è promossa da più discipline, come si giunge a una valutazione collegiale; quali attività formative percepiscono come più efficaci al fine dello sviluppo della Competenza di cittadinanza fra gli studenti; quali sono gli elementi presenti nella normativa che perseguono in modo più mirato; quali sono gli elementi della competenza che più rispecchiano la loro idea di cittadinanza.

Per quanto riguarda gli obiettivi formativi, quello che emerge da un'analisi parziale di queste interviste è che i principi e i valori della Costituzione ricoprono un ruolo di primo piano. Nella normativa sono citati sia come conoscenze, sia come elementi rispetto ai quali saper orientare i propri comportamenti. L'impegno dichiarato dai formatori sembra infatti quello di far conoscere questi principi e valori agli studenti, ma soprattutto di far sì che questi valori vengano interiorizzati, "fatti propri". L'attività formativa percepita come più efficace a questo riguardo è il "dibattito in aula": spesso nasce spontaneamente a partire dai temi considerati importanti dagli studenti, è coinvolgente e permette di mettere in dialogo differenti punti di vista su questioni politiche, sociali e culturali.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Si può segnalare una iniziale difficoltà nella presa di contatto con gli enti formativi, a causa della situazione pandemica e delle incertezze legate alla ripresa delle attività formative in presenza che hanno reso problematico, per gli enti, iniziare collaborazioni su progetti di ricerca.

Il numero di enti coinvolti nella prima parte dello studio appare poco rappresentativo dal punto di vista statistico, ma si è deciso di seguire il criterio della saturazione (Trincherò & Robasto, 2019) e della rappresentatività sostantiva (Corbetta, 2014). La conoscenza del settore da parte del ricercatore dovuta ad esperienze professionali pregresse, nonché le analisi parziali delle interviste in corso con altri enti formativi, sembrano per ora confermare l'adeguatezza della scelta.

L'ambizione alla costruzione di uno strumento che usi prevalentemente dati ad alta strutturazione per valutare una competenza, per sua natura com-

plexa, situata e contestuale, può sembrare intrinsecamente contraddittoria. Tuttavia, questa apparente contraddizione costituisce in realtà una sfida che la ricerca vuole affrontare, cioè quella di provare a coniugare certificazione e valutazione tramite indicatori-ponte, strumenti semplici in grado di regolare i processi e i percorsi, ma anche di definire i livelli e i profili (Tessaro, 2014). Si possono infatti trovare in letteratura esempi di questionari utilizzati per promuovere l'autovalutazione delle competenze strategiche (Margottini & Rossi, 2019) o di strumenti basati su scale per la valutazione formativa delle competenze trasversali per l'imprenditorialità (Terzieva et al., 2017). Nello specifico caso della valutazione degli apprendimenti in ambito di educazione alla cittadinanza si possono segnalare ancora questionari (Schulz et al. 2018; ten Dam et al., 2011) e rubriche valutative (Daas et al., 2019) che tentano di valutare almeno alcuni degli elementi che costituiscono le competenze di cittadinanza. Dopotutto, come già avvertiva Visalberghi (1955), i dati forniti da strumenti come i *test* non devono essere fatti coincidere con un *giudizio*, poiché la misurazione è solo una fase del processo di valutazione. Proporre ai formatori uno strumento che restituisce dati ad alta strutturazione significa aiutarli nello sperimentare nuovi modi in cui condurre quel «processo di raccolta intenzionale e pianificata di elementi/informazioni finalizzato ad esprimere un giudizio» (Benvenuto, 2003, p. 60) che è la valutazione, senza la pretesa che questi elementi/informazioni sostituiscano o esauriscano il processo. Inoltre, si auspica che l'adozione di modalità di somministrazione auto-etero-valutative possa promuovere: (a) la creazione di ulteriori momenti di dibattito e confronto durante i quali gli studenti possano sviluppare le loro competenze e i formatori possano raccogliere in libertà altre evidenze ritenute utili per arricchire il processo di valutazione; (b) la riflessione fra formatori sulle modalità per giungere a una valutazione della Competenza di cittadinanza utilizzando criticamente lo strumento a loro proposto e integrando le informazioni che esso fornisce con quelle da loro raccolte, nonché con la loro conoscenza del contesto e degli studenti.

Un ultimo rischio che corre il tentativo di creare uno strumento di questo tipo è quello di produrre uno strumento che risulti “calato dall’alto”. Per questo motivo non si vuole escludere la possibilità di avvalersi di ulteriori momenti qualitativi rispetto a quelli previsti dall'impostazione iniziale del disegno della ricerca. Questo permette di rendere i formatori più partecipi alla costruzione dello strumento e di rendere quest'ultimo più adeguato al contesto in cui la competenza è situata e viene valutata. Considerando che un obiettivo della ricerca è quello di promuovere una nuova visione della valutazione, il confronto coi formatori diviene particolarmente importante, anche per accompagnarli nell'adozione di questa “nuova cultura valutativa”. Tale approccio può agire

come atto potenziale di “democratizzazione” del processo d’insegnamento-apprendimento (Ciani et al., 2020) e può quindi contribuire efficacemente alla promozione della cittadinanza democratica.

Riferimenti bibliografici

- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Carocci.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1–17.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere I voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Carocci.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Carocci.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l’equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Ciani, A., Guasconi, E., & Corsini, C. (2021). Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di formative assessment in una scuola secondaria di primo grado. *RicercaAzione*, 13(2), 103–116.
- Cinque, M. (2017). Pratiche di valutazione formativa: l’assessment delle soft skills. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 505–526). Progedit.
- Cogan, J. J., & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. Routledge.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2nd ed.). Il Mulino.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE.
- Curtis, D. D. (2010). *Defining, assessing and measuring generic competences*. PhD thesis,

- Flinders University of South Australia.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., & Karsten, S. (2019). Assessing young people's citizenship attitudes using rubrics. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 118–128.
- D'Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione* (G. Spadafora Trans.). Anicia. (Original work published 1916).
- Dijkstra, A. B., ten Dam, G., & Munniksmma, A. (2021). Inequality in Citizenship Competences. Citizenship Education and Policy in the Netherlands. In B. Malak-Minkiewicz, & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions* (pp. 135–146). Springer International Publishing.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Publications Office of the European Union.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455–471.
- Giovannini, M. L. (2016). TECO all'Università: quali usi e funzioni? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, IX(16), 37–58.
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, 55(3), 457–474.
- Hoskins, B., Saisana, M., & Villalba, C. M. H. (2015). Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431–457.
- ISFOL. (2014). *Gli allievi di origine straniera nella IeFP: percorsi inclusione ed occupabilità*.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande* (M. Vitolo Trans.). Guida. (Original work published 2000).
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence: Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Editions d'Organisation.
- Leenders, H., Veugelers, W., & de Kat, E. (2012). Moral Development and Citizenship Education in Vocational Schools. *Education Research International*, 2012, 1–10.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, (1), 99–112.
- Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, 4(1), 53–72.
- Losito, B. (2015). Si possono valutare le competenze di cittadinanza? *Rivista Dell'Istruzione*, 31(1–2), 99–104.
- Luppi, E., & Bolzani, D. (2019). The assessment of transversal competences in entrepreneurship education. In A. Fayolle, D. Kariv & H. Matlay (Eds.), *The Role and Impact of Entrepreneurship Education* (pp. 202–223). Edward Elgar Publishing.

- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, (Numero speciale), 223–240.
- Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L. H., & Scheerens, J. (2009). A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies. In J. Scheerens (Ed.), *Informal learning of active citizenship at school. An international comparative study in seven European countries* (pp. 11–24). Springer Netherlands.
- MIUR. (2019a). *Gli alunni con cittadinanza non italiana - a.s. 2017/2018*. Gestione patrimonio informativo e Statistica.
- MIUR. (2019b). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2017/2018*. Gestione patrimonio informativo e Statistica.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (S. Lazzari Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1999).
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Bruno Mondadori.
- Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (R. Falcioni Trans.). Il Mulino. (Original work published 2010).
- OECD. (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. OECD Publishing.
- Pasolini, E. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali. *Scuola Democratica*, (Fascicolo speciale), 15–28.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2011). L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola Democratica*, 2, 37–54.
- Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Cnos-Fap.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111–135.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe Publishing GmbH.
- Salerno, G. M. (2014). Per una nuova governance della IeFP. *Rassegna CNOS*, 30(1), 125–135.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer Open.
- Silva, L., & Giovannini, M. L. (2017). Sostenere gli studenti universitari nell'automonitoraggio e nell'autovalutazione delle competenze trasversali: un'analisi delle rassegne. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 567–584). Pensa Multimedia.
- Tammaro, R., Calenda, M., & Iannotta, I. S. (2017). La valutazione: modelli teorici e pratiche. *Pedagogia Più Didattica*, 3(1). <https://rivistedigitali.erickson.it/peda->

- gogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/la-valutazione-modelli-teorici-e-pratiche/
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage.
- ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354–372.
- Terzieva, L., Bolzani, D., & Luppi, E. (2017). Assessment. *SOCCEs Handbook - Assessment of Transversal Competences. Focus on Entrepreneurship, Sense of Initiative and Social Skills* (pp. 22–35). Laurea Publications.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, XII(3), 77–88.
- Torney-Purta, J., Cabrera, J. C., Roohr, K. C., Liu, O. L., & Rios, J. A. (2015). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment*. ETS Research Report Series.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare le competenze*. Franco Angeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. UNESCO.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Loescher.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377–389.
- Vicini, R. (2022). Considerazioni e proposte per la filiera tecnico professionale. Pnrr, infrastrutturazione, finanziamento e passaggio (definitivo?) a sistema della IeFP. *Nuova Professionalità*, III(3), 27–43.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di Comunità.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass.
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life Skills in Education for Children and Adolescents in Schools*. World Health Organization.
- Zagardo, G. (2022). *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso*. Cnos-Fap.

I.7

Nutrire le radici: memoria e responsabilità intergenerazionale in prospettiva interculturale

Nurturing the roots: memory and intergenerational responsibility in an intercultural perspective

Sara Damiola

*Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Pedagogia
sara.damiola1@unicatt.it*

Nutrire le radici, la memoria, e collocarsi entro una dimensione di storicità personale, ma anche familiare e collettiva, sono temi fondanti: permettono di accompagnare percorsi di elaborazione identitaria complessa e a partire da essi si possono aprire sguardi, traiettorie sul divenire della persona. Il rapporto intergenerazionale svolge un ruolo rilevante nei percorsi di crescita. Nel caso delle giovani generazioni dell'immigrazione, però, il radicamento e la relazione con la generazione anziana assumono configurazioni peculiari e si collocano entro un percorso di sintesi identitaria articolato, che si muove tra appartenenze culturali plurali.

Sorgono allora interrogativi sui significati che ragazze e ragazzi con background migratorio attribuiscono al rapporto intergenerazionale con i nonni, come lo vivano e come possano mettere radici nella cultura che appartiene a tutta la loro famiglia; e ancora, su come possano costruire senso di appartenenza, radicarsi nella comunità locale e se in essa abbiano la possibilità di sperimentare relazioni intergenerazionali significative.

A partire dal contesto profondamente multiculturale della città di Brescia, la ricerca intende dare voce alle esperienze di ragazze e ragazzi preadolescenti con storia migratoria, attraverso degli studi di caso e tramite un approccio partecipativo. Nelle interviste esplorative realizzate con alcuni testimoni privilegiati, referenti dei servizi del territorio, sono emersi nuclei tematici rilevanti: essi sono e saranno poi approfonditi a partire dalle voci dei ragazzi stessi. Infine, la ricerca si propone di rilevare casi di buone pratiche comunitarie intergenerazionali in prospettiva interculturale e aprire lo sguardo sulle traiettorie educative che da esse possono gemmare.

Parole chiave: comunità locale, identità plurale, memoria, nonni transnazionali, rapporto intergenerazionale.

Nurturing the roots and finding a place in the context of personal, family and collective history are key pillars for developing a unique and individual identity that offers a view to the future and that includes the past. The relationship between older and younger immigrant generations sits within a peculiar path aimed at elaborating a complex identity that speaks of multiple cultural belonging.

The research questions focus on preteens with a history of migration and their cross-generational relationships. Can they bond with their family culture through the relationships with grandparents? Can these be a driving force for developing strong ties and a sense of belonging to the local community?

The research takes place in Brescia (Italy), a highly multicultural context. Through case studies and a participatory approach, the aim is to give voice to the experiences of preteens with migratory background. During the exploratory interviews with representatives from a range of areas including social services, educational and religious institutions, some relevant core themes emerged. These core themes are and will be further explored leveraging the preteens perspective as a starting point.

The research plans to identify cases of community and intergenerational practices in mainstream education, with an intercultural perspective. Furthermore, it aims to open educational pathways starting from these practices.

Keywords: local community, plural identity, memory, transnational grandparenthood, intergenerational relationships.

1. Introduzione

La memoria può essere intesa come dimensione fondante per il divenire umano: ciò che cresce ha bisogno di radici, fondamenta. Prendersi cura, accompagnare percorsi di vita significa allora anche dare nutrimento e rafforzare queste radici, affinché possano estendersi in ampiezza e scendere in profondità. Tale processo può costituire quella base salda che permette poi all'identità di svilupparsi in percorsi e ramificazioni inedite, le quali non necessariamente procedono in una sola direzione, ma possono anzi assumere intrecci e configurazioni peculiari, in risposta ai vincoli socioculturali e alla sfida di trovare una propria, originale direzione. La possibilità di elaborare una sintesi identitaria salda e complessa, che sappia coniugare in modo unico appartenenze molteplici, passa attraverso questo poliedrico processo di ramificazione.

Le risposte alle domande sul "*Chi sono?*" trovano infatti configurazioni solide e capaci al tempo stesso di dischiudere originali rilanci progettuali nel momento in cui sono sostenute da una ricerca e riscoperta del passato, insieme

alla possibilità di aprire prospettive future, immaginando ciò che si potrà essere (Demblon & D'Argembeau, 2017). Inoltre, è una domanda, quella identitaria, a cui ogni soggetto cerca risposta sia con riferimenti a tratti propri del sé personale sia attingendo alle proprie appartenenze, ai gruppi e alle dimensioni collettive di cui sente di essere parte. La possibilità di radicarsi entro questa dimensione di storicità orientata al *noi*, ossia in appartenenze collettive, assegna particolare valore ad uno degli assi costitutivi del senso del noi: lo scambio tra le generazioni.

I rapporti intergenerazionali costituiscono un tassello rilevante nel percorso di crescita dell'identità della persona; in tal senso può risultare significativo esplorare come tali dinamiche si declinano nell'esperienza specifica delle giovani generazioni con background migratorio. Poiché una delle sfide che i ragazzi con storia migratoria, sia essa vissuta in prima persona o ereditata dalla famiglia, si trovano ad affrontare è proprio quella della costruzione di un'identità complessa, è rilevante da un punto di vista pedagogico indagare la costruzione del senso di appartenenza, assumendo il seguente interrogativo: come le nuove generazioni affrontano il compito di radicarsi, in modo unico e originale, entro memorie culturali plurali, che nascono da storie familiari e collettive del *qui* e dell'*altrove*?

La letteratura internazionale, rispetto a tale specifica questione, ha indagato il rapporto tra la generazione anziana e quella più giovane nella migrazione, con specifico riferimento alla relazione nonni-nipoti. Un focus rilevante, nell'ambito di tali studi, è stato conferito alle esperienze di *grandparenthood* (Nedelcu, 2017; Ramos & Rodrigues Martins, 2020; Sigad & Eisikovits, 2013; Soliz & Harwood, 2006). Tuttavia, non sono assenti ricerche specifiche rivolte ai significati di *grandchildhood*, ovvero i vissuti delle giovani generazioni i cui nonni rimangono nel Paese d'origine (Souralová, 2019). Rispetto al panorama nazionale italiano, si rileva invece una carenza di studi intorno a tali costrutti e si ritiene che ciò apra interessanti spazi di approfondimento e di ricerca.

Da ricognizione della letteratura esistente, tanto a livello nazionale quanto internazionale, risulta invece rilevante indagare se e come il legame tra le generazioni possa realizzarsi anche in una prospettiva interculturale. In altri termini, si tratta di comprendere come le giovani generazioni con storia migratoria (in particolare quelle nate in Italia) si misurano con la memoria collettiva del contesto in cui si svolge il presente e, potenzialmente, la loro vita futura, avviando un doppio lavoro di confronto con le radici: quelle del *qui* e dell'*altrove*. Lo sguardo sulle dinamiche intergenerazionali nella comunità locale potrebbe dunque consentire di conoscere il configurarsi delle dinamiche identitarie e del rapporto con le radici in una popolazione, quella delle nuove generazioni, che affronta in modo inedito la costruzione del senso di appartenenza.

2. Quadro teorico di riferimento

Le questioni di radicamento identitario risultano fondanti: è proprio passando attraverso questi interrogativi che diventa possibile ricercare le dimensioni di senso, i significati profondi che ogni persona cerca nel proprio percorso. «La formazione dell'identità concilia il carattere della novità assoluta recata da ogni istante, in quanto continuo processo di creazione, con la conservazione del passato. [...] La costruzione e ri-costruzione della propria identità si avvale della scoperta di avere origini, radici, indizi da cercare» (Amadini, 2006, p.57): la progettualità esistenziale chiede fondamento per coltivare elementi di continuità nella costante ridefinizione e nel cambiamento propri di ogni percorso di crescita.

Nutrire le radici non significa dunque incatenare il percorso di crescita della persona all'immutabilità o all'immobilità di un tempo ormai trascorso; non è una negazione della possibilità della persona di autodeterminarsi, di accogliere sempre nuove direzioni. Piuttosto, significa creare le condizioni affinché questa apertura esistenziale e identitaria possa compiersi con maggiore consapevolezza, intenzionalità ed integrità. La memoria non è infatti da intendersi come predittiva in termini causali: J. Candau sostiene al contrario che la relazione tra memoria e identità sia dialettica e che esse vadano intese come strettamente interrelate. All'identità è assegnato un ruolo attivo di riappropriazione della dimensione passata, che si confronti anche con gli elementi di criticità che la memoria comporta (Candau, 2002) e che non possono essere consegnati ad un oblio inconsapevole. Possiamo allora intendere la memoria come possibilità di dare profondità alle scelte presenti e future. Secondo H. Arendt sono proprio i "tesori" del passato a permettere alle tre dimensioni temporali di intrecciarsi tra loro, assumendo così valore educativo. Smarrirli significherebbe sradicarsi e perdere la *profondità dell'esistenza* (Arendt, 1961/2006; D'Addelfio, 2016).

Il rischio di sradicamento si accompagna alla prospettiva di elaborazioni identitarie e biografiche frammentate, nelle quali le diverse opportunità si sommano tra loro come in un "fai da te" (Beck, 2000), il cui scenario temporale è il solo presente. Ciò che rischia di venire meno è dunque la percezione di continuità, nonché di un orizzonte di senso che accompagni nella definizione del proprio percorso.

Assumendo il costrutto di *homo complexus* di E. Morin si intende altresì guardare alla persona nella sua complessità, riconoscendo anche quelle componenti della percezione del Sé legate all'essere parte di dimensioni comunitarie (Morin, 2002), ossia di un *Noi* plurale. Plurali sono infatti le appartenenze di ognuno, le quali rispecchiano la complessità della vita e necessitano di trovare

spazio nell'elaborazione identitaria: è proprio nel riconoscimento della molteplicità che emerge l'unicità della persona (Sen, 2006).

Riflettere sulle appartenenze e sulle memorie familiari e collettive, in tal senso, significa interrogarsi su ciò che ognuno dei gruppi di appartenenza consegna alla persona e su come essa realizzerà una sintesi originale tra i diversi elementi. Emblematica, a riguardo, è la riflessione di A. Maalouf: «ciascuna delle mie appartenenze mi unisce a un gran numero di persone; tuttavia, più le appartenenze che prendo in considerazione sono numerose, più la mia identità risulta specifica» (Maalouf, 1998/2021). In questo quadro di appartenenze plurali, è interessante dal punto di vista pedagogico comprendere come queste radici plurime possano diventare parte della persona e ne influenzino il vivere presente e il divenire futuro.

Il rapporto intergenerazionale svolge un ruolo di particolare rilevanza in tale processo, poiché crea un sistema relazionale che valorizza il ruolo attivo dei diversi soggetti e contribuisce alla decostruzione di immagini semplificate e stereotipate sulle diverse generazioni: «l'inter-generazione indica scambio, relazione e reciprocità con l'altro, partecipazione e collaborazione» (Gecchele, 2016, p.87), non dunque una dinamica unidirezionale, di mera trasmissione.

Con specifico riferimento alla memoria familiare, M. Halbwachs mette in luce come in «questi ricordi [...] si esprime l'insegnamento generale del gruppo; essi non ne riproducono solo la storia, ma ne definiscono la natura, le qualità, le debolezze» (Halbwachs, 1925/1996, p. 35). Sono i nonni il fondamento di quella storia familiare: custodi di una memoria non inflessibile, ma aperta al dialogo, alle interazioni e al contributo originale apportato delle nuove generazioni, presenti e future (Amadini, 2018; Pati, 2010).

Questa flessibilità nell'evolversi della storia personale e familiare diviene tanto più evidente nei vissuti di migrazione.

2.1 Rapporto intergenerazionale e nuove generazioni dell'immigrazione

La migrazione è un'esperienza trasformativa, che conduce alla definizione di inediti equilibri nelle esistenze personali e nelle dinamiche familiari (Parreñas, 2010), e quindi nell'elaborazione delle loro storie. Con lo stabilizzarsi dei flussi in entrata, anche in Italia è emerso il carattere propriamente familiare del fenomeno migratorio (Ambrosini, 2019), aspetto che comporta una consapevolezza: le persone e famiglie immigrate, partendo, lasciano nel Paese di origine parte della famiglia stessa, ma non recidono il legame con essa. La categoria della *transnazionalità* è dunque una chiave interpretativa fondamentale: le famiglie transnazionali sperimentano la *bifocalità* (Vertovec, 2004), ovvero la

compresenza di riferimenti culturali del *qui* e del *là*. La migrazione non spezza legami, appartenenze, memorie condivise e collettive: li moltiplica. Guardando nello specifico alle giovani generazioni, appare allora evidente la complessità con cui si misurano i percorsi di crescita e di elaborazione identitaria, già delicati, nonché le dinamiche di inclusione nel contesto di vita. In virtù della *bifocalità*, infatti, essi devono confrontarsi con un *là*, con radici culturali di cui la generazione dei nonni potrebbe essere custode e con la quale si instaurano delle dinamiche relazionali peculiari, in virtù dell'esperienza migratoria stessa (Cima, 2017); ma questi ragazzi si muovono poi in un *qui*, entro una comunità a sua volta intergenerazionale e interculturale, in cui vivono il proprio presente e, potenzialmente, il proprio futuro.

La possibilità di elaborare una sintesi complessa di tali riferimenti culturali e giungere, attraverso negoziazioni e rinegoziazioni, ad una rappresentazione di sé il più possibile equilibrata, non definitiva né radicale, ma capace di riconoscersi entro un senso di appartenenza plurale, sembra essere correlata a condizioni di benessere per le nuove generazioni (Phinney, 1989; Seaton, Maywalt Scottham, & Sellers, 2006). In tale prospettiva, un ruolo significativo è attribuito alle relazioni vissute, sia a livello familiare che in termini più generali, nei vari contesti di vita (Brambilla, Manzi, & Regalia, 2010). Alla luce di ciò e di quanto premesso circa il valore della memoria e delle radici, si intende allora esplorare il ruolo specifico che i rapporti intergenerazionali possono assumere in tali percorsi di crescita.

La letteratura scientifica, pur esplicitando la necessità di ulteriori approfondimenti, afferma la potenziale rilevanza del rapporto tra anziani e giovani nell'esperienza dei ragazzi con storia di migrazione familiare. Il rapporto con i nonni, nello specifico, risulta da problematizzare, in virtù della sua potenzialità di favorire o meno processi di inclusione nel contesto di vita e di un'elaborazione identitaria complessa e plurale. Alcune ricerche lo identificano infatti come fattore protettivo che, in presenza di alcune condizioni, favorisce: una rappresentazione e un rapporto con il Paese di origine positivi, la possibilità di elaborare una sintesi identitaria complessa e, più in generale, una condizione di benessere per le giovani generazioni con storia migratoria (Brambilla, Manzi, & Regalia, 2010; Souralová, 2019). Altri studi, inerenti nello specifico il tema dell'identità etnica, lo indicano invece come possibile fattore di chiusura entro un'appartenenza univoca, con conseguente sviluppo di forme di resistenza culturale (Valtolina, 2006).

3. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Riprendendo i nodi critici e gli aspetti rilevanti della letteratura internazionale, si aprono alcuni interrogativi che sollecitano la ricerca:

- Come viene percepito il rapporto con la generazione anziana dai giovani con storia di migrazione?
- Che significato assume la trasmissione delle memorie familiari nell'elaborazione dell'identità sociale dei ragazzi in età preadolescenziale?
- Laddove presenti, che significato possono assumere le relazioni con gli anziani della comunità locale al fine del radicamento delle giovani generazioni entro il contesto di vita?

In relazione a tali interrogativi, si possono configurare per la ricerca i seguenti obiettivi:

- Dare voce ai ragazzi con storia migratoria, per cogliere il modo in cui essi vivono il rapporto con la generazione anziana (con riferimento sia alle figure della cultura d'origine sia a quelle presenti nel contesto di vita);
- Esplorare se e come queste relazioni contribuiscano ai percorsi di crescita ed elaborazione identitaria delle giovani generazioni;
- Indagare se e come il rapporto intergenerazionale possa costruirsi entro esperienze comunitarie locali, in prospettiva interculturale.

3.1 *Il contesto della ricerca*

La ricerca si sviluppa, soprattutto nelle fasi iniziali, nella città di Brescia, contesto fortemente multiculturale e da tempo meta di flussi migratori: nel 2020-2021 circa il 12% della popolazione era composta da persone con cittadinanza non italiana (CIRMiB, 2021). In virtù del forte radicamento nel contesto cittadino e della presenza di processi migratori che riguardano ormai più generazioni (soprattutto per quanto riguarda alcune nazionalità di più lunga storia migratoria), si ritiene significativo assumere Brescia come principale contesto di riferimento per la ricerca. Inoltre, la città è largamente animata da servizi educativi, associazioni, spazi comunitari, realtà di carattere religioso che, spesso lavorando in una prospettiva di rete, sono impegnate nella promozione di inclusione e incontro interculturale.

Tali caratteristiche delineano una cornice rilevante entro cui esplorare le tematiche di interesse e cercare possibili risposte agli interrogativi da cui la ricerca origina.

4. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

In virtù dell'innovatività e delle molteplici dimensioni caratterizzanti il focus di studio, si ritiene necessario configurare la ricerca come avente un valore esplorativo, che possa poi aprire ad ulteriori e specifiche traiettorie di approfondimento. L'articolazione del tema ha motivato la scelta di assumere come riferimento il paradigma ecologico, che permette di approcciare il fenomeno indagato con sguardo sistemico, cogliendone le diverse dimensioni e le possibili relazioni e interconnessioni (Mortari, 2007). Si è valutato inoltre opportuno procedere con una ricerca di tipo qualitativo, che apra alla possibilità di cogliere i significati emergenti in profondità, prendendo in considerazione un campione di ricerca circoscritto e contestualizzato. Il carattere esplorativo della ricerca ha infine motivato la scelta di un approccio fenomenologico-ermeneutico, che favorisca l'emergere dei significati così come sono vissuti e attribuiti dai soggetti alle esperienze oggetto della ricerca; che non muova dunque da predeterminazioni teoriche, ma che proceda in modo *discovery oriented* (*Ibidem*, p.80).

Al contempo, si intende procedere con un approccio il più possibile partecipativo, con specifico riferimento alla *Research With Children*: essa risponde infatti alla volontà di dare parola ai ragazzi e alle ragazze che prendono parte alla ricerca, riconosciuti come soggetti competenti ed esperti delle proprie vite ed esperienze e per questo chiamati a divenire parte attiva e coinvolta in alcune fasi del processo (Fargas-Malet et al., 2010). Nello specifico, sarà assunto a riferimento il *Mosaic Approach* (Clark & Moss, 2001), contestualizzato in relazione al target d'età e all'oggetto di studio. Un approccio multi-metodo, che ricorre all'uso di strumenti e linguaggi espressivi diversi, può favorire infatti l'emergere di diversi significati. In fase interpretativa, essi possono poi essere letti in prospettiva sistemica, mettendo in evidenza la dimensione dialogica che li caratterizza.

Alla luce di tali scelte metodologiche, è stato elaborato il disegno di ricerca, che risulta però flessibile e aperto alle ridefinizioni motivate da quanto emerso ed emergerà nel corso della ricerca stessa, in linea con la scelta epistemologica. Alcune modifiche sono state apportate in tal senso a seguito dell'analisi del lavoro di ricerca e del confronto con i discussant in occasione del XVI Seminario SIRD *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, dottori e docenti*

a confronto. In particolare, sono state ridefinite e maggiormente specificate le domande di ricerca: si è scelto dunque di circoscriverle al tema delle radici e delle appartenenze. In virtù di ciò e di quanto emerso da una prima analisi dei dati raccolti, si è poi scelto di riconsiderare alcuni strumenti di ricerca, al fine di raccogliere dati maggiormente capaci di rispondere a tali interrogativi. Per quanto riguarda inoltre la fase di codifica ed elaborazione, si è scelto di avvalersi di un software di analisi qualitativa (MAXQDA).

La selezione del campione di ricerca avviene per *Purposeful Sampling* (Merriam, 1998): in fase esplorativa si procederà con un campionamento per convenienza, mentre per quanto riguarda le esperienze comunitarie si opterà per la scelta di casi tipici. Nello specifico si è scelto di approfondire il focus con riferimento al target d'età della preadolescenza: molte ricerche si focalizzano infatti, trattando il tema identitario e dell'inclusione nel contesto di vita, sugli adolescenti con storia di migrazione. La scelta di approfondire questi temi rispetto alla preadolescenza è data dal fatto che questa è un'età cruciale, di passaggio, nella quale i ragazzi già si affacciano e confrontano con le tematiche identitarie. Porre a tema questi aspetti già dalla preadolescenza potrebbe assumere rilevanza non solo in termini di esplorazione ed acquisizione di significati in merito alla specificità delle esperienze di questo target d'età, ma anche nell'individuazione di nuclei tematici e traiettorie che possano svolgere una funzione preventiva, in termini educativi, e di accompagnamento di tali percorsi di crescita.

Rispetto all'origine culturale del campione di ragazze e ragazzi, in questa fase si è scelto di non selezionare una specifica provenienza: trattandosi di uno studio esplorativo si è inteso dare priorità al tema delle radici, colto in modo trasversale. Un approfondimento sulle specificità culturali e sulle declinazioni del tema in diversi gruppi etnici potrà divenire uno sviluppo successivo e un nuovo tema di ricerca: in tal senso, compiere una prima ricognizione più generale potrebbe permettere di selezionare poi il gruppo etnico di riferimento con criteri più precisi e motivati.

Il disegno di ricerca si struttura secondo le seguenti fasi:

1. Nella prima fase sono previste le interviste esplorative semi-strutturate con testimoni privilegiati e referenti di servizi educativi, sociali e di carattere religioso e associativo della città di Brescia. Tali interviste sono finalizzate ad effettuare una prima ricognizione intorno alle modalità con cui il rapporto intergenerazionale emerge nello specifico contesto di riferimento;
2. Successivamente sarà realizzato un primo studio di caso singolo esplorativo (Cecconi, 2002), dando voce ad un primo gruppo di ragazzi,

individuati presso uno dei servizi educativi precedentemente intercettati; sulla base di quanto emerso, si svolgerà poi un secondo studio di caso descrittivo, con un altro gruppo. In questo secondo caso, si selezionerà un campione di ragazzi che vivono al contempo anche la dimensione comunitaria intergenerazionale, che potranno quindi essere coinvolti anche nella fase successiva;

3. Infine, si realizzerà uno studio di caso multiplo esplorativo sulle esperienze comunitarie intergenerazionali. Oltre all'approfondimento di una realtà significativa nel contesto della città di Brescia, si aprirà alla possibilità di esplorare casi a livello nazionale e/o internazionale.

I dati saranno raccolti, negli studi di caso che attivamente coinvolgono i ragazzi, con un approccio composito, secondo la prospettiva del *Mosaic Approach*: attraverso interviste in profondità, osservazione, circle time, ma anche strumenti che utilizzano diversi linguaggi espressivi, come le mappe psicogeografiche (Lamedica, 2003), opportunamente riadattate, e le ecomappe (Hartman, 1978). Le interviste e l'osservazione partecipante saranno strumenti trasversali a tutte le fasi della ricerca.

5. Stato dell'arte della ricerca

Sono state ad ora condotte sette interviste esplorative con i referenti di diversi servizi della città. È attualmente in corso la seconda fase di ricerca, che coinvolge direttamente ragazze e ragazzi preadolescenti. Si è concluso lo studio di caso esplorativo, condotto presso il servizio *OpenLab*: i dati raccolti sono ora in fase di analisi.

5.1 Fase 1: le interviste esplorative

In virtù dell'esigua disponibilità di letteratura nazionale riguardante l'oggetto della ricerca, si è ritenuto necessario svolgere una preliminare ricognizione sul tema, con focus specifico sul contesto bresciano. Sono state dunque condotte sette interviste, dando voce a testimoni privilegiati che, in virtù del lavoro svolto quotidianamente con ragazzi e famiglie di altrove, sono stati identificati come interlocutori significativi. In particolare, sono stati intervistati: la responsabile del Servizio Sociale Territoriale della zona ovest della città; due coordinatori e un'educatrice, operativi in servizi educativi pomeridiani che si rivolgono alla fascia d'età preadolescenziale (*OpenLab* e *CAG Terra di mezzo*);

una referente del Centro Culturale Islamico; il presidente di una rete di associazioni etniche (*Federazione delle Associazioni Bresciane per l'Immigrazione*); il coordinatore di uno spazio di aggregazione comunitaria (*Casa del Quartiere*).

Le interviste si sono concentrate sui seguenti focus: la rilevanza che il tema assume nelle narrazioni dei ragazzi; le modalità con cui il rapporto intergenerazionale si realizza nella famiglia transnazionale e nella comunità etnica; la presenza di ragazzi preadolescenti di terza generazione a Brescia; se e come il tema identitario emerge in preadolescenza; la presenza e gli elementi qualificanti esperienze intergenerazionali e interculturali nella comunità locale.

Questa prima fase esplorativa ha inteso perseguire i seguenti obiettivi:

- Raccogliere informazioni preliminari circa le modalità con cui il fenomeno in oggetto emerge nel contesto della ricerca;
- Identificare e specificare i nuclei tematici da approfondire negli studi di caso con i ragazzi stessi;
- Far emergere eventuali focus d'interesse inattesi, come anche elementi critici, rispetto ai quali aprire poi uno spazio di riflessione dando voce direttamente ai ragazzi;
- Individuare realtà educative significative al fine della definizione dei campioni di ricerca delle fasi successive;
- Valutare l'effettiva possibilità di includere nel target anche preadolescenti di terza generazione, che dal punto di vista del rapporto intergenerazionale potrebbero portare elementi di specificità rispetto all'esperienza dei ragazzi di prima e seconda generazione.

Dalle interviste sono emersi alcuni preliminari aspetti di interesse, che hanno trovato un primo riscontro anche nella letteratura. In primo luogo, le possibili configurazioni del rapporto intergenerazionale sembrano caratterizzate da complessità e ampia variabilità: nonni e nipoti sperimentano diverse possibilità di vedersi e/o comunicare, spesso grazie al supporto delle tecnologie. Rispetto alla possibilità di intrattenere un rapporto personale, lo spettro di possibili configurazioni relazionali è ampio e comprende casi che vanno dalla totale non conoscenza alla presenza dei nonni in Italia, nel medesimo contesto di vita.

I nonni, anche laddove geograficamente lontani, sono poi descritti come figure che svolgono tendenzialmente una funzione di riferimento nelle famiglie, di memoria storica e nei confronti dei quali si nutrono affetto e rispetto, a volte in forma quasi idealizzata (Brambilla, Manzi & Regalia, 2010): a riguardo, è stata messa in luce l'influenza svolta dalla rappresentazione culturale e dal ruolo assunto dall'anziano nella configurazione familiare, soprattutto in

alcuni gruppi etnici. Rispetto alla dimensione affettiva, risulta che i viaggi di rientro nel Paese d'origine svolgano una funzione significativa: in tali occasioni, i nipoti che vivono lontani ricevono particolari cure e attenzioni, che rafforzano il legame oltre le distanze geografiche. I ragazzi stessi parlano spontaneamente (anche se non insistentemente) dei nonni, che sono un riferimento presente nella loro vita. La rilevanza di tale rapporto è stata inoltre messa in relazione all'esperienza del lutto e ai vissuti espressi in tale momento di perdita.

Per quanto riguarda la presenza dei nonni nel contesto di vita dei ragazzi, recentemente si è registrato un aumento dei ricongiungimenti di persone anziane (per motivi specifici, spesso sanitari e di cura), che rimangono comunque minoritari in termini assoluti. Non sembra emergano però aspettative dei ragazzi in tal senso: i nonni paiono piuttosto intesi come collante con il Paese e la famiglia d'origine. Un target che potrebbe presentare aspetti di particolare interesse rispetto al rapporto intergenerazionale vissuto nella quotidianità è quello delle terze generazioni: nel contesto bresciano, la loro presenza appare però un fenomeno piuttosto recente, che interessa principalmente la fascia d'età dell'infanzia e alcune specifiche comunità etniche, con una più radicata storia di immigrazione. Risulta dunque difficilmente intercettabile, in particolare rispetto all'età della preadolescenza.

A fianco dei nonni, altre figure anziane rilevanti sono identificate in parenti, come gli zii dei genitori, oppure in membri della comunità etnica, vicini alla famiglia o con ruolo di guida religiosa: alcune di queste sono presenti nel contesto di vita e i più giovani le frequentano con regolarità, soprattutto nel caso di figure religiose. Anche laddove non vi è legame biologico, queste persone sono tendenzialmente appellate come “zii” o “nonni”. Emerge però anche la presenza di figure non consanguinee e non connazionali, che svolgono il ruolo di “nonno/a” (Souralová, 2019): queste relazioni, sviluppate nel contesto di vita, possono nascere sia in modo informale (come nel caso di vicini di casa) sia come esito di progetti intenzionali. In ogni caso, questi rapporti non sono intesi come sostitutivi, ma come possibilità relazionale ulteriore: tali relazioni, laddove presenti, risultano rilevanti tanto per i più giovani, quanto per gli anziani. Sono stati però sottolineati anche possibili vincoli che limitano tale incontro, rappresentati principalmente da resistenze e incomprensioni di carattere culturale, oltre che intergenerazionale.

Ulteriore focus di riflessione è il tema identitario, che appare rilevante già in età preadolescenziale, periodo in cui i ragazzi esprimono consapevolezza della diversità culturale e già emergono dinamiche di rifiuto o accettazione di specifici elementi ed appartenenze culturali. La diversità viene descritta spesso come vincolo rispetto al contesto sociale e come potenziale elemento di con-

flittualità tra i diversi ambiti di vita; al contempo, all'interno di contesti spiccatamente multiculturali, la propria origine culturale viene rivendicata dai ragazzi e le diversità paiono “normalizzate”. In generale, emerge come un ruolo fondamentale sia svolto dalla famiglia; in tal senso, è stato sottolineato come il rapporto intergenerazionale potrebbe però anche costituire un fattore che favorisce la chiusura entro un'identità etnica univoca (Valtolina, 2006), piuttosto che l'apertura a diverse appartenenze culturali.

Infine, discriminante appare il ruolo attribuito, da più voci, alle figure genitoriali: in senso più ampio, sono infatti i genitori a favorire o meno l'accesso alla storia familiare, svolgendo anche un ruolo di mediazione circa i significati culturali propri del contesto d'origine, in parte incomprensibili ai ragazzi e che potrebbero configurarsi come ostacolo nella relazione con le figure della famiglia allargata. Nello specifico, emerge che le modalità e opportunità di vivere il rapporto con i nonni e di sperimentarne la vicinanza affettiva sono fortemente influenzate dall'approccio dei genitori al contesto e alla famiglia di provenienza. Complessivamente, i figli delle famiglie transnazionali appaiono più mobili rispetto ai coetanei (Mazzucato, Dankyi & Poeze, 2017): in taluni casi, il nucleo familiare fa infatti ritorno nel Paese d'origine per lunghi periodi, anche con la specifica intenzione di rafforzare le radici e l'appartenenza culturale e familiare nelle nuove generazioni, ma vi è la possibilità per i figli di permanervi anche senza i genitori, in caso di specifiche necessità familiari.

5.2 Fase 2: lo studio di caso esplorativo

Per quanto riguarda invece lo studio di caso realizzato con il primo gruppo di ragazzi, frequentanti il servizio educativo pomeridiano *OpenLab*, si è conclusa la raccolta dei dati, che sono ora in fase di analisi.

Il campione è composto da undici ragazzi e ragazze (non vi è netta prevalenza di un genere), di età compresa tra gli 11 e i 14 anni (Tabella 1): lo spazio educativo frequentato e presso cui si sono svolte le attività di ricerca è infatti destinato a preadolescenti iscritti alla scuola secondaria di primo grado ed è frequentato, nell'anno scolastico di riferimento, esclusivamente da ragazzi con background migratorio. I partecipanti hanno origini culturali familiari diverse e la maggior parte del gruppo è composto da ragazze e ragazzi di seconda generazione, nati a Brescia.

Partecipante	Età	Genere	Provenienza famiglia	Luogo di nascita
OL_M1	12 anni	M	Marocco	Brescia
OL_M2	13 anni	M	Egitto	Egitto
OL_M3	13 anni	M	Pakistan	Brescia
OL_M4	12 anni	M	Ghana	Brescia
OL_F1	11 anni	F	Pakistan	Brescia
OL_M5	13 anni	M	Pakistan	Brescia
OL_F2	14 anni	F	Egitto	Egitto
OL_F3	12 anni	F	Pakistan	Brescia
OL_F4	14 anni	F	Algeria/Tunisia	Brescia
OL_F5	12 anni	F	Filippine	Filippine
OL_F6	11 anni	F	Ghana	Brescia

Tabella 1: composizione del campione di ricerca e informazioni demografiche

L'attività di ricerca si è inserita, in accordo con la coordinatrice del servizio, all'interno della proposta educativa: ciò è stato facilitato, in questo caso particolare, dal fatto che il percorso e le attività previste nell'anno di riferimento fossero orientate proprio ad approfondire e accompagnare, da un punto di vista educativo, aspetti inerenti le tematiche identitarie.

Nello specifico, i dati sono stati raccolti attraverso i seguenti strumenti:

- Circle time (riguardanti sia i significati attribuiti alle tematiche emerse durante le attività, sia il processo di ricerca stesso);
- Rappresentazioni attraverso linguaggi artistico-visuali ed altri linguaggi espressivi (anche di tipo verbale);
- Brainstorming;
- Costruzione della mappa psicogeografica del “proprio mondo”;
- Interviste;
- Osservazione.

Per garantire il più possibile una dimensione di partecipazione attiva e coinvolgimento dei ragazzi nella raccolta dei dati, si è prestato attenzione a: esplicitare sempre il tipo di attività che si sarebbe svolta, rendendo accessibile ai ragazzi la scelta metodologica e aprendo alla possibilità di avanzare proposte;

I dati raccolti sono ora interpretati e rielaborati anche alla luce di quanto emerso dalle interviste esplorative, e confrontati poi con i riscontri presenti nella letteratura. A partire da questo studio di caso esplorativo, considerando le criticità emerse e la necessità di approfondimenti su specifici significati in linea con le domande di ricerca, si andranno quindi poi a ridefinire e perfezionare ulteriormente gli strumenti, che saranno così proposti per una rilevazione puntuale nel successivo studio di caso.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca, in virtù dell'innovatività del tema, presenta tra i suoi punti di forza proprio l'aprire spazi di riflessione e sguardi nuovi su tematiche riconosciute significative in letteratura, ma poco esplorate rispetto allo specifico oggetto di ricerca. Il rapporto intergenerazionale nella migrazione è ampiamente approfondito nell'accezione genitori-figli, ma potrebbe portare all'emergere di elementi d'interesse anche rispetto alle dinamiche nonni-nipoti: ciò potrebbe comportare nuove consapevolezze con possibili ricadute nei contesti educativi. Allo stesso modo, lo sguardo rivolto al ruolo educativo della comunità, intesa come realtà di fatto intergenerazionale e multiculturale, potrebbe potenzialmente aprire a riflessioni rispetto alle proposte di servizi e spazi comunitari. Da questo punto di vista, nel corso delle interviste stesse è emersa in più occasioni la richiesta di ricercare, scoprire, conoscere, approfondire e valorizzare le buone pratiche esistenti a livello comunitario, così che possano essere riconosciute e "contaminare" diversi contesti territoriali.

Dall'altro lato, lo stesso carattere di innovatività comporta la necessità di configurare la ricerca come esplorativa, che mira ad aprire spazi di riflessione e nuovi possibili ambiti di approfondimento, piuttosto che giungere ad una sistematizzazione di nuove conoscenze. Lo sguardo sistemico, che cerca di tenere conto di molteplici dimensioni (personali, familiari e collettive), comporta elementi di difficoltà rispetto alla possibilità di approfondimento di ognuna di queste. Per tale ragione si sceglie, nello svolgersi della ricerca e in virtù dei dati raccolti, di dare maggiore profondità ad alcune di queste dimensioni, senza però perdere ampiezza di sguardo sui processi generali.

Una simile riflessione è applicabile, infine, alla scelta di una metodologia che valorizzi l'approccio partecipativo e faccia uso di strumenti che ricorrono a linguaggi espressivi anche non verbali, aprendo a maggiori potenzialità espressive. Tale scelta comporta alcune criticità riguardo l'interpretazione dei dati raccolti, ma d'altro canto permette ai partecipanti di avere voce e parola

circa le esperienze che li coinvolgono in prima persona e di cui sono riconosciuti esperti, scelta che assume valore educativo in sé.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2006). *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. Editrice La Scuola.
- Amadini, M. (2018). L'anziano come custode della memoria familiare. *La famiglia*, 52/262, 114-125.
- Ambrosini, M. (2019). *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*. Il Mulino.
- Arendt, H. (2006). *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. Penguin Books (Originariamente pubblicato nel 1961).
- Beck, U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Il Mulino.
- Brambilla, M., Manzi, C., & Regalia, C. (2010). Relazioni familiari e benessere nelle seconde generazioni dell'immigrazione: il ruolo dei nonni. *Rivista di Studi Familiari*, 2, 82-95.
- Candau, J. (2002). *La memoria e l'identità*. Ipermedium Libri.
- Cecconi, L., (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. FrancoAngeli.
- Cima, R. (2017). Memorie mobili: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 37-53.
- CIRMiB (2021). *MigraREport 2021. Flussi migratori nell'epoca postcoloniale*. Vita e Pensiero.
- Clark, A., & Moss, P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Edizioni Junior – Spaggiari edizioni.
- D'Addelfio, G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Mondadori Università.
- Demblon, J., & D'Argembeau, A., (2017). Contribution of past and future self-defining event networks to personal identity. *Memory*, 25(5), 656-665.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), 175-192.
- Gecchele, M. (2016). Educazione permanente e rapporto intergenerazionale. In Gecchele, M., & Meneghin, L. (Eds.). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro Infanzia Girotondo delle Età*. Edizioni ETS.
- Halbwachs, M. (1996). *Memorie di famiglia*. Armando editore (Originariamente pubblicato nel 1925).
- Hartman, A. (1978). Diagrammatic assessment of family relationships. *Social Casework*, 59, 465-476.
- Lamedica, I. (2003). *Conoscere e pensare la città*. Erickson.
- Maalouf, A. (2021). *Identità assassine. La violenza e il bisogno di appartenenza*. La

- Nave di Teso (Originariamente pubblicato nel 1998).
- Mazzucato, V., Dankyi, E., & Poeze, M. (2017). Mapping Transnational Networks of Care from a Multi-actor and Multi-sited Perspective. In Bolzman C. et al. (Eds.). *Situating Children of Migrants across Borders and Origins*. Life Course Research and Social Policies 7. Springer.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publisher.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive metodologiche*. Carocci editore.
- Nedelcu, M. (2017). Transnational grandparenting in the digital age: mediated co-presence and childcare in the case of Romanian migrants in Switzerland and Canada. *European Journal of Ageing*, 14(4), 375-383.
- Pati, L. (2010). Le relazioni intergenerazionali tra differenze e continuità. La nonnità come oggetto di riflessione pedagogica. In Pati, L. (Ed.). *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*. Effatà Editrice.
- Parreñas, R.S. (2010). Transnational Mothering: a Source of Gender Conflicts in the Family. *North Carolina Law Review*, 88(5), 1825-1856.
- Phinney, J.S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Ramos, A.C., & Rodrigues Martins, H. (2020) First-generation migrants become grandparents: how migration backgrounds affect intergenerational relationships. *Global Networks*, 20(2), 325-342.
- Seaton, E.K., Maywalt Scottham, K., & Sellers, R.M. (2006). The Status Model of Racial Identity Development in African American Adolescents: Evidence of Structure, Trajectories, and Well-Being. *Child Development*, 77, 1416-1426.
- Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. Editori laterza.
- Sigad, L.I., & Eisikovits, R.A. (2013). Grandparenting across borders: American grandparents and their Israeli grandchildren in a transnational reality. *Journal of Aging Studies*, 27(4), 308-316.
- Souralová, A. (2019). Transnational grandchildhood: negotiating intergenerational grandchild-grandparent ties across borders. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(13), 2447-2467.
- Soliz, J., & Harwood, J. (2006). Shared family identity, age salience, and intergroup contact: Investigation of the grandparent-grandchild relationship. *Communication Monographs*, 73(1), 87-107.
- Valtolina, G.G. (2006). Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità. In Valtolina, G.G., & Marazzi, A. (Eds.). *Appartenenze Multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. FrancoAngeli.
- Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation. *International migration review*, 38(3), 970-1001.

I.8

Culture e pratiche per le biblioteche in carcere: una prospettiva pedagogica Cultures and practices for prison libraries: a pedagogical perspective

Giulia De Rocco

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'educazione "G. M. Bertin"
giulia.derocco2@unibo.it*

Il contributo presenta il disegno di una ricerca che si pone l'obiettivo di indagare le potenzialità delle biblioteche come spazi in cui progettare interventi educativi, per la promozione del benessere e di percorsi di inclusione a favore delle persone detenute.

Assumendo, grazie ad una ricognizione delle ricerche e delle esperienze nazionali ed internazionali, che la biblioteca sia un possibile luogo di cura educativa, si intendono raccogliere ed analizzare le rappresentazioni e le esperienze di ex detenute/i rispetto alla frequenza delle biblioteche in carcere. Facendo riferimento ad un paradigma qualitativo-fenomenologico, che riguarda sia gli assunti ontologici che la modalità di analisi dei dati e di presentazione dei risultati, la ricerca si avvale del metodo narrativo autobiografico, che si sostanzia in un corpus di interviste ad ex detenuti in quanto testimoni privilegiati degli effetti e delle implicazioni possibili dell'utilizzo della biblioteca durante l'esperienza della detenzione.

Parole chiave: biblioteche in carcere; cura pedagogica; metodo autobiografico; pedagogia degli oppressi; processi inclusivi.

The paper presents the structure and aims of a research that investigates the potential of envisioning prison's libraries as of educational inclusive interventions and promotion of well-being.

The literary review fosters the assumption that prison libraries are possible spaces for educational care. The investigation aims at collecting and analyzing representations and practices of formerly incarcerated people.

Referring to a qualitative-phenomenological paradigm, which concerns both the ontological assumptions and the data analysis, the research adopts the narrative method, which will be embodied in a corpus of interviews with former prison inmates as privileged witnesses to the possible effects and implications of using the library during the detention experience.

Keywords: prison libraries; educational care; autobiographical method; pedagogy of the oppressed; inclusive processes.

1. Quadro teorico

Il sovraffollamento degli Istituti di pena in Italia è solamente il più visibile tra i limiti del sistema. I dati ministeriali¹ registrano la presenza di 56.524 persone presenti in 189 carceri a fronte di una capienza regolamentare di 51.333 posti. Le donne sono 2389, 18 sono i bambini a seguito, non ci sono dati che rappresentano la popolazione detenuta trans.

I dati relativi al tipo di reato e al livello di istruzione delle persone in carcere, nonché molte delle esperienze di chi ci lavora, ci aiutano a comprendere che il carcere è diventato un luogo dove – come direbbe Wacquant (2006) – *punire i poveri*. Non abbiamo contezza, se non tramite alcune importanti analisi condotte dall'osservatorio dell'Associazione Antigone, che da più di vent'anni è autorizzata dal Ministero della Giustizia a visitare gli Istituti di Pena in tutta Italia, di quanti siano le persone con disabilità, con fragilità legate alla salute mentale, con problemi di dipendenza da sostanze psicoattive, che provengono da classi subalterne e da contesti di marginalizzazione sociale. Sappiamo però, con certezza, che negli ultimi 22 anni sono morte in carcere 3526 persone, 1305 per volontà propria². La ricerca nasce dall'urgenza di soffermarsi sul ruolo del lavoro educativo a supporto dei percorsi di inclusione sociale delle persone che trascorrono del tempo in carcere. Nello specifico, si intende concentrare l'attenzione sulla biblioteca del carcere, pensata come possibile setting privilegiato del lavoro educativo in carcere.

Le biblioteche all'interno degli Istituti di pena sono, infatti, l'unico ambiente citato dalla norma come significativo per il percorso rieducativo delle persone in carcere. Sono tre gli articoli dell'Ordinamento Penitenziario (L. 26 luglio 1975, n. 354), in cui viene nominata la biblioteca:

L'articolo 12, che concerne le "Attrezzature per attività di lavoro, di istruzione e di ricreazione", sancisce che «Gli istituti devono inoltre essere forniti di una biblioteca costituita da libri e periodici, scelti dalla commissione prevista dal secondo comma dell'art. 16. Alla gestione del servizio di biblioteca partecipano rappresentanti dei detenuti e degli internati». Il riferimento al secondo comma dell'articolo 16 della medesima norma chiarisce la composizione della commissione deputata alla gestione e all'organizzazione dello spazio/servizio

1 Dal sito del Ministero della Giustizia, consultato in data 12.12.2022: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST405707&previousPage=mg_1_14

2 Dal sito dell'Associazione Ristretti Orizzonti di Padova, consultato in data 12.12.2022: <http://www.ristretti.it/areestudio/disagio/ricerca/>

della biblioteca: «Le modalità del trattamento da seguire in ciascun istituto sono disciplinate nel regolamento interno, che è predisposto e modificato da una commissione composta dal magistrato di sorveglianza, che la presiede, dal direttore, dal medico, dal cappellano, dal preposto alle attività lavorative, da un educatore e da un assistente sociale».

Nell'articolo 19 si sottolinea invece l'importanza della biblioteca per i percorsi di istruzione: «È favorito l'accesso alle pubblicazioni contenute nella biblioteca, con piena libertà di scelta delle letture»;

Infine, nell'articolo 82, ne viene normata la pertinenza all'équipe degli educatori e delle educatrici che «collaborano, inoltre, nella tenuta della biblioteca e nella distribuzione dei libri, delle riviste e dei giornali».

La norma citata sull'esecuzione penale, esito anche di importanti prese di posizione di detenuti politici che tra gli anni '60 e gli anni '70 hanno contribuito all'emersione delle problematiche dell'amministrazione delle carceri, non ha mai subito sostanziali riforme.

Con il DPR 30/2000, il cosiddetto Regolamento di Esecuzione (R.E.), vengono introdotte alcune specifiche che disciplinano più dettagliatamente le previsioni dell'Ordinamento Penitenziario.

L'articolo 21 entra nel merito delle biblioteche e introduce alcuni elementi importanti, quali soprattutto la possibilità che deve essere data a detenuti e a internati di accedere, «a mezzo di opportune intese», al materiale delle biblioteche pubbliche del territorio; la necessità di vedere rappresentata nella selezione dei testi contenuti nelle biblioteche degli Istituti di pena «la pluralità culturale esistente nella società»; la selezione di una rappresentanza di detenuti volontari che si occupano della biblioteca e di «uno o più detenuti scrivani, regolarmente retribuiti».

Si ritiene altresì significativo citare due occasioni in cui, in sedi e da attori diversi, sono state prodotte delle riflessioni in direzione di una proposta di revisione dell'Ordinamento Penitenziario e di come, in queste occasioni, sia stata affrontata la questione delle biblioteche. La prima è una proposta presentata nel marzo 2022 dall'associazione Antigone, per un nuovo regolamento di esecuzione dell'Ordinamento Penitenziario, in cui si dice: «L'art.21 dell'attuale regolamento di esecuzione prevede la presenza, all'interno dei servizi bibliotecari, di una sala lettura aperta a detenuti e a internati. Lo stesso statuisce che questi ultimi possano frequentare la sala lettura anche in orari successivi allo svolgimento di attività di lavoro o studio. È necessario esplicitare maggiormente la libera e aperta fruizione di questi spazi, che devono essere adeguati alle esigenze di frequenza e studio dei detenuti e degli internati, con la possibilità di utilizzo di personal computer sui quali effettuare esercitazioni o lavori di gruppo. La scelta del materiale consultabile in biblioteca deve ricalcare il

pluralismo culturale esistente nella società. L'accesso all'informazione non si può definire completo se non accompagnato anche dalla consultazione di materiale in formato digitale. È necessario sollecitare le convenzioni con le biblioteche comunali. Il magistrato di sorveglianza deve vigilare affinché la garanzia dell'offerta formativa sia presente secondo quanto previsto dalla normativa». Nel 2021 viene istituita dalla ministra Cartabia una Commissione per l'innovazione del sistema penitenziario, presieduta da Marco Ruotolo, che propone le principali revisioni dell'articolo 21 della norma del 2000: viene integrata la sollecitazione alla costruzione di una rete territoriale; viene tolta la referenza all'equipe educativa al fine di valorizzare il ruolo dei rappresentanti dei detenuti e dello scrivano, un lavoratore intramurario retribuito.

A fronte di una norma sufficientemente chiara e di una riflessione istituzionale e politica vivace, le condizioni materiali delle biblioteche degli Istituti di pena in Italia sono caratterizzate – quantomeno – da incuria e trascuratezza. Il che rappresenta, da un lato, una negligenza e una disapplicazione della norma da parte dell'amministrazione penitenziaria, dall'altro un'occasione mancata per costruire uno spazio in cui favorire il benessere delle persone detenute. La ricostruzione di un dato preciso e formale sulla situazione delle biblioteche delle carceri in Italia è difficile. Non operando il Ministero della Giustizia un monitoraggio sulle condizioni strutturali e progettuali degli Istituti di pena, l'unico strumento accessibile è il report annuale sulle condizioni della detenzione in Italia dell'Associazione Antigone. Dall'analisi dei documenti si è potuto evincere che, a fronte di 50 schede aggiornate, in 23 carceri la biblioteca è presente, ma non accessibile come spazio comune, in 18 è presente ed accessibile come spazio comune; di 9 carceri, il dato non è stato rilevato.

1.1 *L'educazione nei contesti di privazione della libertà*

La ricognizione delle ricerche e delle esperienze nazionali ed internazionali permettono di assumere che la biblioteca in carcere sia un possibile luogo di cura pedagogica, un *presidio di democrazia* (Arcuri et al, 2001; Benelli & Del Gobbo, 2016; Finlay & Bates, 2018; Garner, 2020; Zizioli, 2021). Zizioli, inoltre, a partire da alcune interviste fatte a detenute e a professioniste che conoscono la realtà delle biblioteche in carcere, sottolinea come la biblioteca possa diventare un luogo paradigmatico in cui analizzare le dinamiche della detenzione, un *osservatorio* di pratiche e di strategie di interazione e resistenza, oltre che un *luogo di cura e di benessere* (Zizioli, 2021). Nella ricerca si intende, quindi, esplorare queste due direzioni, quella della biblioteca come luogo di

cura di sé – un insieme di pratiche e di posture di pensiero che, come scrive Foucault nella sua *Ermeneutica del soggetto*, riguarda il soggetto da quando nasce a quando muore, ed è caratterizzato da un movimento di ritorno verso sé stessi ed uno verso fuori, verso la collettività (Foucault, 2003; Mortari, 2009) – e quella della biblioteca come ambiente comunitario, di tutela.

Ervin Goffman, nell'osservare, analizzare e descrivere le caratteristiche di quelle che chiama *istituzioni totali*, individua un sistema di strategie che le persone che vi si trovano utilizzano per preservare le *riserve del sé* dai dispositivi istituzionali (Goffman, 2010). Individuando in questo movimento di resistenza una caratteristica essenziale, costitutiva degli esseri umani, egli riflette che dove l'esistenza delle persone è ridotta al minimo delle sue possibilità, è possibile vedere ciò che le persone fanno per sopravvivere (Goffman, 2010). Questi *adattamenti* sono frutto della creatività del singolo così come della generatività delle interazioni che, per definizione, sono potenzialmente educative (Tramma, 2016, p. 9). Tali adattamenti avvengono e si sviluppano in «zone vulnerabili standardizzate» (Goffman, 2010, p. 327), luoghi liminali e fertili, caratterizzati dalla possibilità di incontrarsi e di uscire dall'isolamento e dalla coercizione delle celle e delle sezioni; possono essere veicolati da strumenti tascabili di evasione, come i libri, le carte da gioco, la scrittura o altre *attività di rimozione* che, non solo permettono l'alienazione dal contesto, ma si fanno espedienti per costruire un *proprio mondo personale* (Goffman, 2010). Goffman, analizzando la ritualità degli atti di insubordinazione ai dispositivi organizzativi delle istituzioni totali, conclude riflettendo sul ruolo che tali azioni di autodeterminazione hanno sul processo di costruzione permanente del sé, incessantemente negoziato tra la ricerca di aderire ad un gruppo sociale e il bisogno di entrarci in opposizione. Il sociologo riflette sul processo che porta alla costruzione dell'identità anche attraverso la ricerca di qualcosa a cui appartenere, condizione necessaria per acquisire sicurezza in sé e, al contempo, causa di una certa *riduzione di sé*: «[...] il nostro status e reso più resistente dai solidi edifici del mondo, ma il nostro senso di identità personale, spesso, risiede nelle loro incrinature» (Goffman, 2010, p. 336). La ricerca si propone di pensare alle biblioteche del carcere come spazi marginali e collettivi, in cui facilitare questo accesso ai mezzi che favoriscono la costruzione di un "mondo altro" rispetto a quello circostante. Processi questi che riguardano intrinsecamente la salute, il benessere e la sopravvivenza delle persone in carcere. Per dirla con Foucault, le biblioteche del carcere sono *eterotopie*, ambienti organizzati per garantire la sostenibilità dei contesti, soprattutto quelli disciplinati per il controllo dei corpi. Le *eterotopie* sono per Foucault spazi che inquietano, perché funzionano generalmente quando le persone si trovano in fasi di rottura con il loro tempo tradizionale (Foucault, 1994). Questi spazi marginali, scrive

il filosofo francese, sono destinati a coloro i quali perpetrano comportamenti che deviano rispetto alla norma richiesta. In questo senso, la biblioteca in carcere è un luogo di contestazione entro uno spazio disciplinato per controllare radicalmente la vita e l'esperienza di chi ha trasgredito la legge. Becker (2017), nel suo testo *Outsiders*, riflette sul fatto che la devianza non è una caratteristica di un atto o di un soggetto, ma la conseguenza di un *etichettamento*, ossia dell'applicazione di norme e sanzioni che implicano la qualifica di un soggetto come deviante. L'istituzionalizzazione come risposta all'*etichettamento* e, più in generale, a comportamenti o a caratteristiche che deviano da una norma concordata, è un dispositivo antico e trasversalmente impiegato. Il comportamento deviante si colloca quindi in una tensione tra l'autodeterminazione del soggetto e le caratteristiche del contesto, nonché da ciò che socialmente viene costruito. Tale interdipendenza rappresenta terreno fertile per il lavoro educativo – specialmente quello che ha l'inclusione come obiettivo – che volge le sue pratiche sempre simultaneamente in due direzioni, verso la persona e verso la comunità.

La pedagogia speciale si è molto occupata di quei contesti caratterizzati dall'organizzazione capillare di dispositivi di contenimento e di controllo, dove parlare di lavoro educativo sembra un paradosso. Ma, come scrive Caldin, «la sfida dell'educazione – e dell'educazione inclusiva, in particolare – sta, appunto, dove il senso comune vede l'impossibilità del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia e educazione, che si rileva nella dimensione della possibilità» (Caldin, 2016, p.14). In questo senso, l'educazione in carcere rappresenta un movimento di tensione tra l'utopia della deistituzionalizzazione e il percorso di accompagnamento verso l'inclusione di chi ha commesso un reato nella comunità delle persone che non hanno commesso reati, tali da prevedere l'incarcerazione. Nel nostro contesto, europeo e italiano dove, se non per qualche rara eccezione, le posizioni abolizioniste non sono state mai completamente integrate nel dibattito teorico-politico, è interessante assumere coordinate che vengono soprattutto legittimate da una storia segnata da importanti processi di deistituzionalizzazione (ad esempio i manicomi, le scuole speciali, gli ospedali psichiatrici giudiziari). Seguendo tale percorso, l'abolizione delle carceri e il superamento completo del paradigma punitivo può diventare l'orizzonte utopico a cui fare riferimento, in prospettiva del quale il lavoro educativo e la riflessione pedagogica giocano un ruolo dirimente: quello di progettare interventi che permettano all'istituzione penitenziaria di assomigliare sempre meno a sé stessa, collocandoli in un contesto significativo di potenzialità (Caldin, 2016, p. 118). È proprio la pratica educativa, quindi, nel suo sostanzarsi come costruzione di relazioni significative

e educanti, che favorisce l'ampliamento del campo dell'esperienza (Bertolini & Caronia, 2015), la presa di parola a partire da una *coscientizzazione* rispetto alla condizione di oppressione (Freire, 1971), a creare le condizioni per il cambiamento – se pur in modo necessariamente parziale - dei vissuti di detenzione. Si tratta di cercare quegli spazi, quelle zone permeabili che permettono di rendere il carcere un ambiente sempre più aperto. Perché, come scrive Dewey, l'educatore ha la responsabilità di riconoscere quali sono le circostanze e le condizioni che favoriscono le esperienze di valore, che conducono poi alla crescita (Dewey, 2000). Pensato, quindi, il carcere come istituzione totale che agisce come dispositivo che induce ad una capillare omologazione di corpi e vissuti, individuato che in tali istituti esistono degli spazi liminali in cui le persone possono accedere a strumenti di resistenza e sopravvivenza e che il lavoro educativo può supportare tali movimenti, assunto che la biblioteca può essere uno di questi spazi, che ospitano forme di interazione autonome e informali e, al contempo, rappresentano possibili spazi privilegiati per il lavoro educativo (Decembrotto, 2020; Hooks, 2020, 2022), il passaggio da fare è comprendere in che modo pensare l'educazione e agirla.

La ricerca intende proporre un pensiero sull'educazione in carcere secondo la prospettiva freireana di *problem posing*, che permette di includere nella riflessione pedagogica elementi fondamentali nell'analisi del contesto penitenziario quali l'oppressione di classe, le questioni legate ai rapporti di potere, la necessità di promuovere interventi rivolti alla *coscientizzazione*, alla *liberazione* (Altomare, 2009; Freire, 1971; Telleri, 2002). La lettura che Freire fa delle dinamiche di oppressione è ritenuta di particolare interesse nel contesto del carcere, dove è necessaria un'analisi sulle conseguenze che la marginalizzazione socio-culturale ha sull'istruzione e la formazione (il livello di scolarizzazione di partenza in carcere è significativamente più basso rispetto alla media nazionale: secondo i dati raccolti dall'Associazione Antigone, al 31 dicembre 2021 i laureati rappresentano il 2,1% sul totale dei ristretti maggiorenni, il 2,9% è analfabeta, il 17,5% è in possesso della sola licenza elementare; il 57,6% dei detenuti è in possesso della licenza media inferiore), che conferma l'intuizione di gramsciana memoria che Freire ha sui sistemi educativi, strutturati per mantenere lo status dei gruppi dominanti, attraverso l'organizzazione di curricula che perpetrano modelli che mantengono intatta l'appartenenza alla classe in cui la persona è cresciuta. La *problem-posing* education si avvale, proprio in un movimento di contrasto di tale dinamica escludente, degli strumenti di *dialogo critico e liberatore* (Freire, 1971, p. 52) che nasce dall'incontro tra educatore ed educando, atto a rinominare il mondo, risignificarlo, promuovendo la *lucida inserzione nella realtà, nella situazione storica*, anche delle persone detenute (Freire, 1971, p. 54).

2. Obiettivi

L'obiettivo principale che motiva l'indagine è quello di fornire agli educatori penitenziari una lettura e degli strumenti operativi utili per la progettazione educativa nelle biblioteche, pensate sia come luogo in cui accedere all'esperienza della lettura – individuale o collettiva, finalizzata all'evasione o alla formazione – sia come luogo dedicato all'incontro come momento educativo informale, al dialogo critico, alla mutua tutela garantita dall'occupazione collettiva degli spazi. L'analisi della letteratura e la verifica delle rappresentazioni sono finalizzate alla progettazione di possibili metodi e strumenti che permettano l'avvio di un cambiamento culturale e sociale del lavoro educativo in carcere che, come si evince da alcune importanti ricerche condotte sul territorio nazionale (Oggionni, 2019; Tramma, 2021), è caratterizzato da una molteplicità di mansioni e da una importante carenza d'organico.

Per rispondere a tale esigenza concreta, si intende avvalersi del coinvolgimento diretto di chi ha attraversato un periodo di vita in carcere, di saperi *situati* (Haraway, 1988) raccolti dall'esperienza diretta dell'uso (o del non uso) delle biblioteche in carcere. La ricerca si propone di cercare un punto di incontro, un possibile spazio di progettazione e cambiamento, che permetta di sviluppare un pensiero sulle potenzialità delle biblioteche come luoghi che favoriscono l'interazione, la relazione e la tutela del benessere delle persone in carcere.

Le domande a cui la ricerca sul campo intende rispondere sono:

- in che modo le biblioteche all'interno degli Istituti di Pena possono essere pensate come spazi in cui progettare interventi a supporto dei percorsi di inclusione culturale e sociale delle persone detenute?
- Quali sono le rappresentazioni dello spazio della biblioteca in carcere riferite da ex detenute e a ex detenuti? Viene da loro rappresentata come un luogo in cui sviluppare competenze utili per il proprio progetto di vita (Bustelo, 2017; Friso & Decembrotto, 2018; Zizioli, 2014)? Oppure no? E, se no, per quali motivi?
- Quali sono gli elementi che influiscono o che ostacolano la decisione autonoma e l'agency (Nussbaum, 2013; Sen, 2010) di frequentare la biblioteca?

L'assunto implicito è che investire sulle biblioteche, luogo (anche) pubblico in cui si accede gratuitamente all'esperienza della lettura (e non solo), possa contribuire alla trasformazione del "tempo" della detenzione in un'esperienza formativa (Bustelo, 2017; Zizioli, 2014).

3. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

Facendo riferimento ad un approccio qualitativo (Brinkman & Kvale, 1996; Cicourel, 1982; Denzin & Lincoln, 2011; Mortari, 2009; Silverman, 2007; Sorzio, 2015), che riguarda sia gli assunti ontologici che la modalità di presentazione dei risultati, il disegno della ricerca si avvale del metodo narrativo autobiografico (Arfuch, 2010; Bichi, 2000; Bichi & Maestripieri, 2012; Bustelo, 2017; De Fina & Georgakopoulou, 2015).

La *narrazione* è intesa come prospettiva epistemologica, teorico-metodologica particolarmente adatta ad indagare vissuti attraversati dalle esperienze traumatiche (Arfuch, 2021) e, quindi, anche di detenzione. Usare metodi che si avvalgono della narrazione significa «raccolgere l'esperienza sociale di chi racconta, intesa sia come attività cognitiva che come modo di costruzione, verifica e riproduzione del mondo sociale» (Bichi & Maestripieri, 2012). La tecnica valutata come più efficace per rispondere agli interrogativi della ricerca è quella dell'intervista biografica (Bichi, 2002), che permette, da una parte, di «accedere alla prospettiva del soggetto studiato» (Corbetta, 2014, p. 404) rispetto al tema d'indagine, dall'altra di comprendere quali sono eventuali esperienze, caratteristiche personali, dati di esperienza, relazioni, espedienti o pensieri che facilitano l'accesso alla biblioteca, da sola o con altre.

Si ritiene altresì centrale per la ricerca sottolineare il valore trasformativo della narrazione biografica (Bertaux, 1999; Bichi, 2002; Castiglioni, 2002; Demetrio, 2004). Si tratta di un movimento con due direzioni principali: da una parte, la trasformazione della persona che racconta e di quella che ascolta; dall'altra, la trasformazione che le narrazioni operano nei contesti sociali e culturali. Si intende, infatti, considerare l'interazione necessaria per la raccolta di narrazioni autobiografiche come momento di co-costruzione della conoscenza (Bruner, 2005; Bichi, 2002), ma anche di mutuale cura educativa, con importanti effetti sulla costruzione di sé. Scrive Demetrio: «Ognuno di noi ha una storia educativa da raccontare e una storia narrativa che ha saputo educarlo. Spesso con scopi affini. Si può narrare per educare, così come si educa per tramandare narrazioni: in ogni caso, sempre ci troviamo coinvolti nell'una o nell'altra esperienza (o in entrambe allo stesso tempo), per rispondere alle attitudini istintive, ai bisogni e ai desideri umani di comunicazione, condivisione, conoscenza» (Demetrio et al., 2012, p.23). Al contempo, fin dagli anni Settanta, il materiale autobiografico viene utilizzato come uno strumento capace di «rovesciare l'asimmetria radicale del rapporto soggetto-oggetto della ricerca», verso una «conoscenza *diversa* della società, anti-autoritaria e antiburocratica» (Bertaux, 1999, p. 10). Entrambi i movimenti si radicano in una concezione del soggetto come portatore di una narrazione unica e irripetibile,

di una storia che *risulta*, che è *imprevedibile e impadroneggiabile* (Cavarero, 2011, p.9). Tale imprevedibilità trova terreno di possibilità proprio grazie all'interazione tra chi conduce la ricerca e chi viene intervistato. «Lo statuto relazionale dell'identità postula sempre l'altro come necessario» (Bichi, 2007, p. 38), e non solo quando l'altro diventa narratore di una storia di vita, ma anche quando l'altro diventa interlocutore necessario per l'emersione del racconto di un sé che, messo in relazione, assume un punto di vista diacronico, organizza, rivede, rinuncia al *giudizio originario* (Bichi, 2002), per produrne uno – forse – diverso, generativo.

Per contingenze legate alle restrizioni dovute alle norme di contrasto alla pandemia da Covid-19 e anche per impedimenti dati dalla normativa sulle possibilità della ricerca in carcere³ e, quindi, per motivi di fattibilità, si è deciso di individuare persone ex detenute, accomunate quindi dal fatto di avere trascorso un periodo più o meno lungo, più o meno recente in carcere. Si è deciso di coinvolgere nella ricerca sei persone con cui è già presente una relazione di collaborazione e fiducia (Bustelo & Miguez, 2020) che facilita il racconto della storia di vita e rende possibile una condivisione in itinere, un lavoro congiunto sul racconto, che potrebbe richiedere fasi diverse, riprese, approfondimenti, manipolazioni successive dei contenuti sulla base di *nuclei di senso - nucleos de sentido*, (Bustelo, 2017) - che progressivamente emergono dall'analisi delle interviste. Ciascun soggetto intervistato viene considerato «attore sociale in grado di dire il mondo sociale di cui fa esperienza, capace di rendere conto della produzione, riproduzione e regolazione dei meccanismi e dei processi sociali» (Bichi, 2002, p. 38). Allo stesso modo, la ricerca potrà essere adeguata e riprocessata a seconda dei dati dell'esperienza di chi viene intervistato (Bertaux, 1999).

4. Stato dell'arte della ricerca

La parte empirica della ricerca ha sicuramente risentito di un grave rallentamento dovuto ad un necessario evolversi delle scelte metodologiche. Le disposizioni a contrasto del contagio nelle fasi più acute della pandemia da Covid-19 hanno per molti mesi impedito la possibilità di entrare in carcere, nonché fre-

3 La circolare del Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria di Bologna del 7 gennaio 2008, con oggetto "tesi di laurea/ricerche scientifiche che abbiano come oggetto la popolazione detenuta", impedisce la realizzazione di indagini che prevedano "l'osservazione partecipata quale osservatore esterno" e interviste "ove le domande indaghino la sfera personale e l'immagine di sé, tali da poter indurre uno stato di disagio psicologico".

nato la disponibilità a negoziare le modalità di ingresso per motivi di ricerca o a rilasciare i permessi per entrare negli Istituti di pena. Lo studio del quadro teorico, così come la costruzione delle domande di ricerca hanno permesso poi di individuare il metodo narrativo autobiografico come il più coerente per la costruzione del disegno dell'indagine. Si è quindi proceduto a costruire e a progettare la struttura delle interviste biografiche. Si sono poi contattate figure chiave che lavorano o si occupano di attività di volontariato a supporto delle persone detenute (responsabile dell'area trattamentale della Casa Circondariale "Rocco d'Amato" di Bologna, volontaria del Movimento Identità Trans che lavora nella sezione per detenute transgender della Casa Circondariale di Reggio Emilia, direttore di una cooperativa sociale che si occupa di reinserimento sociale delle persone detenute a Belluno, bibliotecario volontario della Casa Circondariale di Montorio). Parallelamente, ci si è dedicati alla costruzione delle relazioni con le persone ex detenute che si sono rese disponibili a contribuire alla co-costruzione dei risultati della ricerca, per condividerne con loro gli obiettivi e le scelte metodologiche.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

L'interesse principale della ricerca è quello di fornire uno strumento utile per la lettura e la progettazione educativa in carcere, costruito a partire dal vissuto e dalle considerazioni di chi ha attraversato quell'istituzione. Ci si è chiesto come le esperienze formative, collettive, i vissuti anche caratterizzati da forme di mutua solidarietà (che hanno certamente a che vedere con la sopravvivenza) possano essere resi visibili, per sollecitare immaginari pedagogici e pratiche educative coerenti. In questo senso, utilizzare come strumento d'indagine il racconto biografico delle persone direttamente interessate è stato ritenuto particolarmente efficace, perché capace di una peculiare mobilitazione delle risorse interiori, anche dei potenziali lettori.

Sarebbe stato certamente altrettanto efficace poter accedere ad uno o a più istituti per condurre un lavoro etnografico che permettesse l'osservazione dell'ambiente e delle sue caratteristiche. L'accesso al campo così difficile e così normato – tratti certamente esasperati dalle faticose conseguenze delle decisioni ministeriali per il contrasto del covid-19 – non lo ha permesso. Le misure di contenimento della diffusione del virus Covid-19, infatti, sono state causa di un'importante compressione delle possibilità di accesso del volontariato, di operatori del terzo settore, di ricercatori e di tutti coloro che contribuiscono a rendere permeabili gli spazi ed i tempi della detenzione, abbassandone anche i livelli di conflittualità (Ronco, Sbraccia & Verdolini, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Altomare, V. (2009). *La parola liberatrice. La pedagogia di Paulo Freire*. Pazzini.
- Arcuri, L., De Grossi, F., & Scutellà, G. (2001). *Il diritto di leggere. Le biblioteche comunitarie romane in carcere*. Sinnos editrice.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de cultura economica.
- Becker, H. S. (2017). *Outsiders. Studi di sociologia della devianza*. Meltemi.
- Benelli C., & Del Gobbo G. (2016). *Lib(eri) di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pacini.
- Bertaux, D., (1999). *Racconti di vita la prospettiva etnosociologica*. FrancoAngeli.
- Bertolini, P., & Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. FrancoAngeli.
- Bichi, R. (2000). *La società raccontata: metodi biografici e vite complesse* (Vol. 7). FrancoAngeli.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e pensiero.
- Bichi, R. (2007). Misurare la distanza sociale percepita: un test per la costruzione di una scala. *Misurare la distanza sociale percepita: un test per la costruzione di una scala*, 1, 31-59.
- Bichi, R., & Mastripietri, L. (2012). Le narrazioni come metodo di indagine sociologica. *M@gm@*, 10 (1).
- Brinkman, S., & Kvale, S. (1996). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Bruner, J. (2005). *Il conoscere. Saggi per La Mano Sinistra*. Armando Editore.
- Bustelo, M. (2017). Evaluation from a gender+ perspective as a key element for (re) gendering the policymaking process. *Journal of Women, Politics & Policy*, 38(1), 84-101.
- Bustelo, C., & Miguez, M.E. (2020) Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción, *Márgenes*, 1(3), 211–229.
- Butler, J. (2002). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Caldin, R. (2016). I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education sciences and society*, 7(2), 106-126.
- Caldin, R. (2020). La memoria e l'innovazione. L'impegno della pedagogia speciale tra radici e prospettive educative. In: Caldin, R. (Ed.). *Pedagogia speciale e didattica Speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 11-31). Erickson.
- Caldin, R., & D'Alonzo, L. (2012). (Eds.) *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale l'impegno della comunità di ricerca*. Liguori.
- Campesi, G., & Fabini, G. (2020). Immigration Detention as Social Defence: Policing 'Dangerous Mobility' in Italy. *Theoretical Criminology*, 24(1), 50-70.
- Canevaro A. (2020). Pedagogia speciale come scienza nomade, perché evolutiva e per il dialogo. In: Caldin, R. (Ed.). *Pedagogia speciale e didattica Speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 43-68). Erickson.
- Castiglioni, M., & Demetrio, D. (2002). *La ricerca in educazione degli adulti l'approccio autobiografico*. UNICOPLI.

- Cavarero, A. (2011). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti filosofia della narrazione* (9.th ed.). Feltrinelli.
- Cicourel A. V. (1982), Interviews, Surveys, And The Problem of Ecological Validity. *American Sociologist*, 17(1), 11-20.
- Crenshaw, K. (1989), Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015). *The handbook of Narrative Analysis*. Wiley Blackwell.
- Decembrotto, L. (2020). *Adultià fragili, fine pena e percorsi inclusivi teorie e pratiche di reinserimento sociale*. FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (2004). *Tecniche narrative*. Guerini e associati.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4.th ed.). Sage.
- Davis, A. (2018). *Donne, razza e classe*. Alegre.
- Davis, A. (2022). *Aboliamo le prigioni? contro il carcere, la discriminazione, la violenza del capitale* (2.nd ed.). Minimum fax.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.
- Finlay, J., & Bates, J. (2018). What Is the Role of the Prison Library? The Development of a Theoretical Foundation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(2), 120-139.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988, Tome III: 1976-1979*. Gallimard.
- Foucault, M. (2003). *Lermeneutica del soggetto corso al Collège de France, 1981-1982*. Feltrinelli.
- Foucault, M. (2008). *Sorvegliare e punire nascita della prigione*. Einaudi.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Friso, V., & Decembrotto, L. (2018). (Eds.), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Guerini.
- Goffman, E. (2010). *Asylums le istituzioni totali i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Einaudi.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire*. Meltemi.
- Hooks, B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Lejeoune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Il Mulino.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino.
- Oggonni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore formazione e ambiti di intervento*. Carocci Faber.
- Ronco, D., Sbraccia, A., & Verdolini, V. (2022). Violenze e rivolte nei penitenziari della pandemia. *Studi sulla questione criminale*, 18(1), 99-123.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Mondadori.

- Silverman, D. (2007). *Come fare ricerca qualitativa*. Carocci.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci.
- Telleri, F. (2002). *Il metodo Paulo Freire* (Alma materiali). CLUEB.
- Tolomelli, A. (2015). *Homo eligens: l'empowerment come paradigma della formazione*. Junior.
- Tramma, S. (2016). Presentazione. In: Benelli, C., Del Gobbo G. (Eds.), *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere* (pp. 9-14). Pacini Editore.
- Tramma, S. (2021). Il ruolo dell'educazione degli adulti e della pedagogia dell'empowerment nei luoghi di reclusione. In R. Bezzi, & F. Oggionni (Eds.), *Educazione in carcere: Sguardi sulla complessità* (pp. 68-78). FrancoAngeli.
- Verdolini, V. (2022). *L'istituzione reietta spazi e dinamiche del carcere in Italia*. Carocci.
- Wacquant, L. (2006). *Punire i poveri il nuovo governo dell'insicurezza sociale*. Derive-Approdi.
- Wacquant, L. (2013). *Iperincarcerazione neoliberismo e criminalizzazione della povertà negli Stati Uniti*. Ombre corte.
- Zizioli, E. (2021). *Donne detenute percorsi educativi di liberazione*. FrancoAngeli.

I.9

Valutazione di strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione del drop-out accademico: il ruolo dell'orientamento in itinere

Evaluation of cognitive-motivational strategies in academic drop-out prevention: the role of ongoing university guidance

Conny De Vincenzo

Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
conny.devincenzo@uniroma3.it

L'abbandono degli studi universitari è un fenomeno critico e rilevante sia per l'individuo che per la società in generale.

Gran parte della letteratura di settore si è concentrata sull'analisi delle determinanti del *drop-out*. In questo contesto, un ruolo rilevante è svolto dai fattori cognitivo-motivazionali e dall'integrazione nel contesto accademico.

Il presente contributo si propone l'obiettivo di valutare l'influenza dei fattori cognitivo-motivazionali e di variabili come la percezione di auto-efficacia, il grado di integrazione nel contesto universitario e il *distress* percepito sull'intenzione di *drop-out*.

Per valutare le associazioni tra intenzione di *drop-out* e variabili cognitivo-motivazionali è stato condotto uno studio correlazionale in cui è stato proposto un questionario online ad un campione di studenti universitari. I risultati preliminari dello studio confermano la maggior parte delle associazioni ipotizzate; l'intenzione di *drop-out* correla positivamente con la motivazione controllata e con il *distress* e le difficoltà relazionali e negativamente con le strategie cognitive, la motivazione autonoma, l'auto-efficacia percepita e l'integrazione nel contesto accademico.

Specifiche attività di orientamento da realizzare nel corso degli studi universitari sono rilevanti per la prevenzione dell'abbandono e la promozione del successo formativo.

Parole chiave: auto-regolazione dell'apprendimento; drop-out universitario; orientamento universitario in itinere; strategie cognitivo-motivazionali; successo formativo.

University drop-out is a critical and relevant phenomenon both for the individual and for society in general.

Much of the literature has focused on the analysis of the determinants of drop-out. In this context, an important role is played by cognitive-motivational factors and integration in the academic context.

This study aims to evaluate the influence of cognitive-motivational factors and variables such as self-efficacy, integration in the university context and perceived distress on the drop-out intentions.

To evaluate the associations between drop-out intention and cognitive-motivational variables, a correlational study was conducted in which an online questionnaire was proposed to a sample of university students. The preliminary results of the study confirm most of the hypothesized associations. The intention to drop-out correlates positively with controlled motivation and with distress and with relational difficulties and negatively with cognitive strategies, autonomous motivation, self-efficacy and integration in the academic context. Specific guidance activities during university studies are relevant for the prevention of drop out and the promotion of academic success.

Keywords: self-regulated learning; university drop-out; ongoing university guidance; cognitive-motivational strategies; academic success.

1. Quadro teorico di riferimento

L'abbandono degli studi universitari è un fenomeno diffuso su scala internazionale che può comportare conseguenze rilevanti sia per l'individuo che, in senso più esteso, per il sistema sociale in generale (Bardach et al., 2020; Bernardo et al., 2016; Casanova et al., 2021). Per quanto riguarda il contesto italiano, si stima che un'elevata percentuale di studenti iscritti all'università non porti a termine il proprio percorso di studi, con un tasso di dispersione universitaria che si attesta intorno al 58% (Girelli et al., 2018; OECD, 2010).

Nell'abbandono dell'università, le fonti ufficiali e la letteratura di settore segnalano come un momento di criticità sia rappresentato dal primo anno di studi: è proprio in questa fase, infatti, che gli studenti si troverebbero ad affrontare le principali sfide e difficoltà legate all'adattamento al nuovo contesto accademico, tra cui il confronto con i conseguenti cambiamenti nei processi di insegnamento-apprendimento tipici degli studi universitari (ANVUR, 2018; OECD, 2019; Naylor, Baik & Arkoudis, 2018; Rivera-Munoz, Baik & Lodge, 2020; Tinto, 1988; 2010).

Alla luce della rilevanza del *drop-out*, numerosi studi hanno passato in rassegna le principali variabili che possono esservi associate, riconoscendo come l'abbandono degli studi sia un fenomeno complesso e multidimensionale: non c'è un unico fattore in grado di spiegare cosa spinge l'individuo ad abbandonare il proprio percorso di studi e per questa ragione la ricerca di settore ha preso via via in considerazione il ruolo di fattori molteplici, come quelli psicologici, accademici, sociologici e organizzativi, per citarne alcuni. In questo

contesto, uno dei primi e più noti modelli teorici sul *drop-out* proposto da Vincent Tinto (1975; 1988) aveva già riconosciuto come fosse proprio l'interazione tra caratteristiche individuali dello studente, come il *background* di appartenenza, e l'adattamento del soggetto all'interno dell'istituzione accademica, ad esercitare un ruolo centrale nella determinazione del *drop-out*.

Contributi più recenti hanno proseguito secondo la linea di questo indirizzo, concentrandosi di volta in volta sul ruolo di caratteristiche più strettamente individuali – come l'impatto esercitato dalle strategie di auto-regolazione dell'apprendimento, dalla motivazione verso il corso di studi intrapreso, dalle convinzioni di auto-efficacia e dal rendimento accademico progressivo – e di aspetti legati piuttosto alle specificità del contesto universitario, come l'integrazione del soggetto nel contesto accademico, la presenza di relazioni positive tra colleghi e con i docenti e la soddisfazione verso il corso di studi intrapreso (Bernardo et al., 2016, 2022; Bettinger & Long, 2018; Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017, 2021; Biasi et al., 2019; Casanova et al., 2021; Díaz Mujica et al., 2019; Nemtcan et al., 2020).

Un recente studio di Bernardo e collaboratori (2022), ad esempio, ha mostrato che l'intenzione di abbandono degli studi universitari era associata in modo diretto all'*engagement* e in modo indiretto alle strategie di auto-regolazione nello studio; similmente, lo studio di Nemtcan e colleghi (2020) ha evidenziato il ruolo di rilievo delle convinzioni di auto-efficacia e dell'integrazione nel contesto universitario rispetto al *drop-out*. Anche il contributo di Biasi, De Vincenzo e Fagioli (2021) ha mostrato che l'intenzione di abbandono degli studi correlava positivamente con il *distress* percepito e negativamente con la qualità dell'integrazione nel contesto scolastico.

Nel complesso i risultati di questi studi sembrano confermare l'ipotesi dell'influenza reciproca tra variabili individuali e contestuali. Per quanto concerne i fattori individuali, la motivazione e le strategie meta-cognitive in particolare sembrano ricoprire un ruolo di rilievo: differenti disposizioni motivazionali, infatti, e il ricorso a determinate strategie cognitive sembrano esercitare un'influenza positiva sulla promozione del rendimento accademico, agendo in contrasto al *drop-out* (Biasi et al., 2017; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Heikkilä et al., 2011; Kryshko et al., 2020; Richardson, Abraham & Bond, 2012; Robbins et al., 2004)¹.

1 D'altra parte numerosi sono i modelli teorici che segnalano la centralità delle componenti cognitive, affettive e motivazionali nell'apprendimento, riconoscendo come l'auto-regolazione dell'apprendimento sia un processo centrale rispetto a esiti di successo formativo (Pintrich, 2004; Zimmerman & Schunk, 2011).

Nello specifico, alcune strategie cognitive messe in atto durante lo studio – come la tendenza ad esercitare un pensiero critico su quanto appreso – e un orientamento motivazionale autonomo – inteso come la disposizione a impegnarsi in un’attività per il piacere che si trae dal suo svolgimento e non sulla base di una pressione esterna – sono associate ad una migliore prestazione accademica e ad una minore intenzione di abbandonare gli studi (Biasi et al., 2017; Manganelli et al., 2019).

L’influenza dei fattori cognitivo-motivazionali sui processi di apprendimento può costituire dunque un punto di partenza per la progettazione di interventi in grado di incidere sulla promozione di tali meta-competenze. In particolare, l’orientamento, che può essere considerato un processo che accompagna l’individuo nel percorso formativo per valorizzare i suoi interessi, le sue attitudini e le sue motivazioni, si configura come uno strumento in grado di incidere positivamente sull’assetto motivazionale e meta-cognitivo del soggetto in formazione (Domenici, 2009; 2017).

Le strategie motivazionali e cognitive implicate nello studio, d’altra parte, possono essere efficacemente promosse in contesti di apprendimento specifici e possono rappresentare obiettivi chiave per interventi volti a migliorare il rendimento degli studenti (Haarala-Muhonen et al., 2011; Niemiec & Ryan, 2009; Stefanou et al., 2013). Studi e rassegne di settore segnalano, infatti, che le attività di orientamento svolte durante il percorso universitario possono ricoprire un ruolo centrale nel contrasto dell’abbandono degli studi e nella riduzione del *drop-out*, contribuendo al tempo stesso alla promozione dell’auto-efficacia, al miglioramento del benessere, all’integrazione del soggetto nel contesto universitario e alla presa di consapevolezza rispetto ai propri obiettivi e competenze (Biasi, 2019; Hansen & Pederson, 2012; De Vincenzo, 2021; Margottini, 2017; Robertson, 2013). Attività di orientamento così concepite, infatti, possono rafforzare il senso di integrazione dello studente all’interno dell’istituzione accademica – altro fattore determinante rispetto al *drop-out* – contribuendo, anche indirettamente, al proseguimento negli studi (Nemtcian et al., 2020; Talbert, 2012; Tinto, 1987).

2. Obiettivi e ipotesi della ricerca

Il presente contributo si inserisce nel filone di ricerca volto a indagare le determinanti del *drop-out* universitario in una prospettiva che tiene conto della complessità del fenomeno e dell’interazione di fattori individuali e contestuali implicati nel processo di abbandono, considerando in prima istanza l’influenza dei processi cognitivi e meta-cognitivi (Biasi, De Vincenzo & Fagioli, 2021; Pintrich, 2004).

L'ipotesi di partenza è che ci sia un'associazione tra fattori cognitivi, emotivi e motivazionali implicati nell'apprendimento e rischio di *drop-out*, e che le variabili individuali e contestuali interagiscano tra loro nella determinazione del rischio di abbandono.

Si ipotizza, dunque, che l'intenzione di *drop-out* sia associata con determinate disposizioni e profili cognitivo-motivazionali, e in particolare con un'assenza di motivazione o motivazione esterna/controllata verso il corso di studi frequentato, con un limitato ricorso a strategie cognitive funzionali nello studio, con una bassa percezione di auto-efficacia e con un elevato *distress* percepito.

Si ipotizza, inoltre, che queste associazioni possano essere mediate/moderate dall'integrazione del soggetto nel contesto universitario.

3. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

3.1 Procedura e strumenti

Il disegno di ricerca adoperato per lo studio è di tipo quantitativo-correlazionale.

Per la raccolta dei dati è stato proposto un questionario *online* sulla piattaforma Limesurvey a un campione di convenienza di studenti universitari.²

Agli studenti è stato chiesto di rispondere a una prima sezione per la raccolta delle principali informazioni socio-anagrafiche e sulla carriera accademica con domande predisposte *ad hoc* (es. tipologia del corso di laurea, media ottenuta agli esami, tempo dedicato allo studio) e a una seconda sezione per la valutazione dei fattori cognitivi, emotivi e motivazionali costituita dai questionari di seguito presentati:

- Scala di intenzione di *drop-out*: adattamento della scala di Hardre e Reeve (2003) per la valutazione dell'intenzione di abbandono degli studi. Il questionario, originariamente rivolto a studenti delle scuole superiori, è stato modificato nel contenuto per essere proposto a una popolazione universitaria, e indaga – attraverso quattro item cui lo studente può rispondere su scala di risposta a cinque passi (da “Mai” a “Sempre o quasi sempre”) – le intenzioni di proseguire o abbandonare il corso di studi o l'università.

2 La raccolta dati ha preso avvio nel marzo 2022 e in questo contributo saranno presentati i risultati dei dati raccolti nel periodo compreso tra marzo 2022 a maggio 2022.

- Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università (SARA-U; Manganelli et al., 2015): costruita con riferimento alla teoria dell'auto-regolazione dell'apprendimento di Pintrich (2004) per la valutazione delle diverse strategie cognitive messe in atto nello studio. Lo strumento è costituito da 15 item rispetto a cui gli studenti sono tenuti a indicare la frequenza con cui mettono in atto determinati comportamenti durante lo studio su una scala a 5 passi (da “Mai” a “Sempre o quasi sempre”). La SARA-U è costituita da cinque sottoscale che prendono in esame le seguenti strategie cognitive: estrazione della conoscenza (frequenza con cui si organizzano e strutturano le informazioni apprese durante lo studio anche attraverso ausili come mappe o diagrammi); collegamento della conoscenza (frequenza con cui nuove conoscenze e quelle già possedute sono messe in relazione); allenamento della conoscenza (frequenza con cui si sperimenta quanto appreso); critica della conoscenza (frequenza con cui ci si interroga criticamente su quanto appreso); monitoraggio della conoscenza (frequenza con cui si controllano il proprio apprendimento e le proprie conoscenze).
- Scala della Motivazione Accademica (derivata da Vallerand et al., 1992; validata in italiano da Alivernini & Lucidi, 2008): adoperata per valutare la motivazione allo studio in linea con la teoria dell'auto-determinazione, secondo cui ci sono cinque principali tipi di regolazione motivazionale disposti lungo un *continuum* (Ryan & Deci, 2000). Il questionario è costituito da 20 item e si compone di cinque sottoscale (ognuna costituita da quattro item) che identificano le ragioni principali che hanno motivato la scelta del corso di studi frequentato; la scala di risposta è su scala Likert a 11 punti che va da 0 (per niente vero) a 10 (assolutamente vero).

Gli assetti motivazionali individuati sono: a-motivazione (condizione di assenza di motivazione verso il corso di studio); motivazione esterna (insieme di comportamenti attivati da una richiesta esterna); motivazione introiettata (comportamenti guidati da regole interne introiettate); motivazione identificata (comportamenti attivati dall'importanza personale attribuita dal soggetto); motivazione intrinseca (tendenza ad impegnarsi in un'attività per il piacere che si trae dal suo svolgimento). A partire da queste cinque sottoscale, è possibile calcolare un indice di motivazione autonoma (dato dalla somma dei punteggi medi nelle sottoscale di motivazione intrinseca e motivazione identificata) e un indice di motivazione controllata (dato dalla somma dei punteggi medi nelle sottoscale di motivazione esterna e motivazione introiettata), seguendo

- una procedura già utilizzata in studi precedenti (Manganelli et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2009).
- Questionario sulla Qualità percepita dell'Interazione con l'ambiente accademico: il questionario è costituito da tre affermazioni rispetto a cui gli studenti devono indicare il grado di accordo/disaccordo su una scala Likert a 10 passi. Consente di rilevare il grado di integrazione dello studente nel contesto universitario, la soddisfazione percepita verso le strutture universitarie e la qualità della relazione studente-docente.
 - Scala di auto-efficacia scolastica percepita (Pastorelli & Picconi, 2001): lo strumento è costituito da 9 item su scala a 5 passi (da “Per niente capace” a “Del tutto capace”) che valutano l'auto-efficacia nello studio e le credenze che gli studenti hanno rispetto alle loro capacità di organizzarsi nello studio.
 - *Outcome Questionnaire-45* (OQ-45.2; Lambert & Hill, 1994; Lambert et al., 1996; Lambert et al., 2004; validazione italiana Lo Coco et al., 2008): questionario adoperato per avere informazioni sul funzionamento generale del soggetto sulla base di tre dimensioni principali: *distress* percepito (25 item, che indagano la presenza di sintomi comuni, come ansia e depressione); relazioni interpersonali (11 item per valutare le difficoltà nei rapporti interpersonali); ruolo sociale (9 item per la rilevazione di problematiche nel contesto lavorativo e universitario). È costituito da 45 item su scala di risposta a 5 passi (da “Mai” a “Quasi sempre”).

3.2 Analisi dei dati

Le analisi statistiche descrittive e inferenziali effettuate fino ad ora sono state condotte con il software IBM SPSS versione 25.

Nel presente contributo saranno presentate le statistiche descrittive per esplorare le caratteristiche del campione analizzato. Medie e deviazione standard sono state calcolate per indagare i punteggi ottenuti ai diversi questionari.

Le analisi di correlazione (coefficiente di Pearson) sono state condotte per valutare le associazioni tra l'intenzione di *drop-out* e le strategie cognitive, la motivazione verso lo studio, la qualità percepita dell'interazione con l'ambiente accademico, l'auto-efficacia scolastica e il *distress* generale.

Le differenze tra studenti iscritti al primo anno e studenti iscritti ad anni successivi al primo sono state indagate con t di Student per campioni indipendenti.

Per tutte le analisi condotte, valori di p inferiori a 0,05 sono stati considerati statisticamente significativi.

4. Discussione dei primi esiti della ricerca

4.1 Caratteristiche del campione

Nel periodo compreso tra marzo 2022 e maggio 2022 hanno risposto al questionario *online* un totale di 396 studenti. In Tabella 1 sono riportate le principali caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti e alcune informazioni sulla carriera accademica.

Come si può osservare dalla Tabella, la maggioranza dei partecipanti sono donne ($n = 310$; 78,3%) e l'età media degli studenti è di 27,13 anni ($DS=10,23$).

I partecipanti afferiscono a diversi Atenei italiani e per quel che riguarda l'area disciplinare di riferimento, si può notare come gran parte del campione svolgesse studi di tipo pedagogico (46,2%) e umanistico (45,2%) e risultasse iscritta ad un corso triennale (88,4%). La maggioranza degli studenti (il 56,1%) è iscritta al primo anno di studi. Quest'ultimo riscontro è degno di nota, considerando che, come appena riportato, l'età media dei partecipanti è di circa 27 anni.

Rispetto al tempo giornaliero dedicato allo studio, la maggior parte degli studenti riporta di impegnarsi nello studio poche ore al giorno, da un'ora a due ore al giorno (41,9%) a 3 ore - 4 ore (29%).

La media dei voti riportati agli esami (in trentesimi) risulta pari a 24,4 ($DS= 7,88$), ma va considerato che 33 studenti non hanno dichiarato la loro media accademica e 14 hanno fornito risposte non valide.

Variabile	N (%)
Genere	
Uomini	78 (19,7%)
Donne	310 (78,3%)
Non dichiarato	8 (2%)
Tipologia corso di laurea	
Triennale	350 (88,4%)
Magistrale	43 (10,9%)
Ciclo Unico	3 (0,8%)
Anno di corso	
Primo anno	222 (56,1%)
Anni successivi al primo	174 (43,9%)
Passaggio da altre facoltà	
Sì	120 (30,3%)
No	276 (69,7%)
Area disciplinare di appartenenza	
Discipline pedagogiche	183 (46,2%)
Area umanistica	179 (45,2%)
Area sociale	26 (6,6%)
Area scientifico-tecnologica	1 (0,3%)
Non dichiarato	7 (1,8%)
Tempo giornaliero dedicato allo studio	
Meno di un'ora al giorno	63 (15,9%)
1 ora – 2 ore	166 (41,9%)
3 ore – 4 ore	115 (29%)
5 ore – 6 ore	35 (8,8%)
7 ore – 8 ore	8 (2%)
Più di 8 ore	9 (2,3%)

Tabella 1: Statistiche descrittive (N = 396 studenti)

4.2 Punteggi medi di scala e affidabilità delle scale

In Tabella 2 sono riportati i punteggi medi di scala, con il relativo range teorico e valori alpha di Cronbach per valutare la consistenza interna.

Come si può osservare, i valori di attendibilità sono adeguati, oscillando da un minimo di 0,67 (per la sottoscala monitoraggio della SARA-U) a un massimo di 0,94 (per la sottoscala *distress* percepito dell'OQ-45).

Variabile	Range teorico	M (DS)	Alpha di Cronbach
SARA-U			
Estrazione	1-5	3,97 (0,93)	0,72
Collegamento	1-5	3,81 (0,85)	0,82
Allenamento	1-5	4,06 (0,73)	0,75
Critica	1-5	3,62 (0,89)	0,78
Monitoraggio	1-5	4,25 (0,62)	0,67
AMS			
Amotivazione	0-10	0,75 (1,50)	0,80
Motivazione esterna	0-10	0,93 (1,75)	0,90
Motivazione introiettata	0-10	4,71 (2,59)	0,79
Motivazione identificata	0-10	8,00 (2,39)	0,92
Motivazione intrinseca	0-10	8,81 (1,42)	0,87
Intenzione di drop-out	1-5	2,02 (0,97)	0,92
Qualità percepita dell'interazione con l'ambiente accademico	1-10	5,14 (2,29)	0,81
Autoefficacia scolastica	1-5	3,37 (0,67)	0,88
OQ-45			
Distress percepito	0-4	34,81 (17,47)	0,94
Relazioni interpersonali	0-4	11,85 (6,88)	0,79
Ruolo sociale	0-4	11,15 (4,81)	0,71

SARA-U: Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università; AMS: Scala della Motivazione Accademica; OQ-45: Outcome Questionnaire-45

Tabella 2: Punteggi medi di scala e affidabilità

4.3 Correlazioni tra intenzione di drop-out e variabili cognitivo-motivazionali

I coefficienti di correlazione di Pearson tra intenzione di *drop-out* e strategie cognitive, motivazione allo studio, *distress* percepito, autoefficacia scolastica e qualità percepita dell'interazione nel contesto accademico sono riportati in Tabella 3.

La maggioranza delle relazioni esaminate risulta statisticamente significativa e nella direzione ipotizzata.

Nello specifico, si possono evidenziare correlazioni negative tra intenzione di *drop-out* e ricorso alle strategie cognitive di collegamento ($r=-0,29$, $p<0,01$), critica ($r=-0,27$, $p<0,01$) e monitoraggio ($r=-0,22$, $p<0,01$); per quanto riguarda la motivazione accademica, si evidenziano correlazioni negative con la motivazione identificata ($r=-0,22$, $p<0,01$), la motivazione intrinseca ($r=-0,46$, $p<0,01$) – e conseguentemente con la motivazione autonoma ($r=-0,37$, $p<0,01$) –, e con l'auto-efficacia scolastica ($r=-0,41$, $p<0,01$) e la qualità percepita dell'interazione nel contesto accademico ($r=-0,25$, $p<0,01$). Di contro,

l'intenzione di *drop-out* correla positivamente con l'amotivazione verso il corso di studi ($r=0,47$, $p<0,01$), la motivazione esterna ($r=0,40$, $p<0,01$), la motivazione introiettata ($r=0,12$, $p<0,05$) e con la motivazione controllata ($r=0,28$, $p<0,01$). Per quanto riguarda il funzionamento generale, si osservano correlazioni positive più elevate con il *distress* percepito ($r=0,53$, $p<0,01$) e il ruolo sociale ($r=0,59$, $p<0,01$), mentre una correlazione media con la dimensione relazioni interpersonali ($r=0,33$, $p<0,01$).

In conclusione, una maggiore intenzione di abbandono degli studi è associata a un minore ricorso alle strategie cognitive di collegamento, critica e monitoraggio, a una minore motivazione autonoma e a una minore convinzione di aut-efficacia nello studio, oltre che a una peggiore qualità dell'interazione con il contesto accademico. Allo stesso tempo, una maggiore intenzione di *drop-out* si associa a maggiore motivazione controllata – oltre che a una condizione di più alta amotivazione, di motivazione esterna e introiettata – e a maggiore *distress* percepito, difficoltà nei rapporti interpersonali e nel ruolo sociale.

Scale	Intenzione di <i>drop-out</i>
SARA-U	
Estrazione	-0,002
Collegamento	-0,29**
Allenamento	-0,06
Critica	-0,27**
Monitoraggio	-0,22**
AMS	
Amotivazione	0,47**
Motivazione esterna	0,40**
Motivazione introiettata	0,12*
Motivazione identificata	-0,22**
Motivazione intrinseca	-0,46**
Motivazione autonoma	-0,37**
Motivazione controllata	0,28**
Integrazione nel contesto	-0,25**
Autoefficacia scolastica	-0,41**
OQ-45	
Distress percepito	0,53**
Relazioni interpersonali	0,33**
Ruolo sociale	0,59**
Scala totale	0,53**

SARA-U: Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università; AMS: Scala della Motivazione Accademica; OQ-45: Outcome Questionnaire-45 – * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Tabella 3: Correlazioni di Pearson tra punteggi di intenzione di drop-out, strategie cognitive, motivazione accademica, distress percepito, autoefficacia scolastica, qualità percepita dell'integrazione con l'ambiente accademico

4.4 Differenze tra gli esiti registrati nel primo anno e negli anni successivi

Allo scopo di esplorare le differenze tra studenti iscritti al primo anno e studenti iscritti agli anni successivi sono stati confrontati i due gruppi di studenti (si veda la Tabella 4 per le differenze significative tra i gruppi).

Come si può osservare dalla tabella, ci sono differenze statisticamente significative tra studenti iscritti al primo anno e studenti iscritti ad anni successivi nelle strategie cognitive di collegamento e critica: gli studenti del primo anno sembrano riportare un minore ricorso a tali strategie.

Per quanto riguarda la motivazione accademica, gli studenti iscritti al primo anno ottengono punteggi più elevati di amotivazione, motivazione esterna, motivazione introiettata e motivazione controllata, con punteggi inferiori, invece, di motivazione identificata.

Anche per quanto riguarda gli indicatori di funzionamento generale, gli studenti del primo anno riportano punteggi maggiori di distress percepito e di difficoltà nelle relazioni interpersonali.

Non si osservano differenze significative, invece, per quanto riguarda le altre strategie cognitive (estrazione, allenamento e monitoraggio) e tipologie di motivazione accademica (motivazione intrinseca e autonoma), l'intenzione di *drop-out*, l'auto-efficacia scolastica, l'interazione nel contesto accademico e la dimensione ruolo sociale dell'OQ-45.

Sembra preliminarmente confermata l'ipotesi che il primo anno di studi sia un momento particolarmente critico.

	Primo anno (n=222) Media (DS)	Anni successivi (n= 174) Media (DS)	t
Collegamento	3,7 (0,9)	3,9 (0,8)	2,24*
Critica	3,5 (0,9)	3,7 (0,9)	2,60*
Amotivazione	0,9 (1,6)	0,6 (1,3)	-2,28*
Motivazione esterna	1,1 (1,9)	0,7 (1,5)	-2,51*
Motivazione introiettata	5,0 (2,6)	4,4 (2,5)	-2,27*
Motivazione identificata	7,8 (2,6)	8,3 (2,0)	2,19*
Motivazione controllata	6,1 (3,7)	5,1 (3,2)	-2,90**
OQ-Punteggio totale	60,4 (27,9)	54,5 (24,7)	-2,22*
OQ-Distress percepito	36,8 (18,2)	32,3(16,1)	-2,57*
OQ-Relazioni interpersonali	12,5 (7,1)	11,1 (6,5)	-2,00*

Tabella 4: Differenze tra studenti iscritti al primo anno e studenti iscritti agli anni successivi

5. Considerazioni conclusive: punti di forza e criticità

Il presente contributo ha messo in evidenza importanti correlazioni tra intenzione di *drop-out*, fattori cognitivo-motivazionali implicati nello studio e qualità dell'interazione nel contesto accademico.

In particolare, una maggiore intenzione di abbandono appare correlata a un minore ricorso alle strategie cognitive di collegamento, critica e monitoraggio, a una minore motivazione autonoma – e di contro a una maggiore motivazione controllata – a una minore interazione nel contesto accademico e auto-efficacia percepita; allo stesso tempo, una maggiore intenzione di *drop-out* si associa a un peggiore funzionamento psicologico generale del soggetto.

Gli studenti iscritti al primo anno riportano un minore utilizzo di strategie cognitive funzionali e una maggiore motivazione controllata, naturalmente tali risultati andranno valutati in misura più estesa stratificando il campione per età³.

Le prossime fasi della ricerca prevedono di ampliare ulteriormente il campione – sia per avere una maggiore quota di studenti provenienti dall'area delle discipline scientifico-tecnologiche sia per incrementare la rappresentatività – e di esaminare ulteriormente la stabilità delle relazioni tra intenzione di *drop-out* e fattori cognitivo-motivazionali. Nello specifico, tali associazioni saranno analizzate attraverso modelli di mediazione e moderazione al fine di esplorare le possibili linee di relazione, dirette o indirette, tra le stesse.

Per quanto riguarda i risvolti applicativi e le ricadute della ricerca sui contesti educativi, i risultati conseguiti potranno costituire il punto di partenza per la messa a punto di un modello di intervento di orientamento *in itinere* mirato alla prevenzione del *drop-out* accademico e alla promozione del successo formativo attraverso il potenziamento delle strategie cognitivo-motivazionali

- 3 Come riportato nel paragrafo 4.1, l'età media dei partecipanti è abbastanza elevata rispetto a quella segnalata in molte ricerche di settore condotte su campioni di studenti universitari italiani. Questo dato assume particolare rilievo considerando che la maggior parte degli studenti del campione risultavano iscritti al primo anno di corso. È verosimile che la situazione pandemica e la possibilità di seguire le lezioni in remoto abbia influito in modo anche sostanziale sulle iscrizioni "tardive" ai corsi universitari riscontrate in questo studio. Successive analisi dei dati potranno chiarire l'impatto di queste caratteristiche particolari del campione sui risultati osservati, anche indagando le differenze tra studenti "giovani" e studenti "anziani". In via preliminare, le analisi di correlazione qui riportate sono state condotte anche escludendo dal campione tutti gli studenti di età superiore ai 35 anni evidenziando risultati sovrapponibili a quelli discussi nel testo. Questo riscontro conferma che il quadro di associazioni osservato non è influenzato dal fattore età nel campione in esame.

funzionali nello studio e il rafforzamento dell'integrazione del soggetto nel contesto universitario.

Fattori come la motivazione e le strategie cognitive, infatti, sono competenze trasversali importanti nel successo formativo, che andrebbero considerate nella progettazione di interventi di orientamento rivolti a studenti universitari. D'altra parte, le università sono sollecitate a offrire servizi di questo tipo anche come strategia per favorire l'adattamento, l'*engagement* e la soddisfazione degli studenti (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017; 2021; Díaz Mujica et al., 2019).

Specifiche attività di orientamento, inoltre, possono essere rilevanti anche per promuovere la consapevolezza del soggetto rispetto alle motivazioni alla base della scelta di un determinato percorso di studi. Un contributo di Casanova, Vasconcelos, Bernardo e Almeida (2021) ha messo in evidenza come tra le cause riferite di *drop-out*, in un campione di studenti che avevano abbandonato gli studi, ci fossero proprio motivazioni "vocazionali" – gli studenti si erano resi conto di non frequentare il corso che avrebbero voluto – e accademiche, dovute a difficoltà specifiche con i contenuti di quel corso.

Una criticità dello studio può senz'altro essere rappresentata dal fatto che il progetto non indaga direttamente il *drop-out* – che per sua complessità richiederebbe indagini longitudinali – ma fa riferimento ad un indicatore indiretto e prossimo dell'abbandono, ovvero l'intenzione (in continuità con i principali studi di settore).

D'altra parte, larga parte della ricerca sull'abbandono degli studi considera l'intenzione di *drop-out* un predittore molto forte dell'abbandono, dal momento che l'intenzione precede la decisione vera e propria (Bean, 1982; Mashburn, 2000). Un'analisi specifica sulle intenzioni, inoltre, può consentire di pianificare e mettere in atto misure preventive prima che effettivamente maturi la decisione di abbandonare e per questo l'analisi degli antecedenti del fenomeno – quali fattori di rischio – può risultare particolarmente rilevante anche da un punto di vista applicativo.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR, (2018). *Rapporto Biennale sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca*.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- Bardach, L., Lüftenegger, M., Oczlon, S., Spiel, C., & Schober, B. (2020). Context-related problems and university students' dropout intentions—the buffering effect of personal best goals. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 477-493.

- Bean, J. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17, 291–320.
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university dropout and persistence. *Frontiers in psychology*, 7, 1610.
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement. *Sustainability*, 14(3), 1057.
- Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2018). Mass instruction or higher learning? The impact of college class size on student retention and graduation. *Education Finance and Policy*, 13(1), 97-118.
- Biasi, V. (2019) (Ed.). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. LED Edizioni.
- Biasi, V., De Vincenzo C., & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.
- Biasi, V., De Vincenzo C., Fagioli, S., Mosca, M., & Patrizi, N. (2019). Evaluation of Predictive Factors in the Drop-Out Phenomenon: Interaction of Latent Personal Factors and Social-Environmental Context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92-103.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Fagioli, S. (2021). La valutazione di fattori individuali e relazionali nella dispersione universitaria attraverso un modello di analisi statistica della mediazione. *QTimes*, 13(3), 205-218.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2021). Auto-valutazione su piattaforma digitale per un efficace Orientamento Universitario in itinere / Self-assessment on a digital platform for an effective Ongoing University Guidance. *QTimes*, 13(1), 193-205.
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100957.
- Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University dropout in engineering: motives and student trajectories. *Psicothema*, 33, 595-601.
- De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 219-236.
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436.
- Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives,

- goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza.
- Domenici, G. (2017). (Ed.). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative, Vol. 1-2*. Armando.
- Girelli, L., Alivernini, F., Salvatore, S., Cozzolino, M., Sibilio, M., & Lucidi, F. (2018). Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti universitari del primo anno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 165-185.
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Factors affecting the study pace of first-year law students: in search of study counselling tools. *Studies in Higher Education*, 36(8), 911-922.
- Hansen, M. J., & Pedersen, J. S. (2012). An examination of the effects of career development courses on career decision-making self-efficacy, adjustment to college, learning integration, and academic success. *Journal of the First Year Experience & Students in Transition*, 24(2), 33-61.
- Hardre P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347-356.
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529.
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?. *Learning and Individual Differences*, 82, 101912.
- Lambert, M. J., Burlingame, G. M., Umphress, V., Hansen, N. B., Vermeersch, D. A., Clouse, G. C., & Yanchar, S.C. (1996). The reliability and validity of the Outcome Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 3(4), 249-258.
- Lambert, M. J., & Hill, C. E. (1994). Assessing psychotherapy outcomes and processes. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 72-113). John Wiley.
- Lambert, M. J., Morton, J. J., Hatfield, D., Harmon, C., Hamilton, S., Shimokawa, K., Christopherson, C., & Burlingame, G. M. (2004). *Administration and scoring manual for the OQ45.2*. American Professional Credentialing Services, LLC.
- Lo Coco, G., Chiappelli, M., Bensi, L., Gullo, S., Prestano, C., & Lambert, M. J. (2008). The factorial structure of the Outcome Questionnaire-45: A study with an Italian sample. *Clinical psychology and Psychotherapy*, 15(6), 418-423.
- Manganelli S., Alivernini F., Mallia L., Biasi V. (2015). The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235- 254.
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive

- strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. LED Edizioni.
- Mashburn, A. J. (2000). A psychological process of college student dropout. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 2(3), 173-190.
- Naylor, R., Baik, C., & Arkoudis, S. (2018). Identifying attrition risk based on the first year experience. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 328-342.
- Nemtcan, E., Sæle, R. G., Gamst-Klaussen, T., & Svartdal, F. (2020). Drop-out and transfer-out intentions: The role of socio-cognitive factors. *Frontiers in Education*, 5, 606291.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- OECD, (2010). *Highlights from Education at a Glance 2010*. OECD Publishing.
- OECD, (2019). *Uno sguardo sull'istruzione 2019: Indicatori dell'OCSE*. OECD Publishing.
- Pastorelli, C., & Picconi, L. (2001). Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita. In G.V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia*. Erickson.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353-387.
- Rivera Munoz, C. A., Baik, C., & Lodge, J. M. (2020). Teacher and student interactions in the first year of university. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1130-1142.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Robertson, P. J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 254-266.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Stefanou, C., Stolk, J. D., Prince, M., Chen, J. C., & Lord, S. M. (2013). Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-122.
- Talbert, P. Y. (2012). Strategies to increase enrollment, retention, and graduation rates. *Journal of Developmental Education*, 36(1), 22-36.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher education: Handbook of theory and research* ,(Vol. 25, pp. 51–89). Springer.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671–688.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

I.10

Il supporto all'autonomia nel contesto scolastico: la *Self-Determination Theory* come approccio per favorire la motivazione degli studenti ad apprendere: primi risultati di uno studio longitudinale

Autonomy Support in the School Context: Self-Determination Theory as an Approach to Enhance Students' Motivation to Learn: First Results from a Longitudinal Study

Sara Germani

*Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
sara.germani@uniroma1.it*

La motivazione degli studenti è considerata un fattore rilevante per la qualità della loro esperienza di apprendimento, in modo particolare quando è regolata in maniera intrinseca. Secondo la *Self-Determination Theory* (SDT), gli ambienti sociali che supportano l'autonomia favoriscono la promozione della motivazione intrinseca degli studenti attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di base (autonomia, competenza e relazione). Il supporto all'autonomia è il comportamento interpersonale che adottano insegnanti e genitori per sostenere gli interessi degli studenti, prendendo il loro punto di vista, fornendo feedback costruttivi e mostrandosi comprensivi e pazienti. Negli ultimi anni, i ricercatori della SDT sostengono sempre di più l'importanza di implementare specifici interventi di formazione per i docenti, per la creazione di ambienti scolastici più supportivi. Lo scopo della presente ricerca è quello di indagare i fattori correlati al supporto all'autonomia da parte di genitori e insegnanti e promuovere nei docenti comportamenti di supporto alla motivazione, attraverso l'approccio della SDT; approccio che nel contesto scolastico italiano ha studi ancora limitati. La ricerca si basa su uno studio longitudinale, ancora in corso, il cui campione di convenienza è composto da due scuole secondarie di primo grado. Con il presente contributo si intende presentare parte dei primi risultati, con un focus sul supporto all'autonomia da parte dei docenti. I primi dati raccolti mostrano che il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti ha un grande impatto positivo sulla soddisfazione dei bisogni degli studenti, che a sua volta ha un effetto positivo sulla loro motivazione intrinseca.

Parole chiave: benessere scolastico; bisogni psicologici di base degli studenti; motivazione ad apprendere; *self-determination theory*; supporto all'autonomia.

Students' motivation is relevant for the quality of their learning experience, particularly when it is intrinsically regulated. According to Self-Determination

Theory (SDT), social contexts that support autonomy contribute the promotion of students' intrinsic motivation through the satisfaction of basic psychological needs (autonomy, competence and relatedness). Autonomy support is the interpersonal behavior that teachers and parents adopt to support students' interests, taking their point of view, providing constructive feedback and showing understanding and patient. In recent years, SDT researchers have increasingly argued the importance of implementing specific teacher training to create more supportive school environments. The aim of this research is to investigate factors related to autonomy support provided by parents and teachers, and to promote teachers' motivational behaviors through the SDT approach; approach that in the Italian school context has still limited studies. The research is based on a longitudinal study, still in progress, with a convenience sample consisting of two middle schools. The present paper intends to present part of the first results, with a focus on support for autonomy provided by teachers. First data show that support for autonomy provided by teachers has a great positive impact on students' needs satisfaction, which in turn has a positive effect on their intrinsic motivation.

Keywords: well-being at school; students' basic psychological needs; motivation to learn; self-determination theory; autonomy support.

1. Introduzione

La motivazione degli studenti è considerata un fattore rilevante per la qualità della loro esperienza di apprendimento (Pintrich, 2003; Wentzel & Miele, 2009). Uno dei quadri concettuali più utilizzati per lo studio del ruolo e lo sviluppo della motivazione nei contesti educativi è quello della *Self-Determination Theory* (SDT; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). La SDT afferma che la regolazione per la motivazione ad apprendere può essere collocata lungo un *continuum* di autodeterminazione, che inizia dall'assenza di regolazione, passa per diverse forme di regolazione esterna ed infine arriva alla motivazione/regolazione intrinseca. La motivazione intrinseca rappresenta il prototipo dell'autodeterminazione ed è associata positivamente al successo scolastico e al benessere degli studenti (Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021). La SDT sostiene che gli ambienti sociali promuovono la motivazione intrinseca quando soddisfano tre bisogni psicologici di base: Autonomia, Competenza, Relazione. La soddisfazione dei bisogni può sviluppare e sostenere la motivazione autodeterminata degli studenti nei contesti educativi che supportano l'autonomia (Reeve & Cheon, 2021). Supportare l'autonomia prevede, sia per genitori che per insegnanti, di assumere la prospettiva degli studenti,

mostrare pazienza, fornire spiegazioni esplicative per le richieste e fornire loro opportunità di scelta. L'obiettivo per gli insegnanti è quello di promuovere negli studenti un apprendimento con il maggior livello di autoregolazione possibile (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2017), soprattutto dopo le difficoltà vissute durante la pandemia che, a causa dei continui periodi di chiusura della scuola e di didattica a distanza, ha influito negativamente sulla motivazione degli studenti (INVALSI, 2021). Alcuni dei principali ricercatori della SDT in ambito educativo (Ahmadi et al., 2022; Reeve & Cheon, 2021) sostengono l'importanza di implementare specifici interventi di formazione per i docenti, con lo scopo di promuovere la motivazione autonoma degli studenti. Nel contesto scolastico italiano, gli studi basati su interventi in prospettiva SDT sono limitati, portando alla necessità, non solo di promuovere nei docenti la capacità di mettere in pratica comportamenti di supporto alla motivazione, ma anche di comprendere in che modo il supporto all'autonomia faciliti la soddisfazione dei bisogni e la motivazione degli studenti; e come le forme più autonome di tale motivazione contribuiscano al successo scolastico e al benessere degli studenti.

Il presente contributo intende presentare parte dei primi risultati di uno studio longitudinale, ancora in corso, che ha come obiettivo generale quello di utilizzare il framework della *Self-Determination Theory* per favorire la motivazione degli studenti ad apprendere e promuovere il supporto all'autonomia nei docenti.

2. Quadro teorico: la *Self-Determination Theory* nel contesto scolastico

La *Self-Determination Theory*, o Teoria dell'Autodeterminazione (SDT; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), è una macro-teoria che comprende la motivazione, lo sviluppo della personalità e il benessere, concentrandosi in particolare sui contesti sociali e culturali che promuovono lo sviluppo dell'autodeterminazione nei comportamenti. Uno degli assunti principali della SDT è l'esistenza, in tutti gli esseri umani, di tre bisogni psicologici di base (autonomia, competenza e relazione), definiti come «nutrients that are essential for growth, integrity, and well-being» (Ryan & Deci, 2017, p. 10). La soddisfazione dei tre bisogni garantisce il processo di «internalizzazione», ovvero l'autoregolazione dei comportamenti, che consente agli individui di sentirsi autodeterminati. La *Self-Determination*, ovvero «autodeterminazione» si riferisce dunque alla capacità di adottare comportamenti autonomi, orientati all'obiettivo e autoregolati (Deci & Ryan, 1985); è la propensione naturale di determinare in modo autonomo le proprie scelte, sulla base di conoscenze,

competenze e convinzioni personali. L'autodeterminazione è strettamente legata al *locus of causality* (de Charms, 1968), ovvero alla percezione che una persona ha delle “cause primarie” all’origine del proprio comportamento, rappresentando, quindi, la percezione di poter essere liberi nelle proprie decisioni e artefici delle proprie azioni.

Quando applicata nel contesto educativo e scolastico, la SDT si occupa principalmente di promuovere negli studenti un interesse per l’apprendimento, attraverso il processo di autoregolazione della motivazione verso lo studio (Black & Deci, 2000; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2009, 2020). Secondo la SDT, gli studenti sono costantemente spinti alla ricerca della soddisfazione dei bisogni psicologici di base, che nel contesto scolastico rappresentano la necessità degli studenti di sperimentare un senso di autodeterminazione e di scelta in ciò che si fa a scuola (bisogno di autonomia), un senso di appartenenza scolastica, incluso un senso di connessione con insegnanti e compagni di classe (bisogno di relazione) e un senso di efficacia nello studio e nell’ambiente di apprendimento (bisogno di competenza).

La soddisfazione dei bisogni psicologici di base aiuta gli studenti a internalizzare la regolazione di attività di studio inizialmente non mosse da un *locus of causality* interno, bensì utili per un efficace funzionamento sociale (Aliverini & Lucidi, 2008a; Ryan & Deci, 2000). La SDT riconosce diversi tipi di motivazione, collocandoli lungo un *continuum di autodeterminazione* (Ryan & Deci, 2017). In altre parole, i differenti tipi di motivazione rappresentano la misura in cui i comportamenti degli studenti, verso lo studio, sono regolati in maniera autonoma o controllati da fattori esterni. Il *continuum* della motivazione allo studio nella prospettiva della SDT è rappresentato nella Figura 1.



Figura 1: Il *continuum* dell'autodeterminazione nello studio - Adattato da Ryan & Deci (2020)

Il punto di partenza del *continuum* (Ryan & Deci, 2020) è l'assenza di regolazione: allo studente manca intenzionalità nello studio e i motivi per cui si studia non gli sono chiari. La conseguenza dell'ammotivazione è che l'impegno verso lo studio si esaurisce in breve tempo. Il *continuum* prevede poi differenti forme di motivazione estrinseca, che si differenziano tra loro per il grado di autoregolazione. La prima forma di motivazione estrinseca è rappresentata dalla regolazione esterna: il comportamento verso lo studio è controllato da fattori esterni (ad esempio, premi legati all'ottenimento di un buon voto) o per evitare conseguenze negative (ad esempio, le punizioni); le ragioni alla base dell'impegno nello studio vengono riconosciute dallo studente, ma per nulla sentite come proprie. I comportamenti guidati da una regolazione esterna tendono ad esaurirsi nel momento in cui tali contingenze esterne vengono meno.

Il primo livello nel processo di internalizzazione è la regolazione introiettata: la motivazione degli studenti verso lo studio riguarda il mantenimento o il miglioramento della propria autostima e l'evitamento del senso di colpa e dell'ansia; il *locus of causality* del comportamento degli studenti verso lo studio anche se non più completamente esterno, è associato ancora a un senso di coercizione. I comportamenti associati a questo tipo di regolazione hanno una maggiore probabilità di essere mantenuti nel tempo rispetto a quelli associati ad una regolazione esterna, ma sono raramente associati a una percezione di benessere. Il passo successivo verso l'autoregolazione è la regolazione identificata, che prevede un'attribuzione consapevole di valore allo studio; lo studente si identifica con l'attività stessa, percependola come un'attività importante. In questo tipo di regolazione, sebbene corrisponda ancora a un tipo di motivazione strumentale, lo studente percepisce una maggiore autodeterminazione, con maggiori probabilità di mantenere nel tempo un elevato coinvolgimento nello studio. Alla fine del *continuum* si trova la regolazione intrinseca, che implica che lo studente si impegna nello studio per il piacere e la soddisfazione inerenti all'attività stessa e i comportamenti legati allo studio sono completamente sentiti come propri.

La motivazione intrinseca rappresenta il prototipo dell'autodeterminazione e diversi studi, sia nel contesto educativo nazionale che internazionale, ne hanno dimostrato l'associazione positiva con il successo scolastico e il benessere degli studenti, sostenendo l'importanza di creare ambienti di apprendimento che siano in grado di supportare gli studenti nel processo di autoregolazione ed evidenziandone i benefici che quest'ultimo apporta agli esiti dell'educazione (e.g.: Alivernini et al., 2019; Alivernini & Lucidi, 2011; Black & Deci, 2000; Bureau et al., 2022; Buzzai et al., 2022; Filippello et al., 2019; Girelli et al., 2018; Howard et al., 2021; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan

& Deci, 2020; Reeve & Cheon, 2021; Reeve et al., 2022; Soenens & Vansteenkiste, 2005;).

2.1 *Il supporto all'autonomia*

All'interno dell'ampio quadro della SDT, il concetto di *supporto all'autonomia* vede un individuo in una posizione di autorità (ad esempio, un insegnante) prendere il punto di vista dell'altro (ad esempio, di uno studente), riconoscerne i sentimenti e offrirgli opportunità di scelta, riducendo al minimo l'uso di pressioni e richieste (Black & Deci, 2000). In generale, il supporto all'autonomia può essere inteso come “stile motivante”, ovvero come il comportamento interpersonale che adotta una persona per coinvolgere e sostenere le azioni e le scelte autonome di un'altra persona, supportandone gli interessi, le preferenze e i valori personali, nonché i bisogni psicologici (Reeve & Jang, 2006). Nel contesto educativo, il supporto all'autonomia è visto, prima di tutto, come la promozione dell'autonomia degli studenti (intesa come soddisfazione del bisogno di autonomia), che è in grado di coinvolgere anche le loro soddisfazioni relazionali; e quando si verifica insieme alla “struttura”, ovvero alla definizione di aspettative e obiettivi chiari, alla coerenza nelle regole e nelle istruzioni, a feedback costruttivi che fanno sentire gli studenti efficaci e capaci nelle loro attività di apprendimento, il supporto all'autonomia promuove anche la soddisfazione della competenza (intesa come bisogno) (Ryan & Deci, 2020).

Nello specifico, il supporto all'autonomia degli studenti da parte dei genitori è stato concettualizzato come il comportamento che i genitori mettono in atto quando incoraggiano i figli a risolvere i propri problemi, quando prendono le loro prospettive e riducono al minimo l'uso di pressioni e controlli (Grolnick & Apostoleris, 2002; Grolnick, 2016; Ryan & Deci, 2017). Per quanto riguarda gli insegnanti (aspetto su cui intende focalizzarsi il presente contributo) il supporto all'autonomia si riferisce a quello che gli insegnanti “fanno” e “dicono” durante le loro lezioni, per coinvolgere gli studenti nelle attività di apprendimento, ed è definito «*motivating style*» (Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009; Reeve et al., 2022). Reeve (2009) definisce il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti come l'insieme dei comportamenti interpersonali volti a identificare, nutrire e sviluppare le risorse motivazionali e gli interessi degli studenti; al contrario, definisce uno stile controllante come l'insieme dei comportamenti degli insegnanti che spingono gli studenti a pensare, sentirsi e agire in un determinato modo. I due stili sono stati concettualizzati come due dimensioni opposte dello stesso *continuum*, riconoscendo da un lato

un elevato supporto all'autonomia e dall'altro un elevato stile controllante. Il supporto all'autonomia risulta particolarmente importante per le esperienze di soddisfazione di ciascuno dei tre bisogni psicologici, favorendo l'intero processo di autoregolazione, in particolare, lo sviluppo della motivazione intrinseca, che a sua volta ha importanti ricadute su un'ampia gamma d'indicatori di successo scolastico, come il benessere, i risultati di apprendimento, la dispersione scolastica e il comportamento prosociale degli studenti (Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021; Ryan & Deci, 2020); mentre contesti ed eventi controllanti possono frustrare le esperienze dei bisogni e associarsi alla regolazione esterna, sia attraverso un controllo diretto (esterno), come l'imposizione di scadenze, comandi verbali o incentivi, sia attraverso un controllo indiretto (interno), come il senso di colpa, la vergogna o l'ansia (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2017), creando negli studenti un senso di coercizione nello studio e una motivazione esterna raramente associata a una percezione di benessere.

2.1.1 I comportamenti di supporto alla motivazione

Come si è detto, gli insegnanti che adottano uno stile supportivo all'autonomia facilitano la soddisfazione dei tre i bisogni psicologici degli studenti (Cheon et al., 2018; Ryan & Deci, 2017, 2020). Reeve e Cheon (2021) concettualizzano lo stile di insegnamento supportivo all'autonomia come «the adoption of a student-focused attitude and an understanding interpersonal tone that enables the skillful enactment of seven autonomy satisfying instructional behaviors to serve two purposes— support intrinsic motivation and support internalization» (Reeve & Cheon, 2021 p. 56). Il primo *instructional behavior*, fondamentale per intraprendere uno stile supportivo all'autonomia, è prendere il punto di vista degli studenti (Reeve & Cheon, 2021), che consente agli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento che sia in grado di supportare, prima di tutto, il loro bisogno di autonomia. Si tratta di una risposta empatica e cognitiva con cui l'insegnante capisce ciò che gli studenti pensano e sentono, che consente loro di considerare e prevenire i potenziali ostacoli che potrebbero creare ansia, confusione o resistenza negli studenti (Reeve, 2016). Quindi, prendendo il punto di vista degli studenti, gli insegnanti sono in grado di creare un ambiente di apprendimento ben strutturato ed essere coinvolti e attenti alla promozione negli studenti dell'autoregolazione dei comportamenti e del piacere nello svolgere attività scolastiche, rispondendo in questo modo anche ai loro bisogni di competenza e relazione (Aelterman et al., 2013; Ryan & Deci, 2020). Una volta preso il punto di vista dello studente, Reeve e Cheon (2021) classificano i comportamenti dei docenti a seconda dell'obiettivo da raggiungere: supportare la motivazione intrinseca, che

prevede da parte dei docenti due principali comportamenti, ovvero invitare gli studenti a seguire i propri interessi e presentare le attività di apprendimento in a “*Need-Satisfying Way*”; supportare l’internalizzazione, che prevede quattro differenti comportamenti, ovvero fornire spiegazioni chiare, accettare le emozioni e gli atteggiamenti negativi degli studenti, utilizzare un tono amichevole e mostrare pazienza.

Più recentemente, alcuni dei principali autori che hanno applicato la SDT nel contesto scolastico hanno pubblicato una “*Classification System for Teachers’ Motivational Behaviours Recommended in Self-Determination Theory Interventions*” (Ahmadi et. al, 2022), con lo scopo di stilare una lista aggiornata e più ampia dei comportamenti dei docenti, in un’ottica di supporto al processo di autoregolazione della motivazione degli studenti verso lo studio. Gli autori sottolineano l’importanza di implementare interventi formativi progettati per dare agli insegnanti un’opportunità di sviluppo professionale e migliorare la qualità del loro stile motivante. Ancora pochi studi, soprattutto nel contesto scolastico italiano, hanno esplorato in che modo tali interventi riescano a fornire le giuste risorse agli insegnanti, che permettano loro di adottare uno stile di insegnamento più supportivo (Reeve & Cheon, 2021), lasciando aperto il campo di ricerca, sia nella comprensione di quali comportamenti siano effettivamente supportivi, sia nel modo in cui il supporto all’autonomia faciliti la soddisfazione dei bisogni e la motivazione degli studenti.

3. Obiettivi, Domande e Ipotesi della ricerca

Gli studi basati sulla SDT nel contesto educativo si focalizzano sul supporto all’autonomia da parte di genitori e insegnanti, sottolineando l’importanza di indagare l’effetto comune del supporto, ricevuto dalle due diverse fonti, sugli esiti educativi degli studenti (Ryan & Deci, 2017, p, 363). Le ipotesi alla base della presente ricerca seguono le ipotesi generali della SDT applicata al contesto educativo (Ryan & Deci, 2020), ovvero: (1) un maggior supporto all’autonomia facilita la soddisfazione dei bisogni e la motivazione degli studenti; (2) le forme più autonome della motivazione portano a un miglioramento dell’apprendimento e del benessere degli studenti.

L’obiettivo principale della presente ricerca è, dunque, quello di indagare la percezione degli studenti rispetto ai fattori collegati al supporto all’autonomia, da parte di genitori e insegnanti, nonché alla motivazione ad apprendere, cercando di comprendere in modo particolare se le esperienze di soddisfazione e quelle di frustrazione dei bisogni a scuola abbiano o meno una diversa relazione con motivazione ad apprendere e benessere degli studenti.

Un secondo obiettivo è quello di analizzare il bisogno di relazione distinguendo la figura dei docenti da quella dei compagni di classe. Questo obiettivo nasce da due particolari necessità: (1) gli studenti, in modo particolare durante la fase dell'adolescenza, sperimentano un forte desiderio di far parte di un gruppo di coetanei e le relazioni con i compagni di classe assumono particolare rilevanza per lo sviluppo e il benessere (Cavicchiolo et al., 2022); (2) sia nei contesti generali che specifici, gli studi basati sulla SDT analizzano il bisogno di relazione facendo un riferimento generale agli «altri significativi» (Chen et al., 2015; Van der Kaap-Deeder et al., 2020), mentre nel contesto scolastico sarebbe utile capire se la soddisfazione del bisogno di relazione abbia o meno un ruolo diverso quando in riferimento ai docenti e quando ai compagni di classe. Per questi motivi si sono formulate le seguenti domande di ricerca:

1. il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti ha un differente impatto sui due aspetti del bisogno di relazione (compagni/insegnanti)?;
2. soddisfazione e frustrazione dei due aspetti del bisogno di relazione (compagni/insegnanti) hanno diverse relazioni con motivazione e benessere degli studenti?

Un terzo obiettivo della ricerca consiste nell'avviare una riflessione e un'azione di intervento per promuovere nei docenti comportamenti di supporto alla motivazione, attraverso la comprensione del significato che danno gli insegnanti al supporto all'autonomia.

4. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno della ricerca si basa su uno studio longitudinale, condotto nella scuola secondaria di primo grado e caratterizzato da un approccio *mixed methods* (Alivernini, 2012; Trinchero & Robasto, 2019), impiegando strumenti e tecniche di raccolta dei dati sia quantitativi sia qualitativi. L'approccio quantitativo dello studio è caratterizzato dalla costruzione e dall'adattamento degli strumenti utili a misurare il fenomeno oggetto della ricerca, principalmente in funzione dei primi due obiettivi (ad esempio, l'adattamento della scala sui bisogni psicologici degli studenti). La parte qualitativa, relativa al terzo obiettivo, riguarda l'azione di intervento e di riflessione con i docenti (attraverso interviste e/o focus group), utile a individuare e descrivere i comportamenti che meglio supportano l'autonomia e la motivazione degli studenti. La discussione dei risultati verrà affrontata attraverso la triangolazione, nello specifico di fonti dei dati (studenti e insegnanti) e metodi (questionari per studenti e in-

segnanti, interviste/focus group con insegnanti), per capire se c'è la possibilità di convergenza e complementarità tra i dati, per una comprensione approfondita e completa del fenomeno in oggetto.

Il campione, di convenienza, è composto da due scuole secondarie di primo grado, per un totale di 500 studenti e 71 insegnanti. La ricerca sul campo, iniziata a febbraio 2022, prevede la somministrazione del questionario agli studenti in quattro differenti momenti temporali (nell'arco di due anni scolastici); le quattro raccolte dati consentiranno di performare una tecnica di analisi longitudinale, per analizzare gli antecedenti e i cambiamenti nelle variabili oggetto dello studio. Attualmente, lo studio conta già di due raccolte dati e a inizio ottobre 2022 è programmata la restituzione alle scuole dei primi risultati, sia per un primo confronto sia per pianificare l'azione di intervento con i docenti.

Di seguito si presenterà una parte dei primi risultati, con un particolare focus sull'effetto del supporto all'autonomia da parte degli insegnati sulla soddisfazione dei bisogni degli studenti; si è scelto, inoltre, di mostrare come la soddisfazione dei bisogni impatti sui due estremi del *continuum* dell'autodeterminazione nello studio, ovvero amotivazione e motivazione intrinseca. Si presenteranno, dunque, gli strumenti inerenti a tale obiettivo.

4.1 Strumenti

Per misurare la percezione degli studenti del supporto all'autonomia ricevuto dagli insegnanti è stata utilizzata la versione italiana, breve, del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ; Alivernini & Lucidi, 2011). Il LCQ consiste in otto item riguardanti i comportamenti dei docenti, che misurano il supporto all'autonomia in termini di sostegno alle risorse motivazionali interne e in termini di percezione, da parte degli studenti, di poter essere liberi nelle proprie decisioni e artefici delle proprie azioni (esempio di item: quando propongo qualcosa ai miei insegnanti, mi ascoltano e prendono in considerazione il mio punto di vista). Gli item sono valutati su una scala Likert a sette punti (1 = Completamente in disaccordo; 7 = Completamente d'accordo).

Per misurare la soddisfazione dei bisogni è stata utilizzata una versione adattata della *School Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (S-BPNSFS; Buzzai et al., 2021). La S-BPNSFS è un adattamento al contesto scolastico della versione italiana della *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS; Chen et al., 2015; Costa et al., 2018). La S-BPNSFS originale, di Buzzai e colleghi (2021), contiene 24 item che valutano la soddisfazione e la frustrazione dei tre bisogni psicologici di base degli stu-

denti nell'ambiente scolastico. Per il presente studio, sono state modificate due scale: soddisfazione e frustrazione del bisogno di relazione. Gli item sono stati adattati per creare una distinzione tra il bisogno di relazione con gli insegnanti e il bisogno di relazione con i compagni di classe. Sono stati, inoltre, modificati alcuni item del bisogno di autonomia (sia nella soddisfazione che nella frustrazione), con lo scopo di avere una formulazione più adatta agli studenti di scuola secondaria di primo grado, in quanto lo strumento originale è stato validato su un campione di studenti italiani di scuola secondaria di secondo grado. La versione della S-BPNSFS utilizzata ha quindi otto scale (soddisfazione bisogno di autonomia, soddisfazione bisogno di competenza, soddisfazione bisogno di relazione con insegnanti, soddisfazione bisogno di relazione con i compagni di classe, frustrazione bisogno di autonomia, frustrazione bisogno di competenza, frustrazione bisogno di relazione con insegnanti, frustrazione bisogno di relazione con i compagni di classe) e un totale di 33 item, valutati su una scala Likert a cinque punti (1=completamente in disaccordo; 5=completamente d'accordo). Nei risultati verranno presentate le analisi psicometriche condotte sull'intera scala, ma per l'analisi dei dati saranno prese in considerazione esclusivamente le scale relative alla soddisfazione dei bisogni.

La motivazione degli studenti è misurata con la versione italiana dell'*Academic Motivation Scale* (AMS; Alivernini & Lucidi, 2008b; Alivernini, Manganelli & Lucidi, 2017). È composta da cinque diverse scale, che rappresentano il *continuum* dell'autoregolazione, con un totale di 20 item, che rispondono alla domanda “*Perché per te è importante andare a scuola?*”; gli item sono valutati su una scala Likert a quattro punti (1=Per niente; 4=Molto). In questa sede si prenderanno in considerazione solamente le scale *Amotivazione* (esempio di item: “non lo so; non riesco a capire cosa io stia facendo a scuola”) e *Regolazione intrinseca* (esempio di item: “per il piacere che provo nell’imparare cose nuove”).

4.2 Analisi dei dati

Sulle scale, dopo aver verificato le assunzioni di normalità, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (Exploratory Factor Analysis; EFA) utilizzando, per l'estrazione dei fattori, il metodo *Maximum Likelihood* in combinazione con una rotazione *Oblimin*; successivamente l'analisi per l'affidabilità interna (α).

Per indagare l'effetto del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti sulla soddisfazione dei bisogni degli studenti e capire come tale soddisfazione

impatti sull'amtivazione e sulla motivazione intrinseca, si è scelto di testare un primo modello di analisi attraverso un modello di equazione strutturale; sono stati stimati i parametri con il metodo della massima verosimiglianza, considerando un livello di significatività $p < .05$. Il modello è stato valutato attraverso il test del Chi-quadro e diversi indici di Fit; i fattori latenti "endogeni" (dipendenti) comprendono: soddisfazione del bisogno di autonomia, soddisfazione bisogno di competenza, soddisfazione bisogno di relazione con insegnanti, soddisfazione bisogno di relazione con i compagni di classe, Amotivazione e Motivazione intrinseca; mentre il fattore definito come esogeno (indipendente) è rappresentato dal supporto all'autonomia da parte degli insegnanti. Le analisi statistiche sono state implementate attraverso l'utilizzo del software Jamovi 2.0 (Gallucci & Jentschke, 2021; Navarro & Foxcroft, 2019).

4.3 Risultati

L'EFA ha riportato in tutte le scale buoni indici di adattamento del modello ai dati e confermato la loro struttura fattoriale originale. Nello specifico si riportano i risultati sulla S-BPNSFS. L'EFA sulla S-BPNSFS conferma gli otto fattori ipotizzati, con saturazioni comprese tra 0.34 e 0.92 (Tabella 1). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ($\chi^2 = 7620$ (df = 528), $p < .001$), la misura del KMO di adeguatezza del campionamento è 0.88 e gli indici di Fit sono accettabili (RMSEA=0.04; TLI=0.95). La varianza totale spiegata è del 58.21%. Il coefficiente Alpha di Cronbach registra valori accettabili in tutti i fattori, compresi tra 0.70 e 0.89.

L'Alpha per il LCQ è di 0.88. Per la sottoscala Amotivazione, di 0.86 e per la sottoscala Motivazione intrinseca di 0.89.

	Fattore							Unicità	
	SC	SR-C	SR-I	FR-I	FR-C	FC	FA		SA
Posso decidere da solo/a come fare alcune attività a scuola.								0.434	0.655
Sono libero/a di organizzare compiti e attività extrascolastiche.								0.365	0.674
Sono libero/a di prendere alcune decisioni a scuola.								0.608	0.486
A scuola posso fare cose che mi piacciono.								0.473	0.620
Sento di poter scegliere le cose su cui mi impegno a scuola								0.597	0.648
Sento che i compagni/e di classe a cui tengo, tengono a me		0.582							0.303
Mi sento legato/a ai compagni/e di classe che si prendono cura di me e ai quali tengo		0.833							0.279
Mi sento vicino/a ai compagni/e di classe che sono importanti per me.		0.908							0.233
Tengo ai compagni/e di classe con cui passo il mio tempo.		0.673							0.453
Sento che gli insegnanti a cui tengo, tengono a me			0.619						0.295
Mi sento legato/a agli insegnanti che si prendono cura di me e ai quali tengo			0.922						0.213
Mi sento vicino/a agli insegnanti che sono importanti per me.			0.834						0.233
Provo affetto per i miei insegnanti.			0.645						0.504
Mi sento fiducioso/a di poter fare le cose bene a scuola	0.795								0.357
Mi sento capace in quello che faccio a scuola		0.906							0.159
Mi sento competente per raggiungere i miei obiettivi scolastici		0.806							0.279
Mi sento di poter completare con successo compiti scolastici difficili		0.635							0.434
Non posso decidere da solo/a come fare le cose a scuola							0.582		0.644
A scuola non mi sento libero/a di esprimere me stesso/a							0.355		0.617
Non mi è permesso organizzare da solo/a le mie attività extrascolastiche.							0.618		0.525
Non posso scegliere da solo/a le attività da fare a scuola							0.636		0.554
Mi sento escluso/a dal gruppo di compagni/e di classe a cui voglio appartenere					0.770				0.351
Sento che i compagni/e di classe che sono importanti per me sono freddi/e e distanti nei miei confronti					0.864				0.284
Ho l'impressione che ai compagni/e di classe con cui passo il mio tempo, io non piaccia					0.603				0.445
Sento che i miei rapporti con i compagni/e di classe sono poco importanti.					0.538				0.478
Durante le lezioni mi sento escluso/a dai miei insegnanti				0.695					0.463
Sento che i miei insegnanti sono freddi e distanti nei miei confronti				0.796					0.326
Ho l'impressione di NON piacere ai miei insegnanti				0.680					0.323
Sento che i miei rapporti con i miei insegnanti sono poco importanti				0.684					0.394
Ho seri dubbi sul fatto che a scuola io possa fare le cose bene					0.340				0.484
Mi sento deluso/a da molte delle mie prestazioni scolastiche					0.743				0.391
A scuola, mi sento insicuro/a delle mie capacità					0.791				0.316
Mi sento un fallimento a causa degli errori che faccio a scuola					0.724				0.369

Note. SA=soddisfazione bisogno di autonomia, SC=soddisfazione bisogno di competenza, SR-I=soddisfazione bisogno di relazione con insegnanti, SR-C=soddisfazione bisogno di relazione con i compagni di classe, FA=frustrazione bisogno di autonomia, FC=frustrazione bisogno di competenza, FR-I=frustrazione bisogno di relazione con insegnanti, FR-C=frustrazione bisogno di relazione con i compagni di classe.

Tabella 1: Struttura fattoriale della scala sulla soddisfazione/frustrazione dei bisogni degli studenti

Il modello di equazione strutturale registra indici di Fit accettabili: CFI=0.93; SRMR=0.06; RMSEA=0.05 (Hu & Bentler, 1999). Dalla figura 2 è possibile vedere i diversi *Path*, con i relativi coefficienti (β), tra i fattori latenti esogeni e quelli endogeni.

In linea con la prima ipotesi della ricerca il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti ha un impatto significativo con la soddisfazione dei tre bisogni. Nello specifico il supporto all'autonomia ha un elevato impatto sulla soddisfazione del bisogno di relazione con gli insegnanti (β 0.72), sul bisogno di autonomia (β 0.61) e sul bisogno di competenza (β 0.61). Inoltre, la soddisfazione del bisogno di relazione con gli insegnanti e di competenza ha un effetto significativo sulla motivazione intrinseca e sull'ammotivazione degli studenti. In modo particolare, il bisogno di relazione con gli insegnanti impatta positivamente sulla motivazione intrinseca degli studenti (β 0.40), mentre il bisogno di competenza ha un effetto significativo sull'ammotivazione (β -0.34).

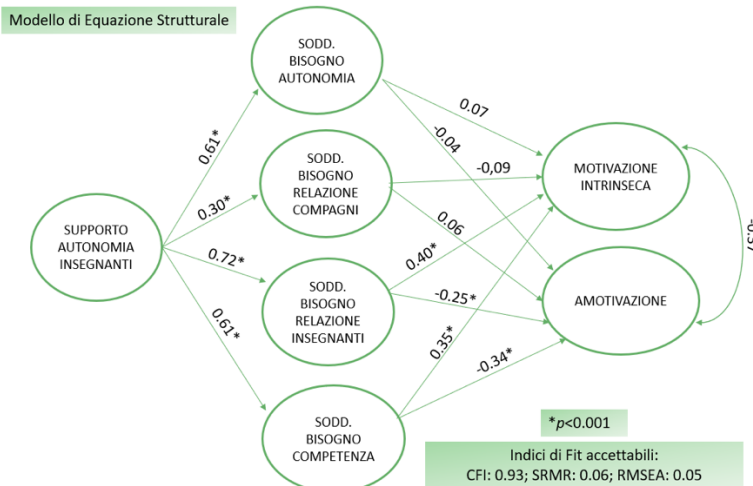


Figura 2: Risultati del modello di equazione strutturale

5. Discussione dei primi risultati

La soddisfazione dei bisogni psicologici di base svolge un ruolo fondamentale nel promuovere il processo di internalizzazione della motivazione estrinseca e nel mantenimento della motivazione intrinseca. Nello specifico, la SDT considera la soddisfazione dei bisogni di autonomia e competenza come gli elementi principali nel mantenere e migliorare la motivazione intrinseca, mentre la soddisfazione del bisogno di relazione è ritenuta un elemento complementare nello spiegare l'internalizzazione della motivazione esterna. Ad esempio, uno studente può prendere come modello di riferimento i comportamenti trasmessi dalle persone a cui si sente o vorrebbe sentirsi connesso (relazione), ma per far sì che si attivi il processo di regolazione della motivazione, ha anche bisogno di sentirsi efficace (competenza) e autodeterminato (autonomia) nelle sue azioni (Ryan & Deci, 2009).

Alcuni dei risultati già pubblicati, dello studio presentato in questo contributo, dimostrano come il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti abbia un effetto positivo sulla motivazione intrinseca e sul benessere degli studenti (Germani, Palombi, & D'Amico, 2022), anche quando mediato, in modo particolare, dalla soddisfazione del bisogno di competenza (Germani & Palombi, 2022), confermando quanto riscontrato nella letteratura di riferi-

mento.

I risultati appena esposti, pur non mostrando l'effetto dei bisogni sulle specifiche forme di motivazione estrinseca (regolazione esterna, introiettata e identificata), rappresentano in parte un primo tentativo di risposta a una delle domande di ricerca dello studio (soddisfazione e frustrazione dei due aspetti del bisogno di relazione (compagni/insegnanti) hanno diverse relazioni con motivazione e benessere degli studenti?). I dati mostrano, infatti, che la soddisfazione del bisogno di relazione con gli insegnanti ha un effetto positivo sulla motivazione intrinseca e l'aspetto ancora più importante che emerge è che gli studenti che si sentono supportati dai loro insegnanti tendono ad essere meno amotivati. Al contrario, la soddisfazione del bisogno di relazione con i compagni di classe non mostra una relazione significativa né con la motivazione intrinseca né con l'amotivazione degli studenti. Inoltre, restando sull'analisi della soddisfazione del bisogno di relazione, si può notare che il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti ha un effetto maggiore sul bisogno di relazione con gli insegnanti (0.72), rispetto al bisogno di relazione con i compagni di classe (0.30).

Questi primi risultati confermano, dunque, la necessità di considerare separatamente il bisogno di relazione con gli insegnanti da quello con i compagni di classe, aprendo a nuove possibili indagini future, come ad esempio considerare il supporto all'autonomia ricevuto dai compagni di classe. Tenendo in considerazione che gli insegnanti rivestono un ruolo chiave per lo sviluppo di relazioni positive all'interno del gruppo classe, dai risultati emerge comunque che queste relazioni sono influenzate anche da altri fattori. Come si è detto, le relazioni con i compagni di classe assumono particolare rilevanza per lo sviluppo e il benessere (Cavicchiolo et al., 2022) e, nel contesto classe, gli studi che valutano gli effetti congiunti del supporto all'autonomia ricevuto da insegnanti e compagni di classe sono ancora limitati.

In generale, il supporto all'autonomia ricevuto dai pari e dagli amici è un aspetto rilevante all'interno dell'ampio quadro della SDT (Deci et al., 2006; Deci & Ryan, 2014; Ratelle, Simard e Guay, 2013) e gli studi che si riferiscono in modo specifico alla soddisfazione dei bisogni psicologici a scuola e al relativo supporto all'autonomia ricevuto dai pari, nello specifico dai compagni di classe, sono limitati, soprattutto nel contesto educativo italiano. Solo recentemente alcuni autori italiani hanno considerato il supporto all'autonomia ricevuto dai compagni di classe, in modo particolare durante la fase dell'adolescenza (Buzzai et al., 2022), sottolineando la necessità di espandere questa linea di ricerca per avere un quadro più completo dei fattori che influenzano il funzionamento scolastico degli studenti.

6. Conclusioni

La lettura dei dati, ottenuti dalla prima rilevazione dello studio longitudinale intrapreso, conferma i principali risultati che emergono dagli studi che utilizzano il framework della *Self-Determination Theory* nel contesto educativo, dimostrando che un maggior supporto all'autonomia, in modo particolare, da parte degli insegnanti, garantisce la soddisfazione dei bisogni degli studenti e favorisce il processo di autoregolazione, che a sua volta è positivamente associato a una serie di indicatori di successo scolastico.

In riferimento ai risultati qui presentati risulta necessario chiarire che il modello di analisi adottato rappresenta un primo tentativo di analisi e di interpretazione dei dati, con il quale non è possibile stabilire una direzione causale delle associazioni tra le variabili analizzate, in quanto i dati analizzati si riferiscono esclusivamente alla prima raccolta dati. Inoltre, è importante sottolineare che anche la frustrazione dei bisogni, che è diversa dall'assenza di soddisfazione, riveste un ruolo cruciale nella motivazione degli studenti, soprattutto per quanto riguarda l'assenza di regolazione (Ryan & Deci, 2017; Vandekerckhove et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2019). Per questo motivo nelle prossime analisi è necessario tenere in considerazione anche le esperienze di frustrazione dei bisogni.

In riferimento ai limiti generali della ricerca è, invece, necessario evidenziare la mancanza di informazioni inerenti ai fattori alla base dei comportamenti degli insegnanti. Dalla letteratura più recente sulla SDT nel contesto educativo emerge l'importanza di comprendere il modo in cui la soddisfazione dei bisogni psicologici di base degli insegnanti influisce sul loro stile motivante (Aelterman et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2019; Vermote et al., 2022). Aspetto che andrebbe sicuramente riconsiderato anche per una migliore triangolazione dei risultati, necessaria per una comprensione più approfondita dell'intero processo educativo oggetto della ricerca. In generale, dalla linea di ricerca intrapresa ci si aspetta di descrivere gli esiti derivanti dal supporto all'autonomia degli studenti e di definire un quadro di comportamenti dei docenti di supporto alla motivazione, che si adatti alle pratiche didattiche nel contesto scolastico italiano, da implementare in possibili interventi formativi futuri per i docenti. In altre parole, i risultati dello studio potranno essere letti come "strumenti" da cui prendere spunto per progettare una formazione docente che supporti i processi motivazionali, il benessere e il successo scolastico degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Alterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education*, 29, 64-75.
- Alterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and finegrained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., Lonsdale, C. et al. (2022). *A Classification System for Teachers' Motivational Behaviours Recommended in Self-Determination Theory Interventions*.
- Alivernini, F. (2012). Mixed Methods Research on Learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2280–2284). Springer.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008a). La qualità della motivazione scolastica: L'applicazione della teoria dell'autodeterminazione ai contesti educativi. *Rassegna di Psicologia*, XXV (3), 155-179.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008b). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, 104(4), 241-252.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019). Support for autonomy at school predicts immigrant adolescents' psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 21(4), 761-766.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72.
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M. E., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, 42(5), 497-519.
- Buzzai, C., Filippello, P., Caparello, C., & Sorrenti, L. (2022). Need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviors by teachers and classmates in adolescence:

- The mediating role of basic psychological needs on school alienation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 1-22.
- Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Diotaiuti, P., Chirico, A., Galli, F., Manganelli, et al. (2022). Adolescents' Characteristics and Peer Relationships in Class: A Population Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (15), 8907.
- de Charms, R. (1968). *Personal causation; the internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., der Kaap-Deeder, V. et al. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J.-W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating styles. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51
- Costa, S., Ingoglia, S., Inguglia, C., Liga, F., Lo Coco, A., & Larcán, R. (2018). Psychometric evaluation of the basic psychological need satisfaction and frustration scale (BPNSFS) in Italy. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(3), 193–206.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior', *Psychological Inquiry* 11, 227–68.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. *Human motivation and interpersonal relationships*, 53-73.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and social psychology bulletin*, 32(3), 313-327.
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., & Sorrenti, L. (2019). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), 5-16.
- Gallucci, M., & Jentschke, S. (2021). SEMLj: jamovi SEM Analysis. [jamovi module]. <https://semlj.github.io/>.
- Germani, S., Palombi, T. (2022). Relationship between autonomy support and students' school well being: the mediating role of need for competence. Mafalda Carmo (Ed.) *Education and New Developments*, 1, 422-426.
- Germani, S., Palombi, T. & D'Amico, M. (2022). The relationship between teachers' autonomy support and students' motivation, achievement and well being. *EDU-LEARN22 Proceedings*.
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers in Education*, 3, p. 95.
- Grolnick, W. S., & Apostoleris, N. H. (2002). What makes parents controlling? In E.

- L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, (pp. 161–181). University of Rochester Press.
- Grolnick, W. S. (2016). Parental involvement and children's academic motivation and achievement. In Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 169-183). Springer.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.
- 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), 1-55
- INVALSI (2021). *Il ruolo della motivazione nella Scuola di oggi e di domani*. <https://www.invalsiopen.it/ruolo-motivazione-scuola/>. (ultima consultazione settembre 2022).
- Navarro, D.J. & Foxcroft, D.R. (2019). *Learning statistics with Jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners*.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Pintrich, P. R. (2003) Motivation and classroom learning. In WM Reynolds and GE Miller (Eds.) *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. John Wiley & Sons.
- Ratelle, C. F., Simard, K., & Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 893-910.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (Eds.). *Handbook of Motivation at School* (1st ed.). Routledge, pp. 171-195.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. In: Liu W et al, editors. *Building autonomous learners*, (pp. 129-52). Springer.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting Students' Motivation: Strategies for Success*. Taylor & Francis.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). *Handbook of Motivation at School*, (pp. 171–195). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publishing.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 589-604.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education spa.
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P., & Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal) adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69-83.
- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS). Ghent University.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de) motivating teaching grounded in self-determination theory. In *Motivation in education at a time of global change*. Emerald Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1), 1-31.
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2022). Teachers' Psychological Needs Link Social Pressure with Personal Adjustment and Motivating Teaching Style. *The Journal of Experimental Education*, 1-22.
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). (2009). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.

I.11

Accessibilità all'apprendimento, una sfida nella complessità *Accessibility to learning, a challenge in complexity*

Taziana Giusti

*Università degli Studi di Padova , Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)
taziana.giusti@phd.unipd.it*

Assicurare a tutti a tutti gli studenti e le studentesse un'esperienza scolastica significativa e un trattamento equo rientra tra le aspirazioni del sistema scolastico italiano. Pertanto, rendere accessibili a tutti le proposte didattiche, rimuovendo le barriere e favorendo la partecipazione, diviene un impegno fondamentale da parte delle istituzioni che vogliono occuparsi attivamente delle proprie pratiche inclusive.

La ricerca si svolge nel contesto di un Istituto Comprensivo della città di Padova e nasce dall'accordo tra Università degli Studi di Padova e Ufficio Scolastico Regionale (USR) del Veneto, relativo ad un percorso di dottorato industriale. Il presente lavoro si articola come uno studio di caso qualitativo, con un approccio Community Based e Appreciative Inquiry, condotto attraverso l'uso della video analisi.

Le finalità principali del lavoro sono l'esplorazione degli aspetti didattici legati all'accessibilità e l'individuazione di piste di miglioramento per potenziare l'impegno inclusivo dell'Istituto.

Keywords: accessibilità; didattica; inclusione; pratiche.

Ensuring a meaningful school experience and fair treatment for all students is among the aspirations of the Italian school system. Therefore, making educational proposals accessible to all, removing barriers and fostering participation, becomes a fundamental commitment on the part of institutions that want to actively engage in their inclusive practices. The research is carried out in the context of a Comprehensive Institute in the city of Padua and stems from the agreement between the University of Padua and the Ufficio Scolastico Regionale (USR) of Veneto. The agreement gave birth to an industrial PhD course. The present work is structured as a qualitative case study, with a Community Based and Appreciative Inquiry approach, using video analysis. The main aims of the work are the exploration of the educational aspects related to accessibility and the identification of avenues for improvement in order to enhance the inclusive commitment of the Institute.

Keywords: accessibility; didactic; inclusion; practice.

1. Introduzione

Il presente lavoro si focalizza nell'ambito delle pratiche didattiche, considerando l'accessibilità in relazione all'apprendimento, per esplorare come gli insegnanti del primo ciclo di istruzione operano al fine di favorire la partecipazione di tutti i loro alunni. La pratica didattica, infatti, si colloca in un contesto complesso ed è influenzata da diverse dimensioni che coesistono (Ghedini et al., 2018). Tali dimensioni possono riguardare non solo la conoscenza dei funzionamenti specifici degli alunni, ma anche le competenze didattico-progettuali degli insegnanti, che operano all'interno di cornici variegata, per le quali è importante immaginare percorsi dedicati a tutti alunni che compongono il gruppo classe (Vianello, 2012).

Gli aspetti legati all'apprendimento sono centrali in ambito scolastico, molto spesso influenzando anche le scelte organizzative e orientando la gestione economica dei fondi. Le pratiche, infatti, sono uno degli assi portanti dell'inclusione scolastica, assieme alle culture e alle politiche (Booth, Ainscow, & Davigo, 2014). I tre assi si influenzano reciprocamente e in questo lavoro la scelta è stata di partire dalle pratiche, esplorarne i significati, e mettere in rilievo le soluzioni individuate dagli attori che operano quotidianamente nella scuola.

Il presente lavoro intende esplorare l'attuazione di questi aspetti, condotti da insegnanti esperti che lavorano in un contesto specifico e complesso. Il contributo dei docenti non si è limitato alla partecipazione per la raccolta dati, ma si è articolato anche nella riflessione sul significato di accessibilità all'apprendimento e nella scelta dei metodi di raccolta dati, accompagnando il percorso di ricerca nelle varie fasi. Tutto questo è stato reso possibile dalla presenza della ricercatrice all'interno del personale dell'Istituto, ruolo definito da un dottorato industriale posto in essere in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto.

2. Quadro teorico di riferimento

Il tema dell'accessibilità è trasversale a numerosi contributi che hanno come finalità la promozione dell'inclusione sia in ambito sociale, sia in ambito più squisitamente scolastico.

L'idea di accessibilità in ambito sociale riguarda la capacità del sistema di rimuovere le barriere per favorire la partecipazione degli individui (Elliott & Kettler, 2016), idea che si ritrova anche nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006), la quale inserisce l'accessibilità

tra i suoi principi fondanti. L'accesso alle opportunità pratiche, infatti, permette alla persona di esprimere il proprio potenziale e di realizzare i propri desideri (Nussbaum & Sen, 1993). Quest'ultimo pensiero è il cuore del Capability Approach (*Ibidem*), sviluppato in ambito socio-economico, ma applicabile anche agli ambiti educativi, in quanto individua nel contesto la chiave per la piena realizzazione di tutti gli individui, ribaltando gli oneri della non-accessibilità che precedentemente gravavano sul soggetto (Boggino, 2021). Rendere il contesto nel quale le persone svolgono le loro attività quotidiane e realizzano il loro progetto di vita personale accessibile, diviene un impegno sociale irrinunciabile per le istituzioni. Al fine di perseguire questa finalità, è necessario rimuovere le barriere, le quali possono essere fisiche, ma anche culturali o educative.

A livello culturale, il superamento del modello medico attraverso l'adozione del modello Biopsicosociale ha attribuito importanza all'accesso alle risorse del contesto. La Classificazione Internazionale dei Funzionamenti (ICF; OMS, 2001) infatti, considera la salute come la confluenza di molteplici dimensioni, comprendendo anche fattori psicologici, sociali e contestuali oltre agli aspetti biologici. Tale prospettiva olistica, permette di considerare la salute della persona come un'interazione tra le dimensioni, superando il più tradizionale approccio al deficit contenuto nel modello precedente ovvero l'International Classification of Impairment, Disability and Handicap (ICIDH; OMS, 1980). L'ICIDH, infatti, era strettamente legato alla diagnosi e riconduceva la descrizione dell'individuo agli aspetti meramente clinici. L'ICF propone invece una visione allargata del concetto di salute, nel quale gli elementi contestuali possono essere determinanti per il funzionamento delle persone.

La partecipazione della persona alla vita sociale è infatti la finalità comune tra gli approcci citati e può essere resa possibile andando oltre i limiti e riconoscendo il valore della differenza (Ghedini et al., 2018).

La riflessione sull'accessibilità richiede altresì di andare oltre una logica lineare, legata soltanto alle possibilità individuali, accogliendo il paradigma della complessità, caratterizzato da uno sguardo complesso e multiprospettico, che dialoga con la realtà tramite un processo continuo. La logica lineare appartiene infatti alla logica della frontiera, che impone i limiti in modo arbitrario, definendo le barriere; mentre lavorare sull'accessibilità significa andare oltre il limite, considerando il contesto nel suo complesso (Boggino, 2021).

In ambito scolastico, le barriere possono riguardare non solo la struttura degli edifici, ma anche i processi di apprendimento, i quali sono influenzati dall'intero contesto che è anche promotore di culture, politiche e pratiche inclusive (Booth et al., 2014). Lo strumento dell'Index for Inclusion (2002), nato in ambito internazionale, è utilizzato anche in Italia per accompagnare

le istituzioni nel processo di autovalutazione riguardante il proprio impegno verso l'inclusione, con particolare interesse verso le buone pratiche (Santi & Ghedin, 2014).

Le ricerche condotte in ambito psicologico ed educativo hanno dimostrato come alcuni aspetti organizzativi favoriscano l'apprendimento di tutti gli alunni, senza la necessità di prevedere altri percorsi paralleli in luoghi diversi per gli studenti con funzionamenti atipici. Tali aspetti riguardano l'essere inseriti in gruppi di lavoro con coetanei, l'adattamento didattico delle proposte e la loro precedente progettazione in funzione del lavoro con l'intero gruppo classe (Vianello, 2012).

Considerando le pratiche inclusive e dunque gli aspetti legati alla progettazione didattica, lo Universal Design for Learning (CAST, 2012) offre, attraverso i suoi principi, una prospettiva che permette di rendere accessibili i contenuti agli studenti, superando le barriere che possono trovarsi nella progettazione del curriculum (Meyer et al., 2014). L'idea dello Universal Design for Learning è di presentare agli studenti del gruppo classe delle proposte didattiche adatte a tutti, perseguendo la differenziazione (Tomlinson, 2006). I principi dello Universal Design for Learning (UDL) possono offrire una guida teorica per l'esplorazione delle pratiche inclusive, le quali possono favorire l'accessibilità agli apprendimenti. Tuttavia, l'applicazione di tali principi non è sufficiente per perseguire l'accessibilità, è altresì necessario abbinare al loro contributo l'accoglienza del paradigma della complessità, il quale guida la postura del docente nei momenti di progettazione e di pratica (Boggino, 2018).

Il presente lavoro intende perciò esplorare il contesto scolastico, entrando in dialogo con gli insegnanti con l'obiettivo di esplorare anche il pensiero che li guida nelle loro attività didattiche quotidiane.

3. Disegno di ricerca e scelte metodologiche

La ricerca si svolge nel contesto del 3° Istituto Comprensivo della città di Padova e nasce dall'accordo tra Università degli Studi di Padova e Ufficio Scolastico Regionale (USR) del Veneto, relativamente ad un percorso di dottorato industriale. La natura del dottorato industriale, prevede che il dottorando continui a svolgere la sua attività professionale nell'Istituto nel quale presta servizio come docente e al contempo svolga la sua attività di ricerca. Non è previsto alcun distacco dal servizio.

Il tema della ricerca è emerso a seguito di una serie di tavoli di lavoro durante i quali le figure in dialogo sono state i supervisori del Corso di dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Padova, il referente per

l'USR del Veneto e il Dirigente Scolastico del 3° Istituto Comprensivo di Padova (presso cui si svolgerà la ricerca).

Il 3° Istituto Comprensivo di Padova si colloca in fascia II, con un totale di alunni pari a 830 (numero leggermente variabile anche durante l'anno scolastico), comprende tre ordini di scuola (Infanzia, Primaria e Secondaria di I Grado) e un Collegio Docenti composto da 115 insegnanti. Si caratterizza per la multiculturalità della sua utenza e per essere l'istituto comprensivo della città di Padova con il maggior numero di alunni con disabilità. Gli insegnanti che vi prestano servizio si confrontano quindi quotidianamente con un'ampia variabilità culturale e sociale, nonché con la necessità di lavorare attivamente per permettere a tutti i loro studenti e studentesse un'esperienza scolastica significativa.

Il confronto tra le parti ha portato all'individuazione dell'inclusione come area di indagine, la quale è stata successivamente declinata nell'ambito delle pratiche didattiche. Considerando la complessità presente nelle classi e l'impegno quotidiano da parte degli insegnanti di favorire l'apprendimento, si è rilevata l'importanza di esplorare le loro prassi portando il focus sulle strategie messe in campo per rendere l'apprendimento accessibile.

La natura complessa del contesto scuola, caratterizzato dalla variabilità degli attori che lo abitano e delle scelte organizzative possibili (Hamilton & Corbett-Whittier, 2012), rende ciascun contesto unico; per questo motivo il disegno di ricerca è stato costruito con l'intenzione di valorizzare tale unicità e al contempo descriverla dando voce ai chi ne fa parte. L'approccio che si è ritenuto più adatto è stato lo studio di caso qualitativo; il quale offre la possibilità di approfondire un contesto reale, evitando evidenze generalistiche e decontestualizzate (*Ibidem*).

Le domande che guidano la ricerca sono le seguenti:

- Cosa intendono per accessibilità all'apprendimento gli insegnanti?
- Come operano gli insegnanti per facilitare l'apprendimento dei loro studenti?
- Come progettano gli insegnanti le attività in classe in modo da renderle accessibili a tutti?

Inoltre, la presenza della ricercatrice all'interno del contesto, ha fatto sì che la ricerca potesse godere del contributo attivo degli attori che ne fanno parte (gli insegnanti), portando in evidenza le buone pratiche che loro stessi hanno individuato nel loro contesto quotidiano. Per questo motivo si è scelto di integrare il disegno di ricerca con gli approcci Community Based e Appreciative Inquiry.

3.1 *Lo studio di caso qualitativo*

La scelta di un approccio qualitativo è dovuta all'intenzione di esplorare i significati che gli stessi attori hanno costruito attraverso le loro pratiche (Merriam, 1998), rispettando la loro voce e il loro punto di vista.

Nello specifico, il caso di studio è costituito dal sistema dell'Istituto Comprensivo coinvolto, delimitato agli attori facenti parte del Collegio Docenti e alle loro pratiche didattiche, determinate a loro volta dalle peculiarità della sua utenza. La raccolta dati è avvenuta con la collaborazione di alcuni insegnanti che si sono resi disponibili ad essere intervistati, ripresi in classe e a partecipare a dei focus group di analisi. Si tratta di 6 insegnanti di Scuola Primaria, di cui 5 di classe terza e 1 di classe seconda. Ha partecipato alle interviste anche un'insegnante di Scuola dell'Infanzia. Inoltre, l'intero Collegio Docenti è stato coinvolto nella riflessione relativa al concetto di accessibilità, attraverso lo svolgimento di due Collegi tecnici, aventi come finalità la rilevazione dei significati attribuiti al concetto stesso. Benché la raccolta dati sia avvenuta prevalentemente con un numero ristretto di docenti, non è possibile isolare gli stessi dall'intero contesto, in quanto le loro pratiche sono influenzate dai percorsi comuni realizzati a livello di istituto (formazioni, approvazione di atti di indirizzo, scelte organizzative) e dalle specificità del contesto in cui operano. All'interno dell'Istituto Comprensivo infatti le culture, le politiche e le pratiche inclusive sono interrelate tra loro (Booth et al., 2014).

Sebbene il contesto di riferimento sia caratterizzato da una propria unicità, la sua complessità è condivisa con molti altri contesti scolastici che quotidianamente si confrontano con tutte le variabili possibili. Lo studio di caso in questo senso può offrire un'esplorazione profonda del contesto, la quale può essere generativa per successivi lavori di ricerca.

3.2 *Approccio Community Based*

La natura di questo tipo di ricerca, nata da una sinergia tra Università di Padova,USR del Veneto e l'Istituto Comprensivo in cui la ricercatrice presta servizio, ha creato una situazione che ha permesso alla scuola di portare il proprio contributo nella costruzione del disegno di ricerca. Il contributo della comunità si è articolato rispettando i seguenti principi (Caine & Mill, 2016): il coinvolgimento autentico del ricercatore e dei membri della comunità, attraverso la presentazione e gli aggiornamenti periodici sullo stato della ricerca al Collegio Docenti; la collaborazione con gli attori coinvolti, avvenuta sia in fase di scelta dei metodi di raccolta dati, sia in termini di costruzione dei si-

gnificati, attraverso due Collegi Docenti tecnici, in cui tutti gli insegnanti sono stati coinvolti nella riflessione per la costruzione di una definizione comune di accessibilità all'apprendimento; il tentativo di bilanciare il percorso di ricerca e gli interessi per la comunità, considerando i momenti di partecipazione alla ricerca come occasioni di sviluppo professionale, riconosciuti anche in parte formalmente, in quanto inseriti nel piano delle 25 ore di formazione previste dal D.M. 21 giugno 2021, n. 188, "Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità"; l'individuazione di piste di miglioramento per l'intero Istituto Comprensivo come una delle finalità del lavoro (obiettivo pensato fin dal principio in fase di ideazione del Dottorato Industriale); lo sforzo di integrare la ricerca con i punti di forza della comunità, scegliendo di includere un approccio Appreciative Inquiry per partire da quelle che sono le buone pratiche già in corso; ed infine, la flessibilità del disegno di ricerca, che ha messo al primo posto i tempi della scuola, rispettando gli impegni e le disponibilità degli insegnanti, scegliendo in alcuni frangenti di rimandare la raccolta dati o i focus group a periodi più agevoli per i partecipanti.

In questo lavoro, il Community Based è considerato un approccio e non una metodologia, in quanto quest'ultima presuppone una partecipazione della comunità in modo più pervasivo, per esempio nel suo coinvolgimento fin dalla scelta di partecipazione (*Ibidem*). Quest'ultimo aspetto ha riguardato inizialmente il Dirigente Scolastico, che successivamente ha condiviso la proposta con il Collegio Docenti.

3.3 Approccio Appreciative Inquiry

L'Appreciative Inquiry (AI) è uno strumento per generare cambiamento all'interno di gruppi organizzati, partendo dagli aspetti positivi ovvero da buone soluzioni già individuate per problemi complessi (Judy & Hammond, 2006). L'idea di base è che in ogni gruppo qualcosa funzioni e che questo costituisca la base su cui costruire il cambiamento.

Gli aspetti che hanno portato a considerare l'AI come approccio nella presente ricerca, sono stati l'importanza del coinvolgimento dell'intero gruppo (gli insegnanti che compongono il Collegio Docenti), il desiderio di porre in rilievo le soluzioni metodologico-didattiche individuate dagli attori (i quali lavorano immersi nel contesto e che dunque sono obbligati a considerare tutte le variabili), il desiderio di miglioramento che pervade non solo chi ha scelto di partecipare più attivamente, ma anche tutti gli altri membri.

Il processo di AI tipicamente è definito in un ciclo di cinque fasi: define, discover, dream, design and deliver (*Ibidem*). Nel presente lavoro non ci si è

avvalsi del ciclo completo, per questo motivo si è indicato l'AI come approccio, tuttavia, la partecipazione della comunità e il desiderio di porre in evidenza le buone pratiche per poter svolgere successivamente un lavoro di riflessione, ha favorito la partecipazione spontanea degli insegnanti, i quali hanno percepito lo svolgersi della ricerca come un processo che partiva dal loro lavoro, a differenza di altre esperienze totalmente calate dall'alto. Presentando infatti la ricerca al primo Collegio Docenti dello scorso anno, è stato proprio l'accento alle finalità dell'AI a spingere i docenti a mettersi in gioco, i quali si sono sentiti riconosciuti nei loro sforzi quotidiani e per questo ben disposti verso un percorso che avrebbe potuto portarli ad un ulteriore sviluppo professionale.

3.4 *Metodi di raccolta dati*

I metodi di raccolta dati sono stati individuati considerando le domande di ricerca.

La prima domanda di ricerca riguarda le convinzioni degli insegnanti (Cosa intendono per accessibilità all'apprendimento gli insegnanti?), si sono dunque utilizzate le video interviste con i sette docenti che hanno partecipato in modo più intenso, mentre per lavorare con l'intero Collegio Docenti, si è organizzata una mattinata di formazione, durante la quale usando una thinking routine (Ritchhart & Church, 2020) si è arrivati a condividere le riflessioni di tutti riguardanti l'accessibilità all'apprendimento.

La seconda domanda di ricerca riguarda le pratiche didattiche (Come operano gli insegnanti per facilitare l'apprendimento dei loro studenti?), per indagare tali aspetti si sono raccolte otto video registrazioni di lezioni svolte in classe, oltre alle dichiarazioni su questo tema raccolte durante le interviste.

Infine, la terza domanda riguarda gli aspetti progettuali (Come progettano gli insegnanti le attività in classe in modo da renderle accessibili a tutti?), anche questo aspetto è contenuto nelle dichiarazioni fatte durante le interviste.

3.4.1 *Le interviste*

Le interviste sono state raccolte tra i mesi di gennaio e marzo 2022. L'intervista è stata costruita con l'idea di esplorare sia le convinzioni, sia le pratiche didattiche degli intervistati in relazione al concetto di accessibilità applicata all'apprendimento. Le domande (Figura 1) sono state revisionate più volte, ricorrendo al supporto di due esperte in materia (una docente universitaria di Pedagogia Speciale dell'Università di Padova e la Figura Strumentale per l'Inclusione dell'Istituto Comprensivo che ospita la ricerca) e di un'esperta di tecniche di intervista dell'Università di Bergamo.

- Questo lavoro riguarda l'apprendimento ed in particolare l'accessibilità all'apprendimento che ha luogo durante le attività in classe. Potresti definire che cos'è per te l'accessibilità?
- Quali sono gli strumenti che hai a disposizione per rendere accessibile la tua lezione/attività/percorso ai tuoi alunni?
- È possibile pensare ad una classificazione di questi strumenti?
- Nel tuo caso specifico, pensando alla disciplina, quali strumenti utilizzi per far sì che tutti gli alunni possano partecipare?
- Potresti descrivere il gruppo classe con cui lavori?
- Hai una particolare "soluzione" individuata che vorresti condividere? Oppure uno strumento o attività che utilizzi regolarmente.
- Pensando alla pratica quotidiana, ti viene in mente un momento in cui hai percepito la complessità che caratterizza il contesto in cui lavori?
- Come gestisci questi momenti?
- Quando hai bisogno di progettare o riflettere, dove cerchi ispirazione?
- Collabori con gli insegnanti di sostegno? Come vi coordinate per perseguire l'accessibilità per tutti?
- Secondo te il curricolo verticale dell'Istituto facilita l'attenzione all'accessibilità?

Figura 1: Domande poste durante l'intervista agli insegnanti

3.5 Analisi dei dati

3.5.1. Analisi delle interviste

Le interviste saranno analizzate utilizzando un'analisi tematica (AT). Poiché si tratta di materiale video e si è scelto di utilizzare le registrazioni come dato primario, i dialoghi sono stati trascritti verbatim, tralasciando gli aspetti paralinguistici e non verbali (Pagani, 2020). La trascrizione è utilizzata dal software per agganciare la traccia video alla parte scritta, che diventa una sorta di mappa dell'intervista. Il fine è muoversi agilmente nella traccia video per poter inserire i codici.

Si intende procedere attraverso un approccio deduttivo (*Ibidem*), utilizzando i temi dell'intervista come gruppi di parole (detti anche categorie), identificando successivamente i codici per ciascun gruppo (Figura 2).

I codici individuati, costituiranno il punto di partenza per il lavoro di video noticing che sarà successivamente condotto sulle registrazioni delle lezioni effettuate in classe. La revisione delle categorie e dei codici darà infatti origine

alle dimensioni che saranno poi utilizzate per realizzare la griglia di analisi con la quale saranno analizzate le attività didattiche. Gli insegnanti coinvolti nelle interviste parteciperanno all'individuazione delle dimensioni, attraverso due momenti di confronto e condivisione dei codici. Tali dimensioni, saranno state condivise con i partecipanti e integrate con le loro osservazioni.

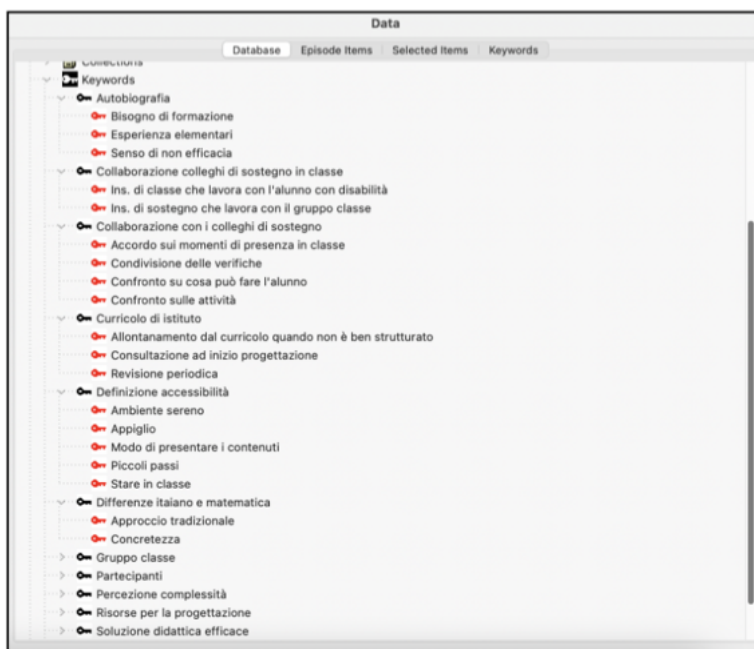


Figura 2: Gruppi di parole e codici individuati durante l'analisi delle interviste

3.5.2. Analisi delle lezioni in classe

Le dimensioni individuate nella fase precedente, costituiranno la griglia di osservazione delle attività in classe (noticing). La griglia per l'analisi sarà integrata con alcuni elementi desunti dalla letteratura e riferiti ai principi dello Universal Design for Learning del CAST (2012).

L'analisi di tali attività sarà condotta assieme ai partecipanti, in una serie di focus group nei quali i docenti avranno la possibilità di rivedere le loro lezioni.

Le video registrazioni saranno dunque visionate dai docenti e dal ricercatore con la finalità di individuare gli aspetti dichiarati dagli intervistati relativi

al come favorire l'accessibilità all'apprendimento ed eventualmente far emergere ulteriori strategie o strumenti non dichiarati in precedenza.

Il noticing delle lezioni in classe è abitualmente utilizzato in ambito nazionale ed internazionale sia come sviluppo professionale dei docenti, sia come training per i docenti in formazione (Xu et al., 2019). Sembrano esserci delle differenze tra il lavoro di noticing svolto dai docenti in formazione e quello svolto dai docenti esperti, i quali generalmente assumono posizioni più critiche durante l'osservazione, suggerendo anche ipotesi di miglioramento (Vivanet et al., 2020). Sebbene nella maggior parte degli studi condotti sul noticing la prospettiva psicologico-cognitiva sia prevalente, sono comunque presenti lavori che accolgono una visione olistica dell'attività in classe (König et al., 2022). Nel presente lavoro, la finalità del noticing è entrare in dialogo con i docenti, al fine di riflettere sulle loro scelte didattiche relative all'accessibilità delle loro lezioni, per poter esplorare le soluzioni adottate di fronte alla complessità offerta dal gruppo classe. Gli insegnanti che parteciperanno al focus group hanno tutti almeno dieci anni di esperienza. Poiché in letteratura sono presenti differenti studi di analisi di attività in ambito logico-matematico (Santagata, 2011) e linguistico (Simpson et al., 2019), si è deciso di organizzare i focus group coinvolgendo in due momenti diversi gli insegnanti che hanno proposto attività linguistiche e quelli che hanno lavorato su concetti matematici.

3.5.3. *Software di videoanalisi*

Il processo di analisi dei dati sarà supportato dall'uso di Transana 4.01, software specificamente progettato per l'analisi dei media. Poiché la raccolta dei dati è avvenuta utilizzando video, si è scelto questo software in quanto consente di mantenere il media come dato principale, utilizzando le trascrizioni del parlato come mappa di riferimento per muoversi al suo interno (Figura 3a). Il software consente anche di sincronizzare fino a quattro tracce video, in questo lavoro sono state utilizzate due videocamere per le riprese in classe (Figura 3b). I video possono essere sincronizzati sulla base della traccia audio e come risultato è possibile rivedere la registrazione da due punti di vista. In questo lavoro si è scelto di mantenere una camera fissa sulla classe ed un'altra che ha seguito l'insegnante. Transana è supportato da una buona documentazione e gli sviluppatori organizzano seminari periodici online relativi alle sue funzionalità.

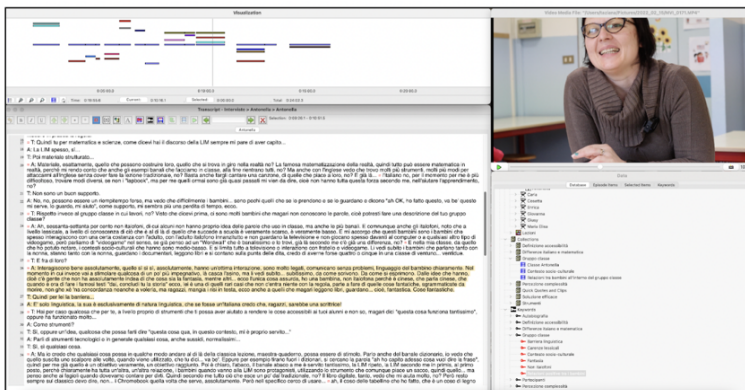


Figura 3a: Interfaccia di Transana utilizzato per l'analisi delle interviste

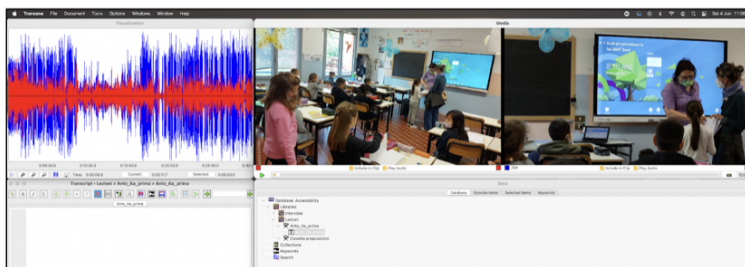


Figura 3b: Interfaccia di Transana per l'analisi delle lezioni in classe

4. Stato dell'arte della ricerca

La raccolta delle interviste e delle registrazioni in classe è stata completata nel mese di maggio 2022. La preparazione dei dati per l'analisi è stata ultimata durante i mesi di luglio e agosto ed è iniziata l'analisi tematica dei contenuti delle interviste che dovrebbe terminare nel mese di ottobre 2022.

Successivamente i codici emersi dall'analisi delle interviste, integrati con alcuni elementi ripresi dal framework dello Universal Design for Learning del CAST (2011), serviranno per costruire il framework per l'analisi delle lezioni in classe. Tale framework sarà strutturato come griglia per il video noticing (Santagata, 2011).

Nel mese di novembre 2022 avranno luogo i focus group che completeranno la fase di raccolta dati. Quest'ultimo passaggio permetterà di rivedere,

assieme ai docenti che hanno partecipato alle registrazioni, i parametri individuati per l'analisi. Tali parametri potranno essere confermati o rivisti con ulteriori integrazioni.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il percorso di dottorato industriale è stato concepito come raccordo tra sapere accademico e pratica quotidiana, con alla base l'idea di un dialogo virtuoso tra Università e scuola. Il ruolo di docente ricercatore che svolge l'attività di ricerca all'interno del proprio istituto permette di condividere in tempo quasi reale le scelte metodologiche e le prospettive che orientano le scelte con il contesto, consentendo un'immersione profonda nelle pratiche quotidiane. La presenza attiva nel contesto di studio ha permesso di procedere in modo fluido alla raccolta dati, nonostante le limitazioni imposte dalla pandemia. Inoltre, la tematica dell'accessibilità all'apprendimento, costituisce un ambito di interesse reale per gli insegnanti: si tratta infatti dell'esito di criticità espresse dal personale docente durante gli incontri collegiali nel corso degli anni.

Il rischio in questo caso è generare un percorso di ricerca che si sostiene sulla propria unicità, nonostante i passaggi dell'intero percorso siano documentati e replicabili, gli esiti rischiano di non poter essere condivisibili con altri Istituti. Uno sviluppo futuro di questo lavoro potrebbe essere senz'altro legato alla replica dello stesso presso altri Istituti Comprensivi della stessa area, in modo da poter procedere con una comparazione dei risultati (Flick, 2022).

Riferimenti bibliografici

- Boggino, N. (2021). Al di là delle frontiere, valorizzare l'accessibilità alle connessioni nei contesti educativi. In Ghedin, E. (Ed.) (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo*, (pp. 35-52). Guerini.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Caine, V., & Mill, J. (2016). *Essentials of community-based research*. Routledge.
- CAST Center for Applied Special Technology. (2012). *What is universal design for learning*. Retrieved from <http://cast.org/udl/index.html>
- ONU (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. *Assemblea Generale dell'ONU*, 13.

- Decreto Ministeriale 21 giugno 2021, n. 188, *Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità*.
- Elliott, S., & Kettler, R. J. (2016). *Item and test design considerations for students with special needs*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P. A., & Kurz, A. (2018). *Handbook of accessible instruction and testing practices*. Springer.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*. Liguori.
- Ghedin E., Aquario D., Boggino N., Pais I., & Boggino P. (2018). *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*. Guerini.
- Ghedin, E. (Ed.) (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo*. Guerini.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2012). *Using case study in education research*. Sage.
- Judy, S., & Hammond, S. (2006). An Introduction to appreciative inquiry. *Silva Forest Foundation*, 13, 1-12.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A. K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 100453.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.). (1993). *The quality of life*. Clarendon Press.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior.
- Ritchhart, R., & Church, M. (2020). *The power of making thinking visible: Practices to engage and empower all learners*. Jossey-Bass.
- Santagata, R. (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing* (pp. 182-198). Routledge.
- Santi, M., & Ghedin, E. (2014). Commitment towards inclusion repertoire: a tool for flourishing communities. *Interações*, 10(33).
- Simpson, A., Pomerantz, F., Kaufman, D., & Ellis, S. (Eds.). (2019). *Developing habits of noticing in literacy and language classrooms: Research and practice across professional cultures*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.
- Vianello, R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*. Edizioni Erickson.
- Vivanet, G., Santagata, R., & Bonaiuti, G. (2020). Using video to examine teacher noticing and the role of teaching experience. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(2), 152-167.
- Xu, L., Aranda, G., Widjaja, W., & Clarke, D. (2019). Video-Based Research in Education. *Cross-Disciplinary Perspectives*. Routledge.

I.12

Robotica educativa: un possibile pattern didattico per l'inclusione Educational robotics: a possible teaching pattern for inclusion

Arianna Marras

*Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
amarras@unisa.it*

Il mondo della ricerca si sta interessando sempre più alle opportunità offerte dalla robotica educativa (RE) nelle scuole. La letteratura internazionale mostra la RE come strumento di grande potenziale nella costruzione dell'apprendimento disciplinare e nell'acquisizione di competenze, di abilità di pensiero, sociali e di potenziamento di funzioni cognitive complesse, tra le quali il *problem-solving*, la pianificazione e il ragionamento. La connaturata impronta laboratoriale e di carattere interdisciplinare della RE consente approcci integrati ed è un esempio di come le tecnologie possano arricchire e potenziare l'offerta didattica, assumendo un ruolo di rilievo nell'ambito del curriculum. Il progetto di ricerca dottorale muove dalle risultanze incoraggianti dei training curricolari fondati sulla RE, per il potenziamento delle funzioni cognitive anche in alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). Sul piano metodologico la ricerca adotta un approccio composito (mixed method). Un preliminare studio esplorativo ha preceduto la strutturazione di un disegno quasi-sperimentale e di natura quali-quantitativa, che ha coinvolto due classi quinte della scuola primaria, site in un contesto urbano del Sud Sardegna. L'intervento laboratoriale di RE (LRE) è stato co-progettato con gli insegnanti e ha visto l'utilizzo di molteplici robot, selezionati in base agli obiettivi di apprendimento previsti e valutati nel loro *brainware*. I primi dati parziali ottenuti mostrano effetti significativi del LRE, in particolare nella capacità di *problem-solving*.

Parole chiave: didattica; funzioni esecutive; inclusione; risoluzione di problemi; robotica educativa.

The research world is increasingly interested in the opportunities offered by educational robotics (ER) in schools. International literature points to educational robotics as a tool with great potential for building learning and the acquisition of disciplinary skills, thinking skills, social skills, and enhancement of complex cognitive functions, including problem solving, planning, and reasoning. The inherent laboratory and interdisciplinary nature of ER allows for integrated approaches and is an example of how technologies can enrich and enhance educational offerings, taking a prominent role within

the curriculum. The doctoral research project builds on the encouraging results of RE-based curricular trainings for enhancing cognitive functions even in pupils with Special Educational Needs. Methodologically, the research adopts a composite approach (mixed method). A preliminary exploratory study preceded the structuring of a quasi-experimental and qualitative-quantitative design involving two fifth-grade classrooms located in an urban setting in South Sardinia. The laboratory-based ER intervention was co-designed with teachers and involved the use of multiple robots, selected according to the intended learning objectives and evaluated in their *brainware*. Initial partial data obtained show significant effects of ER Lab, particularly on problem-solving skills.

Keywords: didactics; executive functions; inclusion; problem solving; educational robotics.

1. Quadro teorico di riferimento

La ricorsività tra natura e cultura nel mondo contemporaneo apre nuove prospettive e genera possibili contraddizioni nel rapporto tra l'ambiente e l'uomo. In relazione a tale complessità, originata dall'agire stesso dell'uomo e da una società informazionale (Floridi, 2017), la tecnologia assume un duplice ruolo, da una parte è interna al sistema uomo-macchina-ambiente, semplificando la loro interazione e potenziando i processi di percezione del mondo, dall'altra richiede all'uomo un bagaglio di conoscenze e competenze specifiche indispensabili per selezionare criticamente le informazioni, analizzare e comprendere gli eventi e i fenomeni. Questo processo vede coinvolta anche l'istituzione scolastica e più in generale il mondo educativo e tutti gli attori che lo compongono, che si ritrovano di fronte a una grande sfida: ideare, sperimentare e valutare la possibilità di realizzare percorsi di formazione e di apprendimento mediati dall'elaborazione e dall'acquisizione di nuovi strumenti e apparati metodologici, capaci di corrispondere e gestire i cambiamenti che il progresso culturale e scientifico impone.

Negli ultimi decenni lo sviluppo dell'intelligenza artificiale, madre della robotica autonoma, incontrando il mondo pedagogico ha assunto una valenza educativa, costituendo uno specifico ambito di ricerca volto a studiare la realizzazione di artefatti robotici che possano supportare metodologie didattiche innovative, migliorando le condizioni che favoriscono i processi di apprendimento (Lancia & Rubinacci, 2007). Si tratta, come evidenziato anche nel recente Piano Nazionale Scuola Digitale, di costruire le condizioni per un

processo di apprendimento orientato all'innovazione culturale ed alla razionale valorizzazione delle tecnologie digitali, le quali divengono «strumento abilitante, connettore e volano di cambiamento» (MIUR, 2015, p. 26).

L'oggetto su cui si focalizza il presente progetto di ricerca è la valorizzazione della robotica educativa (RE) nell'ambito delle attività laboratoriali come strumento per il potenziamento dell'apprendimento logico-matematico degli alunni e quindi della funzione esecutiva del *problem solving* e per la strutturazione di pratiche didattiche inclusive.

1.1 Robotica e processi di insegnamento-apprendimento

I bambini hanno bisogno di esplorare e conoscere il mondo, comprendere i fenomeni che lo caratterizzano tramite l'esperienza diretta e l'utilizzo degli artefatti a loro disposizione, attraverso un lavoro di analisi sul loro funzionamento, possono perfezionare il proprio "saper fare" concretizzando l'idea dell'apprendimento per scoperta (Bruner, 1961). La scuola, in questa direzione, può sviluppare nuovi approcci all'apprendimento, superando la mera dispensa di informazioni e divenendo il luogo in cui le stesse vengono selezionate, gestite e valutate criticamente per la costruzione della conoscenza. Si tratta di sviluppare competenze che appartengono all'*Information Literacy* e che gli alunni hanno bisogno di maturare operando in modo attivo nella costruzione di proprie reti di senso che connettano, trasversalmente, tutte le discipline e i contesti formali con quelli informali. Tra le otto competenze chiave indicate nelle raccomandazioni del Consiglio europeo (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) per l'apprendimento permanente, quella digitale richiama al ruolo delle tecnologie digitali, le quali offrono ampie possibilità di miglioramento del compito educativo, nuove opportunità e sfide sia per gli studenti che per gli insegnanti del XXI secolo (*Digital Education Action Plan*, 2020).

L'interazione stessa con apparati tecnologici presuppone, infatti, atteggiamenti riflessivi, partecipativi e condivisi che offrono l'opportunità di rendere più efficace anche la relazione di insegnamento-apprendimento, sostenendo lo sviluppo del *problem solving* e del pensiero computazionale (CT, *Computational Thinking*) dei bambini (Murcia, Campbell, & Aranda, 2018). In tal senso, risulta necessario ripensare e promuovere nuove consapevolezze sul ruolo dell'insegnante (Kim et al., 2012) che va oltre la tradizionale dispensa di conoscenze e si concretizza in pratiche di guida e di stimolo, in percorsi attivi, sociali e partecipati, come ben delineato anche nell'ambito delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), assumendo il ruolo di facilitatore dell'apprendimento (Mubin et al., 2013).

La questione fondamentale rimanda, quindi, all'impossibilità di pensare una didattica contemporanea che non si avvalga della tecnologia e, allo stesso tempo, immaginare una scuola che ricorra ad una tecnologia per l'educazione completamente estranea ai principi propri della pedagogia e della didattica (Rivoltella & Rossi, 2019). In tal senso risulta importante pensare e sperimentare modelli di insegnamento mediati dalla tecnologia e dalla RE, la quale diviene contesto educativo ludico (Lathifah, Budiyanto, & Yuana, 2019) che, contribuendo allo sviluppo della "gamification" in classe (Álamo, Quevedo, & Marques, 2019), consente all'educazione al pensiero logico e analitico di poter dispiegare al meglio le proprie potenzialità (MIUR, 2018).

Il mondo della ricerca, come confermano le numerose revisioni pubblicate negli ultimi dieci anni (Anwar et al., 2019; Benitti, 2012; Bonaiuti et al., 2022; Frison, 2019; Macrides, Miliou & Angeli, 2022; Xia & Zhong, 2018; Jung & Won, 2018; Kyriazopoulos et al., 2021; Pivetti et al., 2020; Toh et al., 2016; Spolaôr & Benitti, 2017), si sta interessando sempre più alle potenzialità della RE nelle scuole di ogni ordine e grado.

Il *framework* teorico che ha dato origine all'interesse per l'uso dei robot in ambito educativo si può ricondurre al costruzionismo di Papert (1980), che partendo dalle idee costruttiviste di *Jean Piaget* (Piaget & Inhelder, 1966) le estende concentrandosi sull'arte del fare nell'apprendimento secondo un "learning by doing" (Dewey, 1938; Moro et al., 2011) preceduto dalla riflessione, sottolineando l'importanza di strumenti, media e contesto nello sviluppo umano (Ackermann, 2001). In tal senso i robot possono essere considerati veri e propri "oggetti con cui ragionare" (Caci, D'Amico, & Cardaci, 2007; Papert & Haret Idit, 1991). La RE si basa perciò sui principi di varie teorie dello sviluppo, tra le quali troviamo il costruttivismo sociale ispirato alle idee di Vygotskij (1980), che si esprime nella predisposizione della pratica in architetture didattiche collaborative e di apprendimento cooperativo (Nourbakhsh et al., 2005) attraverso strategie di tutoraggio tra pari, anche trasversalmente e a classi aperte dove i più grandi ed esperti supportano i più piccoli.

La letteratura scientifica internazionale mostra che la maggior parte degli studi sulle attività di robotica riguardano lo sviluppo di discipline scientifiche per la comprensione di concetti o metodi relativi alle aree STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) (Benitti, 2012; Ching et al., 2019; Datteri & Zecca, 2016; Stergiopoulou, Karatrantou, & Panagiotakopoulos, 2017; Toh et al., 2016). Tuttavia, la RE potrebbe avere un grande potenziale come strumento di apprendimento in tutte le discipline del sapere e nell'acquisizione di competenze, di abilità specifiche di pensiero, sociali, di lavoro cooperativo e di potenziamento delle funzioni cognitive (Di Lieto et al., 2017): i dati rilevati suggeriscono la necessità di ulteriori studi sperimentali e quan-

tativi (Alimisis, 2013; Benitti, 2012; Toh et al., 2016). Allo stesso modo, gli studi di Mitnik, Nussbaum, & Soto (2008) affermano che gran parte delle applicazioni di robotica nell'istruzione hanno riguardato il supporto a discipline direttamente correlate alla robotica, come ad esempio la meccatronica, o moduli nei quali si studiavano i robot, con il fine di imparare a progettargli e programmarli. Risultano ancora carenti, nel panorama nazionale, gli studi sperimentali sul robot come strumento di costruzione dell'apprendimento e potenziamento dei processi cognitivi (Bonaiuti et al., 2022). Un risultato altresì interessante hanno mostrato gli studi sui sistemi robotici per lo sviluppo di processi di narrazione (García-Valcárcel-Muñoz-Repiso & Caballero-González, 2019; Papadakis, Kalogiannakis, & Zaranis, 2016; Sugimoto, 2011) e per la costruzione di storie volte ad incentivare abilità sequenziali, il pensiero creativo e la fantasia (Alessandri & Paciaroni, 2012; Avello, Lavonen, & Zapata-Ros, 2020; Caci, D'Amico, & Cardaci, 2007; Kazakoff & Bers, 2014; Nam, Kim, & Lee, 2019).

La connaturata impronta laboratoriale della RE, di per sé di carattere interdisciplinare (informatica, meccanica, elettronica), consente approcci integrati e multidisciplinari in cui coesistono argomentazioni tecniche e sociali (Anwar et al., 2019; Eguchi, 2014) ed è profondamente affine allo sviluppo del pensiero computazionale, ritenuto da Wing (2006) la quarta abilità di base. Alla luce di ciò, il laboratorio di robotica educativa (LRE) è un possibile esempio di come, la tecnologia diventi un artefatto cognitivo (Papert, 1980) capace di coniugarsi con la progettualità didattica e sostenere non solo abilità pratico-tecniche ma, al di sopra di tutto, l'arte del pensare: istituendo correlazioni logiche, problematizzando, creando analogie, facendo ipotesi e verificandole in una continua condizione di ricerca. Un siffatto *modus operandi* consente alla comunità scolastica di applicare il metodo scientifico-sperimentale vedendo i sistemi robotici non meramente nella loro natura meccanica ed esperienziale ma anche simbolica (Gramigna et al., 2016). Non meno significative sono le ricerche sulle qualità didattico-pedagogiche che i robot esprimono nel promuovere la comunicazione, l'attenzione, la motivazione, l'apprendimento e nel rendimento scolastico (Anwar et al., 2019; Athanasiou, Mikropoulos, & Mavridis, 2019; Chin, Hong, & Chen, 2014; Daher, 2022; Lancheros-Cuesta & Fabregat, 2022; Scaradozzi et al., 2015; Vlasopoulou et al., 2021) anche negli alunni con bisogni educativi speciali (BES) (Bargagna et al., 2019; Penazio & Fedeli, 2019; Pinnelli, Pistoia, & Borrelli, 2015). L'implementazione dei robot in ambito educativo potrebbe inoltre incentivare la tutela della parità di genere (Daniela & Lytras, 2018; Bagattini & Miotti, 2022; Sullivan & Bers, 2019).

1.2 Robotica, funzioni cognitive e processi di inclusione

Recenti ricerche hanno messo in evidenza l'importanza della RE nello sviluppo delle diverse funzioni cognitive complesse, come il *problem solving*, le capacità inibitorie, il ragionamento logico e l'astrazione (Arfé, Vardanega, & Ronconi, 2020; Arfé et al., 2019; Çiftci & Bildiren, 2020; Di Lieto et al., 2020; Görgen et al., 2020). Resing, Vogelaar & Elliott (2020) invece hanno indagato il robot come assistente nella somministrazione di test dinamici computerizzati, concludendo che tali dispositivi sono promettenti anche nella valutazione educativa poiché sono stati capaci di rivelare il potenziale apprendimento dei bambini e le modalità e risorse messe in atto durante attività di *problem solving*.

Al di là delle molteplici sfumature, le funzioni esecutive (FE) possono essere definite come quelle capacità – apprezzabili in termini di abilità cognitive complesse di pianificazione, *problem solving*, astrazione e formazione di concetti, flessibilità mentale – che consentono ad ogni persona di impegnarsi con successo in comportamenti propositivi, prosociali e orientati al raggiungimento di un obiettivo (Anderson, 2002). Il costrutto delle FE comprende quindi anche le abilità di programmazione e pianificazione sequenziale delle azioni per raggiungere un obiettivo specifico, nonché le abilità di *problem solving* (Friedman et al., 2006; Pennington & Ozonoff, 1996; Welsh et al., 1991). Le FE si sviluppano dall'infanzia all'adolescenza, durante la quale il periodo compreso tra i 6 e i 12 anni risulta essere cruciale; le diverse componenti infatti giungono a maturazione in età diverse, ciascuna secondo il proprio ritmo (Ferguson et al., 2021). È plausibile supporre che gli alunni più riflessivi, concentrati e meno inclini alla distrazione abbiano maggiori probabilità di avere successo a scuola. Lo sviluppo delle suddette funzioni influenza indirettamente, ma in larga misura, l'apprendimento e l'inclusione degli alunni nella vita scolastica; la loro efficienza è un importante predittore dei prerequisiti per l'apprendimento precoce (McClelland et al., 2007), di una buona transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (Blair & Razza, 2007) e del successo scolastico (Duckworth & Seligman, 2005; Cortés Pascual, Moyano Muñoz, & Robres Quílez, 2019). Tali ricerche hanno consolidato l'idea che sia possibile potenziare simultaneamente abilità cognitive e apprendimenti attraverso interventi di training di RE, anche in ambienti formativi formali. A tal riguardo è opportuno accompagnare il LRE ad un approccio all'educazione capace di tenere in considerazione le modalità di apprendimento, le aspirazioni, le abilità, così come le differenze socio-culturali e quelle relative allo stato di salute di ciascun alunno (D'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015; Mura, 2016; Sibilio, 2014). Un uso consapevole e competente della tecnologia digitale per-

mette attraverso la micro-progettazione di percorsi personalizzati la co-partecipazione alle attività che vengono calibrate in funzione dei bisogni di ciascuno, svolgendo in tal modo un ruolo decisivo nel processo inclusivo. Si tratta, quindi, di orientare le tecnologie relative alla RE verso la costruzione di una reale opportunità di partecipazione ai processi di inclusione (Colás-Bravo et al., 2019; Di Tore et al., 2012; Di Tore, Todino, & Sibilio, 2019) e legare in maniera consapevole le scelte didattiche dei docenti ai principi dell'apprendimento multimediale e alle forme mutevoli dell'apprendere (Carruba, 2014; Mura, 2019; Sibilio & Aiello, 2018). Si tratta di porre un'attenzione particolare al ruolo dell'insegnante: dalle indicazioni ai feedback, considerati metodi di intervento critici per promuovere le competenze di pensiero computazionale in contesti di RE (Chevalier et al., 2022). In linea generale il coding ha un impatto positivo sulle capacità di esecuzione di una sequenza, di *debugging* e *trouble-shooting* (Chalmer, 2018), da ciò si evince il valore positivo che, ad esempio, assume l'errore, quale fase riflessiva (Schön, 1983) e ricostruttiva dell'intero processo di apprendimento. Quanto appena esposto risulta strettamente connesso alla crescita tecnologica contemporanea, infatti, nell'ultima decade abbiamo assistito ad un incremento del mercato di robotica, osservando il *design* e la commercializzazione di un elevato numero di artefatti, soprattutto per lo sviluppo del pensiero computazionale, fruibili già dalla scuola dell'infanzia (Hamilton et al., 2019). La natura eclettica del robot è facilmente intuibile dalle varie tipologie di *hardware* esistenti (Bonaiuti, Marras, & Zurrù, 2022), dai robot compatti pronti all'uso a quelli da assemblare (come mattoncini, moduli, motori, batterie, sensori). Si trovano altresì dei robot più sofisticati, chiamati "sociali", caratterizzati dalla capacità di interagire con l'ambiente in maniera interattiva e secondo norme socialmente condivise. I *software* offrono anch'essi un'ampia varietà di interfacce per la programmazione, dalle più semplici definite tangibili (on board) o visuali (a blocchi) alle più complesse, chiamate testuali. I robot forniscono molteplici spunti educativi: dall'educazione STEM in qualità di strumenti per lo sviluppo del pensiero computazionale e delle abilità di *problem solving* (Chalmers, 2018; Hamilton et al., 2019; Sullivan, & Bers, 2019), all'educazione inclusiva come dispositivi in grado di sollecitare i processi di inclusione (Bargagna et al., 2019; Catlin & Blamires, 2019; Daniela & Lytras, 2019; Syriopoulou-Delli & Gkiolnta, 2021). Gli artefatti robotici presentano, quindi, molteplici potenzialità educative a seconda delle proprietà tecniche e delle espansioni (Tabella 1). L'intento di questo lavoro è quello di indagare il *brainware* dei dispositivi, ossia la capacità di qualificarsi come strumenti di organizzazione, socializzazione e costruzione di competenze.

Nome (Produttore)	Età e scuola	Compatto/ assemblare	Espansioni o materiali
<i>Blue bot</i> (TTS Group)	3+ Infanzia Primaria	Compatto (sem-bianze animale)	Blue-bart; Blue-bozer; percorsi, corsa ad ostacoli, tasselli per calcoli matematici.
Programmazione	Favorisce lo sviluppo del CT ed è programmabile senza PC. Disponibile anche in APP (Blue's blocs) per programmazione visuale. Programmazione "on board" grazie alla tastiera sul dorso. Memorizza fino a 40 comandi. Bluetooth. Integrabile con le espansioni per attività interdisciplinari e dell'area STEAM.		
<i>Codey Rocky</i> (Makeblock)	6+ Primaria	Compatto (sem-bianze animale)	Compatibile con Neuron e Lego Bricks. Quaderno insegnante e studente.
Programmazione	Da PC; Favorisce l'apprendimento STEM e lo sviluppo socio-emotivo. Consta di più di 10 moduli elettronici programmabili tra cui sensori, ricevitore a infrarossi e display LED. Supporta IoT e AI (riconoscimento vocale e facciale). Programmazione a blocchi attraverso la piattaforma mBlock5.		
<i>mBot</i> (Makeblock)	8+ Primaria Secondaria	Da assemblare	Education kit composto da sensori di tocco, di suono, segui linea, ultrasuoni, motori, adattatori, matrici, potenziometro, telecomando a infrarossi, cavi, display Led.
Programmazione	Favorisce l'apprendimento STEAM. Programmabile da PC o da APP Grazie ad una chiavetta funziona in modalità wireless. Linguaggio a blocchi basato su Scratch (mBlock5), testuale C++ (traduzione istantanea) e Swift Playgrounds. Compatibile con schede Arduino.		

Tabella 1: Robot educativi e principali caratteristiche

Il quadro appena tratteggiato risulta interessante ai fini di una possibile analisi volta a comprendere in che termini il LRE possa considerarsi occasione per incentivare virtuose prassi didattiche personalizzate, configurandosi condizione per il miglioramento della dimensione cognitiva, oltre che per lo sviluppo delle competenze trasversali, intrapersonali, interpersonali e socio-relazionali, in un'ottica orientata ai valori di convivenza civile e democratica, partecipazione attiva alla vita sociale e di piena realizzazione di ciascun

alunno, quale che sia la sua condizione esistenziale, di salute e di apprendimento.

2. Obiettivi e ipotesi di ricerca

L'obiettivo della ricerca si snoda in due differenti aree, solo formalmente distinte tra loro e che, come vedremo, sono alla base di due ipotesi.

Una prima area riguarda la valenza della RE nello sviluppo e nel potenziamento dei processi di apprendimento. Si tratta di comprendere e verificare in che termini e a quali condizioni le attività didattiche orientate alla realizzazione e alla programmazione dell'artefatto robotico possano supportare e incrementare la maturazione del *problem solving*. Si cercherà altresì di verificare se il miglioramento nella risoluzione dei problemi, nelle tempistiche o nelle strategie possa interessare lo sviluppo di dimensioni altre legate all'apprendimento, quali il core delle funzioni esecutive (inibizione motoria e cognitiva, flessibilità cognitiva), la sfera emotiva e del benessere psico-fisico dell'alunno, la sfera sociale, la motivazione ad apprendere.

Sebbene l'educazione al coding e al pensiero computazionale sia stata parzialmente inclusa in alcuni percorsi formativi, anche attraverso attività extracurricolari, ne sono un esempio i progetti PON coding e RE (Nulli, Miotti & Di Stasio, 2022), sono necessari ulteriori studi sperimentali, sia per valutare criticamente la RE in rapida espansione, che per esplorare le molteplici opportunità di introduzione sistematica nei curricula scolastici e le modalità pedagogico-didattiche (Tzagkaraki, Papadakis & Kalogiannakis, 2021) che sostengano tali operosità, secondo criteri di sostenibilità ed efficacia didattica. Il presente progetto dottorale intende esaminare, in linea con altri studi (ad esempio Chiazzese et al., 2019; Di Lieto et al., 2020), se l'adozione di un curriculum con supplementi integrati di RE possa, quindi, favorire l'acquisizione di abilità cognitive trasversali utili in diverse discipline e domini di applicazione. Alcune ricerche hanno indagato le attività di RE come potenzialmente idonee a favorire lo sviluppo del *problem solving* e dell'apprendimento matematico (Çifci & Bildiren, 2020; Leoste1 & Heidmets, 2020). Gli studi longitudinali di tipo quasi-sperimentale, contestualizzati in ambito scolastico e che hanno visto la costituzione di gruppi di lavoro al fine di co-progettare dei percorsi, risultano però essere limitati. Si ipotizza pertanto che l'implementazione di LRE, se supportata da una progettazione condivisa e flessibile, da architetture metodologiche adeguate come gli EAS (Rivoltella, 2013) e attività sfidanti, possa incentivare lo sviluppo delle funzioni cognitive in ambito scolastico.

Una seconda area di indagine è relativa alla necessità di comprendere in quale misura la RE possa essere valorizzata quale elemento che sollecita e supporta i processi di inclusione nei confronti delle differenti forme di Bisogno Educativo Speciale. In tal senso, sarà utile analizzare e qualificare l'emergere delle differenti dinamiche durante il percorso laboratoriale dedicato alla RE, cogliendo così il nesso stringente tra la natura multimediale degli artefatti e le implicazioni didattiche, relazionali e comportamentali legate all'apprendimento esperienziale.

Le domande di ricerca alle quali si cercherà di rispondere nel presente contributo sono complessivamente tre:

- 1) Il LRE, opportunamente progettato secondo una metodologia EAS, genera un miglioramento nella capacità di risoluzione dei problemi aritmetici? Se sì, tale miglioramento è statisticamente significativo?
- 2) Il LRE è in grado, in ambito scolastico, di sollecitare capacità di problem solving e di pianificazione? A tale quesito si lega l'esigenza di comprendere in quale misura migliorino anche i tempi di decisione ed esecuzione delle strategie risolutive, di fronte a medesimi esiti positivi di realizzazione del compito.
- 3) In quale misura il LRE può valorizzare processi inclusivi, favorendo comportamenti funzionali all'apprendimento e alla socialità? Tale quesito che si lega alla seconda area di ricerca può essere inteso come l'esigenza di comprendere la capacità del LRE di qualificarsi come un percorso didattico inclusivo in grado di motivare e supportare didatticamente alunni con bisogni educativi speciali.

3. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

3.1 *Disegno di ricerca*

La ricerca si inserisce all'interno degli approcci misti (mixed methods) ed è ispirata a un disegno convergente con fasi parallele (Trincherò & Robasto, 2019).

La prima fase di ricerca si è incentrata sullo studio preliminare dei documenti curriculari e l'analisi della letteratura scientifica e ha avuto, solo in secondo momento, un carattere esplorativo, volto a comprendere attraverso un *focus group*, le credenze, le conoscenze, le idee dei docenti e le politiche educative. L'intento è stato quello di coinvolgere le figure educative nel processo di *design* dell'intervento, al fine di promuovere un'integrazione razionale e in-

terdisciplinare della RE, in linea con gli obiettivi formativi e i traguardi di competenza previsti. La co-progettazione ha permesso di rispondere efficacemente ai bisogni concreti non solo degli alunni ma anche dei docenti, promuovendo processi di sviluppo professionale continuo e cicli trasformativi sia individuali che collettivi (Fabbri, Bracci & Romano, 2021).

Il progetto è stato presentato all'istituzione scolastica nel mese di Aprile 2021. In seguito si è costituito il gruppo di lavoro sul tema, finalizzato allo studio della RE come attività da integrare consapevolmente nei curricoli formativi a sostegno di una didattica euristica, basata sulla scoperta e la valorizzazione dell'errore. Il gruppo è composto da ricercatori e insegnanti di diverse discipline della scuola primaria e secondaria di I grado. A questa fase di lavoro è seguito un approccio idiografico (Trincherò, 2008): con l'intento conoscitivo si è proceduto all'analisi del contesto scolastico, al fine di comprendere la specifica situazione educativa. Durante questa fase si è potuto discutere sulle modalità organizzative e operative, sulle risorse didattiche e tecnologiche necessarie. La disamina ha prodotto un elaborato progettuale condiviso e interdisciplinare che è andato a costituire l'unità di apprendimento (UdA) del laboratorio di robotica educativa (LRE).

Analisi e progettazioni	Tempistiche	Azioni
Analisi della letteratura.	Novembre 2020	Costituzione del gruppo di lavoro.
Analisi del contesto scolastico.	Aprile-Novembre 2021	Osservazioni del contesto nella didattica d'aula.
Co-progettazione LRE. Progettazione strumenti di autovalutazione (il diario di RE)	Dicembre 2021	Raccolta dati <i>ex ante</i> .
Progettazione sessione finale di laboratorio collaborativo con i genitori. Progettazione questionario rivolto ai genitori.	Gennaio-Maggio 2022	Laboratori di RE. Autovalutazioni nelle sessioni di LRE.
Analisi dei dati	Maggio-Giugno 2022	Raccolta dati <i>ex post</i> .
Analisi dei dati	Settembre-Dicembre 2022	Raccolta dati <i>follow up</i> .

Tabella 2: Cronoprogramma del disegno di ricerca

Il secondo step del lavoro di ricerca è stato strutturato attraverso un disegno di ricerca quasi-sperimentale, che ha visto la somministrazione agli alunni, *ex*

ante ed ex post intervento, di distinti strumenti di ricerca, prendendo in esame le dinamiche in seno a due classi quinte con un monte settimanale di 40 ore. In vista di un impianto di tipo longitudinale si prefigura la possibilità di effettuare le rilevazioni *follow up* entro 6 mesi. Si è, inoltre, indagato con un approccio di tipo prevalentemente qualitativo, attraverso lo studio della documentazione individualizzata (PEI – Piano Educativo Individualizzato), l’osservazione durante il LRE, interviste semi strutturate all’insegnante specializzato e all’educatrice e un focus group con tutti i docenti del consiglio di classe, il caso di un’alunna in situazione di disabilità e in condizioni di svantaggio socio-culturale, al fine di cogliere una comprensione più approfondita del caso di studio, raccogliendo osservazioni e valutazioni formative.

3.2 *Partecipanti*

Il campione, non probabilistico e non rappresentativo, è costituito da 27 alunni della scuola primaria (F:16; M:11) di due classi quinte della scuola primaria di età compresa tra i 10 e gli 11 anni. Il contesto in cui si è svolta l’indagine ha coinvolto un’istituzione scolastica della Regione Sardegna aderente al progetto di ricerca. L’intervento sperimentale ha avuto luogo nell’ambito di un progetto PON (Programma Operativo Nazionale) di coding e RE promosso dal Ministero dell’istruzione. Il percorso laboratoriale è stato progettato congiuntamente ad un esperto di RE e agli insegnanti designati dalla Dirigente Scolastica a far parte del team. Il LRE si è sviluppato in 20 ore strutturate in 15 svolte in orario extracurricolare e 5 durante l’ora curricolare di tecnologia, al fine di saggiare la fattibilità, le implicazioni e le possibili barriere di tale programma all’implementazione nel curricolo della scuola primaria.

3.3 *Protocollo di intervento didattico: il LRE*

Il Protocollo di intervento didattico ha previsto dieci incontri il sabato mattina di un’ora e trenta minuti in orario extracurricolare e cinque incontri in orario curricolare di un’ora ciascuno. I LRE sono stati strutturati tenendo in considerazione la normativa anti-covid19 e le modalità di lavoro hanno cercato di soddisfare le esigenze pedagogico-didattiche emerse. È stato necessario apportare delle modifiche progettuali in itinere sia a causa della situazione sanitaria e delle restrizioni normative (nel mese di marzo non si è tenuto il LRE) sia per l’intrinseco aspetto iterativo e progettuale della ricerca stessa che ha teso alla realizzazione e produzione di artefatti (sia tecnologici che organizzativi). Sono

stati apportati adattamenti metodologici (per gli alunni con BES) sia orientati al comportamento (pause, token economy) che alle strategie cognitive (carte Cody Roby per un *embodied cognition approach*, task analysis) e ai livelli di difficoltà delle attività presentate. Il LRE è stato avviato a metà gennaio e si è concluso a maggio dello stesso anno. Sono stati utilizzati tre differenti dispositivi robotici (Figura 1) con distinti scopi didattici e supportati da specifiche interfacce di programmazione (ad esempio la piattaforma *mBlock5* e l'applicazione *Blue's Blocs*) (tabella 1). Le attività del LRE hanno avuto un carattere inclusivo, infatti, sono state opportunamente progettate e integrate nel contesto scolastico: è stato indispensabile scegliere i dispositivi idonei al raggiungimento degli obiettivi educativi, interessare l'intera classe, fruire di molteplici strategie didattiche (Bonaiuti, 2014) e realizzare interventi personalizzati in base alle esigenze formative di ciascuno (Syriopoulou-Delli & Gkiolnta, 2021).



Figura 1: Robot educativi impiegati nei LRE

Ciascun incontro è stato ispirato dal metodo di lavoro degli EAS (Episodi di Apprendimento Situato) che, come scrive Rivoltella (2013, p. 52), «si deve considerare un approccio integrale (e integrato) all'insegnamento», già sperimentato nell'ambito dell'educazione al pensiero computazionale (Marchignoli & Lodi, 2016) e della didattica inclusiva (Rivoltella, 2015). La fase zero, di *engagement*, del progetto ha visto la somministrazione di un questionario al fine di raccogliere le rappresentazioni degli alunni sulla RE, le loro aspettative, le loro conoscenze pregresse e idee rispetto a concetti chiave del LRE come il robot educativo.

Di seguito si riporta un esempio della struttura tripartita di ciascuna giornata di LRE, in relazione alla metodologia EAS:

- *Fase 1* coincidente con la preparatoria (circa dieci minuti): rievocazione delle conoscenze pregresse al fine di presentare nuovi concetti d'informatica, attività, delle tecnologie e dei materiali della programmazione.

In questa fase l'insegnante mostra il lavoro da espletare durante l'incontro, dà indicazioni e gli alunni sono liberi di esprimersi e avanzare delle proposte e/o perplessità.

- *Fase 2* corrispondente alla operativa (circa un'ora): caratterizzata da un approccio di tipo collaborativo ed esplorativo sia virtuale che reale, prevalentemente a piccoli gruppi. Gli alunni sviluppano un progetto insieme in un'ottica di condivisione, negoziazione e aiuto reciproco. Durante questa fase gli alunni sono chiamati alla scrittura del codice (programmazione), alla verifica dello stesso, *testing* del compito, e all'eventuale correzione *debugging*, qualora ci fossero problemi o errori di esecuzione.
- *Fase 3* convergente con la ristrutturativa (circa 20 minuti): consiste in un debriefing, una riflessione sull'attività svolta e sugli apprendimenti. Gli alunni presentano alla classe l'artefatto prodotto, frutto del lavoro di gruppo e ne verificano il buon funzionamento. In questo momento di condivisione si è liberi di dialogare con i compagni sugli elaborati esposti. La fase si esaurisce con la compilazione del diario di robotica in forma di autovalutazione dell'attività svolta.

Fase LRE	Fase EAS	Azioni insegnante	Azioni alunno	Logica didattica
1	Preparatoria	Assegna i compiti, dà le indicazioni con gli obiettivi da raggiungere. Fornisce i materiali.	Ascolta, legge, comprende. <i>Problem finding.</i> Svolge i compiti assegnati.	<i>Brainstorming.</i> <i>Problem setting & posing.</i>
2	Operativa	Definisce i tempi e le modalità. Organizza i gruppi. Funge da facilitatore.	Produce in maniera collaborativa un artefatto (anche cognitivo), condive idee e proposte.	<i>Learning by doing.</i> <i>Collaborative learning.</i> <i>Project based learning.</i>
3	Ristrutturativa	Valuta gli artefatti. Corregge le miscredenze. Fissa i concetti.	Analizza criticamente gli artefatti. Sviluppa riflessione sui processi attivati.	<i>Reflective Learning.</i> <i>Circle Time.</i> Metacognizione.

Tabella 3: Micro-progettazione del LRE attraverso gli EAS (riadattato da Rivoltella, 2015)

3.4 Metodi e strumenti di raccolta dei dati

Il progetto di ricerca ha visto l'impiego di differenti strumenti di rilevazione (Figura 2). In questo contributo presentiamo i primi risultati dei test somministrati al fine di valutare le capacità di *problem solving* e di pianificazione di una strategia risolutiva degli alunni: le AC-MT 6-11 (Cornoldi, Lucangeli, & Perini, 2020) e la Torre di Londra (TOL) (Fancello, Vio, & Cianchetti, 2013). L'architettura complessiva degli strumenti d'indagine consentirà di verificare se i LRE possano sollecitare, oltre ad un miglioramento facilmente ipotizzabile nelle abilità di *problem solving* e pianificazione, anche un cambiamento in dimensioni altre (ad esempio nel core delle funzioni esecutive e nella motivazione ad apprendere) largamente indagate transdisciplinariamente in associazione ai processi di apprendimento e di inclusione.

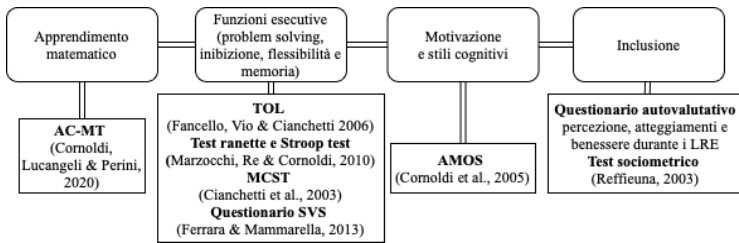


Figura 2: Strumenti di raccolta dati impiegati

Nel mese di giugno 2022, inoltre, sono state predisposte delle interviste telematiche semi strutturate mediante il canale preferenziale dell'istituzione scolastica appartenente a G-suite, invitando a rispondere sia l'insegnante specializzato che l'educatore specialista dell'alunno in situazione di disabilità. Un focus group finale ha successivamente coinvolto l'intero consiglio di classe al fine di rilevare le osservazioni e le impressioni sulle ricadute del LRE dal punto di vista degli insegnanti, negli apprendimenti, nella sfera emotivo-motivazionale, socio-relazionale e le possibili influenze sull'ambiente di apprendimento e il clima di classe nella didattica d'aula.

3.4.1 Prove di valutazione del *problem solving* aritmetico: le AC-MT

L'apprendimento matematico e le abilità di soluzione di problemi sono stati indagati attraverso il test AC-MT 6-11 (Cornoldi, Lucangeli, & Perini, 2020), che si configura su scala nazionale, come uno strumento validato con un ampio campione normativo italiano. Il test è efficace nel valutare le abilità matematiche

in riferimento non solo a parametri statistici (media, deviazione standard e percentili), ma anche a quattro fasce performative (ottimale, nella media, richiesta di attenzione, richiesta di intervento) che raccolgono i punteggi grezzi degli studenti. La somministrazione in modalità collettiva e la semplicità di *scoring* rende lo strumento fruibile da docenti poco esperti, incentivandone l'uso in ambito scolastico. Le AC-MT si strutturano in cinque indici (operazioni, numerosità, trasformazioni in cifre, ordinamento di serie e problemi) che analizzano processi lessicali, semantici e sintattici. In questo contributo ci soffermiamo sulla parte dedicata al *problem solving* aritmetico. I problemi presentati sono cinque a difficoltà crescente e prevedono l'uso delle quattro operazioni aritmetiche, di nozioni logiche e di forme di ragionamento complesso.

3.4.2 Prove di valutazione del *problem solving* e della pianificazione: la TOL

La Torre di Londra (Shallice, 1982; Norman & Shallice, 1986) valuta la capacità di *problem solving*. La variante utilizzata nell'ambito della ricerca (Fanello, Vio, & Cianchetti, 2013) è stata somministrata individualmente in media in circa 15 minuti per ciascun alunno. La somministrazione si svolge mediante un dispositivo simile a un abaco, avente tre aste di decrescente lunghezza che possono ospitare un numero variabile di palline (la lunga un massimo di tre palline, la media di due e la corta di una), e tre palline, ciascuna di diverso colore: una blu, una rossa e una verde. Il test consta di 12 differenti problemi. Per risolvere ciascun problema si deve partire sempre da una stessa situazione iniziale (vedi Figura 3).

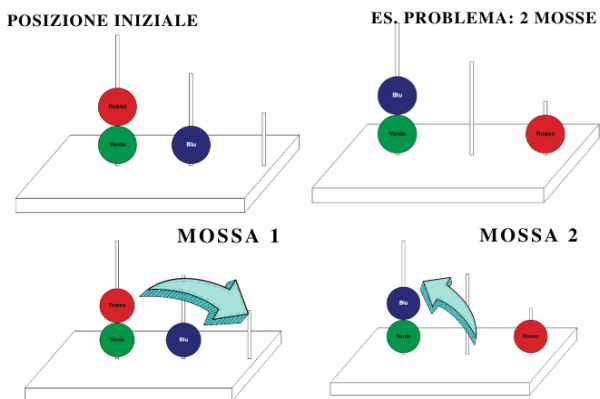


Figura 3: Es. problema TOL: il quadrante 1 indica la posizione iniziale e il 2 l'esempio del problema ossia la posizione finale delle palline e il numero di mosse consentite per la risoluzione.

L'esecuzione corretta è: mossa 1: la pallina rossa dall'asta lunga andrà in quella corta;
mossa 2: la pallina blu dall'asta media andrà in quella lunga

Viene indicato all'alunno il numero di mosse consentito congiuntamente alla raffigurazione della tavola del problema da risolvere. Il numero massimo di tentativi di risoluzione è tre. Durante lo svolgimento della prova viene cronometrato sia il tempo di decisione ossia quello che intercorre tra la presentazione del problema e l'istante in cui l'alunno prende una pallina per effettuare uno spostamento, che il tempo di esecuzione cioè quello che sussiste dalla prima azione di spostamento effettuata fino all'ultima che può coincidere con la soluzione al problema oppure con l'ultimo passaggio comunicato. È richiesto il rispetto di una serie di regole dichiarate prima di iniziare la prova (ad es. non si possono toccare due palline contemporaneamente). Qualora le regole venissero violate, lo studente viene fermato e invitato a passare al tentativo successivo. La risoluzione del problema al primo tentativo fa acquistare all'alunno un punteggio di tre, al secondo di due e al terzo di uno.

La TOL è una prova impegnativa in fase di somministrazione che si è rivelata strumento funzionale a comprendere le modalità di pianificazione di strategie di risoluzione anche in ambito scolastico.

3.5 Primi risultati emersi

Nel presente lavoro si riportano i primi risultati derivanti dall'analisi dei dati, elaborati statisticamente con il software *Jamovi* dopo aver generato il *dataset* con Excel. Tali risultati ci permettono di rispondere ai primi due quesiti di ricerca posti da questo contributo. Si è proceduto innanzitutto all'analisi delle prove della TOL e delle AC-MT con focus sulla risoluzione dei problemi aritmetici. Oltre alle statistiche descrittive (Media e Mediana) è stato utilizzato il test non parametrico Signed-Rank di Wilcoxon e il test parametrico Student's *t* a campioni appaiati allo scopo di confrontare i punteggi risultanti dalla somministrazione *ex ante* () con quelli *ex post* () LRE. L'intento è stato quello di esplorare se c'è stato un miglioramento a seguito del protocollo di intervento e se risulta essere statisticamente significativo. Le analisi statistiche riguardano 26 alunni, l'alunna in situazione di disabilità non è stata inclusa nei calcoli statistici poiché non ha avuto accesso ai test nelle modalità prescritte dal protocollo di somministrazione.

	Media			Mediana	SD	SE
	N	F	M			
AC-MT 6-11						
Problemi aritmetici	3.62	3.80	3.36	4.00	2.246	0.4405

Problemi aritmetici	4.65	5.00	4.18	5.00	2.399	0.4705
	Media			Mediana	SD	SE
TOL	N	F	M			
Punteggio totale	27.8	27.9	27.7	29.0	3.74	0.733
Punteggio totale	28.6	28.5	28.8	30.0	4.18	0.819
Tempo di decisione	72.8	67.3	80.3	56.9	55.14	10.814
Tempo di decisione	60.9	61.4	60.2	52.3	30.21	5.925
Tempo di esecuzione	121.3	132	107	107.3	49.80	9.766
Tempo di esecuzione	97.0	90.7	106	96.3	26.93	5.282
Tempo totale	194.1	199	187	174.2	70.83	13.891
Tempo totale	120.5	115	129	102.9	54.48	10.684

Tabella 4: Statistiche descrittive (N=26) Somministrazione pre e post LRE

Dalle statistiche descrittive presentate (vedi Tabella 4) si evidenziano per quanto concerne i problemi aritmetici delle AC-MT leggeri effetti positivi nei punteggi, il miglioramento medio sembrerebbe interessare in misura maggiore il genere femminile (+1,20) che maschile (+0,83). La media degli alunni si pone nella fascia performativa “nella media”, si rintracciano solo alcuni casi nella fascia “richiesta di attenzione” che hanno mostrato maggiori difficoltà nella risoluzione dei problemi a . Tale risultato è in linea con i punteggi totali di accuratezza ottenuti nella TOL, dove è possibile notare che la media del punteggio tra e aumenta di circa un punto, evidenziando un orientamento positivo.

La tabella di seguito (4) mostra le differenze statisticamente significative nel test non parametrico di Wilcoxon. Si evidenzia una differenza nel:

- punteggio ottenuto dall’indice problemi aritmetici delle AC-MT ($p=0.05$);
- nel tempo di esecuzione della TOL ($p=0.009$);
- nel tempo totale di svolgimento della TOL ($p<.001$).

T-test a campioni appaiati											
							95% Confidence Interval				
Problemi aritmetici AC-MT			Statistic	df	p	Mean difference	SE difference	Lower	Upper	Effect size	
t ₀	t ₁	<i>Student's t</i>	-2.074	25.0	0.04	-1.038	0.5007	-2.0697	-0.00723	<i>Cohen's d</i>	-0.407
		<i>Wilcoxon W</i>	67.5		0.05	-1.000	0.5007	-2.50	5.10e-5	<i>Rank biserial correlation</i>	-0.466
4 pair(s) of values were tied<											
Tempo esecuzione TOL											
t ₀	t ₁	<i>Student's t</i>	2.360	25.0	0.026	24.297	10.296	3.09	45.50	<i>Cohen's d</i>	0.463
		<i>Wilcoxon W</i>	276		0.009	16.850	10.296	4.73	32.32	<i>Rank biserial correlation</i>	0.573
Tempo totale TOL											
t ₀	t ₁	<i>Student's t</i>	7.475	25.0	<.001	73.580	9.843	53.31	93.85	<i>Cohen's d</i>	1.466
		<i>Wilcoxon W</i>	351		<.001	64.480	9.843	51.62	80.40	<i>Rank biserial correlation</i>	1.000

Tabella 5: T-test a campioni appaiati ()

Nel punteggio totale conseguito nella TOL (Tabella 5) gli effetti positivi sono ridotti e non statisticamente significativi, tuttavia il trend è in crescita. Posto che la risoluzione dei compiti della TOL ha comunque evidenziato un criterio di efficacia che ha corrisposto ad esiti migliori a seguito del laboratorio, è facilmente pensabile che tale efficienza si possa esprimere nella capacità di pianificazione di una strategia in un minor tempo. A fronte di una risoluzione ugualmente corretta, il riuscire a pensare schemi risolutivi in tempi ridotti costituisce, quindi, un vantaggio.

3.5.1 Un caso di studio: prove di valutazione dell'alunna con BES

Relativamente alla terza domanda di ricerca, si è osservato il caso di

un'alunna in situazione di disabilità che non ha avuto accesso alle rilevazioni pre LRE. Risulta esserci un'eccezione che si configura con il compito in cui le è stato chiesto di rappresentare un robot e che lei ha portato a compimento, esprimendo da principio un legame affettivo con l'oggetto disegnato (Catlin & Wollard, 2014). Il livello di competenza non le ha consentito di accedere alle prove AC-MT; tuttavia, dalle interviste semi strutturate e dalle osservazioni effettuate durante il LRE si è potuto evidenziare che l'alunna si è mostrata disponibile a collaborare, più attenta e concentrata sui compiti richiesti, disponibile al dialogo collettivo, motivata e partecipativa. Ha instaurato con il robot una relazione affettiva, le ha dato un nome e talvolta lo ha accarezzato e programmato affinché il robot dicesse o mostrasse nel display a LED delle frasi di amicizia, come ad esempio «Ti voglio bene». Risulta interessante osservare che alcuni traguardi definiti in sede di progettazione del LRE hanno coinciso con gli obiettivi delineati dalle insegnanti per l'anno scolastico. Tali obiettivi di apprendimento sono stati individuati e condivisi con le figure educative e sanitarie per mezzo del Piano educativo individualizzato (PEI). Di seguito si fornisce un esempio non esaustivo degli obiettivi determinati e condivisi: l'aumentare i tempi di attenzione; il migliorare la capacità di pianificazione; il potenziare capacità logiche e spazio-temporali; l'ascoltare e comprendere le consegne; il collaborare con i compagni.

A seguito del laboratorio l'alunna è stata più collaborativa e ha partecipato in maniera attiva, secondo i suoi tempi, alle attività di somministrazione. In generale si è rivelata più disponibile a sperimentarsi nei vari compiti richiesti, pur essendo sfidanti, infatti, è riuscita a risolvere diversi problemi della TOL, recuperando in memoria le regole del gioco e violandole di rado. Ha dimostrato di poter inibire il suo comportamento quando si è trovata sul punto di violare una regola già precedentemente esplicitata. Talvolta ha avuto bisogno di reiterare le informazioni necessarie allo svolgimento di un compito, per immagazzinarle in memoria. I tempi totali di risoluzione sono stati lunghi e i tempi di decisione sono stati molto corti, da ciò si può supporre che l'alunna non abbia riflettuto preventivamente sulla strategia risolutiva e non l'abbia quindi simulata mentalmente un piano di risoluzione del problema prima ancora di compiere alcuno spostamento. L'alunna si è sentita gratificata dai rinforzi positivi e si è impegnata in misura maggiore quando è stata premiata. È riuscita a mantenere la concentrazione su un compito più a lungo se motivata o incuriosita. Spesso ha avuto bisogno di stimoli esterni per richiamare la sua attenzione se il compito non era confacente alle sue aspettative. Nelle prime lezioni sono state predisposte delle attività che prevedevano inizialmente un approccio di "embodied cognition", caratterizzato dall'uso del corpo come mediatore dell'apprendimento. Attraverso gesti e movimenti fisici sono state rap-

presentate concretamente le istruzioni di programmazione, al fine di comprendere concetti legati al pensiero computazionale (Bers et al., 2014; Clarke-Midura et al., 2021; Moore et al., 2020). Le attività dei LRE sono state per lei stimolanti, lo testimonia il suo continuo interesse e la sua richiesta di prolungare la durata del corso, nonché l'intervista alla figura educativa specializzata che ha sostenuto l'alunna durante le attività. L'educatrice ha dichiarato di aver evidenziato un miglioramento nelle competenze socio-relazionali, *“l'alunna ha esternato sentimenti di inclusione grazie alla cooperazione con i compagni di classe”* sentendosi parte del gruppo. Inoltre, la stessa ha affermato che l'impostazione metodologica dei LRE fosse adeguata alle esigenze dell'alunna, individuando l'attività più rilevante *“nell'assemblaggio del robottino che (per l'alunna) ha significato il mettere in pratica delle capacità fino-motorie e il mantenere per un determinato lasso di tempo, l'attenzione focalizzata sui vari passaggi del compito”*. Dall'analisi delle interviste e dall'osservazione puntuale dell'alunna si è potuto evincere che il LRE è stato in grado di valorizzare i processi inclusivi poiché si è configurato come un percorso capace di supportare emotivamente e didatticamente l'alunna con BES.

4. Descrizione e discussione dei primi dati raccolti e orizzonti futuri di ricerca

La fase di raccolta dei dati e il percorso insieme al gruppo di lavoro della scuola sono ancora in corso, è però possibile iniziare una breve serie di riflessioni sui primi risultati e orizzonti futuri di ricerca. Il proseguo della fase di analisi dei dati già raccolti consentirà di rispondere ad ulteriori domande di ricerca e di pensare a dei momenti di confronto e restituzione ai partecipanti. I risultati ci permetteranno altresì di avviare delle riflessioni al fine di poter progettare una didattica più funzionale alle scelte pedagogiche per un'implementazione sistematica della RE nel curriculum. Pur essendo consapevoli dell'importanza nella scelta del robot, che sarebbe auspicabile rispondesse a esigenze di usabilità, utilità e accettabilità (Chevalier, Riedo, & Mondada, 2016), non si intende in questo lavoro inciampare nel determinismo tecnologico (Fasoli, 2020). L'intenzione primaria, infatti, è quella di comprendere al meglio quali metodologie e condizioni didattiche possano concretamente supportare la messa in pratica di attività di RE, al fine di poter osservare un miglioramento nei processi di apprendimento e di inclusione scolastica. La complessità strutturale caratterizza le classi scolastiche, sempre più eterogenee in termini di abilità, capacità e competenze degli alunni. In un clima educativo così variegato, anche la classe docente si trova nelle condizioni di dover rispondere a esigenze e bisogni diversi

e a dover quindi personalizzare e individualizzare gli interventi didattico-pedagogici. Le tecnologie digitali caratterizzate da flessibilità e multifunzionalità svolgono un ruolo privilegiato nel favorire una didattica inclusiva e una visione multiprospettica: si tratta di dispositivi spesso intuitivi, facilmente utilizzabili e sempre connessi che possono dar vita a una nuova concezione di spazio didattico, uno “spazio ibrido” che coniuga la macro-progettazione e la micro-progettazione in funzione dei singoli bisogni (Rivoltella & Rossi, 2019), incentivando la condivisione di diversi contributi che agevolano i confronti e gli scambi in una dimensione orizzontale. Si tratta, quindi, di creare le condizioni necessarie a un apprendimento significativo, mobilitando risorse e strumenti tecnologici, attenuando tutti gli ostacoli alla piena partecipazione all’esperienza educativa volta al successo formativo. Se, come già detto, le funzioni esecutive possono diventare un chiaro strumento predittivo del successo scolastico, perché capaci di incidere sullo sviluppo dei processi formativi, risulta interessante continuare ad analizzare l’introduzione della RE e più in generale del pensiero computazionale in ambito scolastico, nella scuola primaria, per verificare in che termini possa favorire il potenziamento di tali funzioni, in discenti con sviluppo tipico e in alunni con bisogni educativi speciali. Il rafforzamento delle FE potrà altresì plasmare atteggiamenti remissivi e passivi nei confronti dell’apprendimento, a dispetto di attitudini propositive, rispettose e proattive, che diano vita a una diversa cultura di classe, promuovendo la motivazione ad apprendere, anch’essa strettamente correlata al successo scolastico e all’adattabilità, incoraggiando la dimensione metacognitiva.

La fase empirica ha visto la creazione delle condizioni necessarie alla progettazione del LRE. Nel corso del primo anno di ricerca a scuola si è osservato come il corpo docente sia sempre maggiormente coinvolto nella gestione competente delle molteplici differenze coesistenti in ciascuna realtà, dall’individuazione dei bisogni educativi speciali alla sfida della “speciale normalità” (Ianes, 2006), al fine di introdurre nel quotidiano fare scuola tutti gli elementi pedagogici, didattici, tecnologici necessari a rendere la normalità adatta a rispondere a tutti i bisogni e a garantire l’inclusione scolastica di ciascuno, impegnandosi a revisionare costantemente le stesse pratiche didattiche affinché si creino i presupposti favorevoli di apprendimento. L’analisi del contesto scolastico, dalle specifiche situazioni alle singolari condizioni, e la continua condivisione reciproca di idee e teorie hanno accompagnato la definizione del disegno di ricerca. Da novembre 2021 sono stati somministrati i test e i questionari *ex ante*, e a maggio 2022 *ex post* e, in itinere, ciascun alunno ha compilato un diario di RE come strumento di riflessione metacognitiva. Dai risultati mostrati nel paragrafo precedente (3.5) tuttavia, si può vedere un andamento positivo e in crescita (osservare la media) sia nella TOL che nelle

prove AC-MT, sembrerebbe quindi che l'intervento possa aver sollecitato lo sviluppo di capacità di *problem solving*. Risulta interessante la lettura dei tempi della TOL (vedi tabella 4), nella seconda somministrazione: i tempi sono diminuiti, sembrerebbe che gli alunni siano riusciti a pianificare delle strategie di risoluzione delle attività in un tempo inferiore. In alcuni casi queste differenze risultano, pur avendo un campione ridotto, statisticamente significative: nel tempo di esecuzione ($p=0.009$) e nel tempo totale ($p<.001$). Tale dato è in linea con le risultanze di Arfé, Vardanega, e Ronconi (2020) e suggerisce un potenziamento nella capacità di pianificazione. Il post test mostra una diminuzione del tempo di pianificazione del compito, questo risultato potrebbe riflettere altresì la familiarità con il lavoro richiesto. Per quanto riguarda il tempo di decisione, calcolato durante la somministrazione della TOL, è risultato inferiore nel post test e quindi a seguito del LRE. La capacità dei bambini di pianificare in anticipo e quindi l'attitudine a pianificare mentalmente la risoluzione parrebbe sia stata solo leggermente sviluppata, infatti, gli alunni hanno impiegato meno tempo nel decidere quale strategia di risoluzione implementare.

I risultati sono incoraggianti e suggeriscono che non siamo di fronte al fenomeno del *wow-effect* (Boyce et al., 2014; Kamstrupp, 2016) ossia di un percorso didattico in cui l'interesse degli alunni si è concentrato sul solo robot, in qualità di media tecnologico accattivante. Il corpo classe si è sentito coinvolto ed è stato sicuramente incuriosito dalle macchine robotiche, che in principio hanno catalizzato la loro attenzione, riuscendo a coinvolgerli emotivamente nei compiti richiesti. Il percorso però non si è limitato all'uso del robot quale gadget promettente per il mondo della scuola, bensì ha mantenuto un focus didattico, mirando a valorizzare la RE come strumento di qualificazione dei processi di apprendimento in ottica interdisciplinare e metacognitiva, sostenendo il suo carattere ludico e progettuale quale mezzo per sviluppare un ambiente di apprendimento inclusivo. Tuttavia, al fine di ricercare nuove evidenze si prevede una somministrazione *follow up* a fine 2022 per la raccolta di ulteriori dati e la verifica dell'intervento e dei guadagni prodotti entro 6 mesi. Nel contempo si stanno creando le condizioni per una seconda sperimentazione che consenta di comprendere se effettivamente, a seguito dei LRE, l'esposizione ad attività di programmazione e l'acquisizione di abilità di pianificazione del codice (coding) possa essere un apprendimento generalizzabile a situazioni problematiche altre, differenti per natura e struttura al *problem-solving* computazionale.

5. Riflessioni conclusive tra punti di forza e di criticità della ricerca

La tematica trattata è di vivo interesse nel panorama accademico internazionale e più in generale nel mondo della scuola. La recente conversione in legge (PNRR del 23 dicembre 2021) ha formalmente richiesto la messa in opera di tali pratiche, recitando all'articolo 24-bis che si "*individua, tra le priorità nazionali, l'approccio agli apprendimenti della programmazione informatica (coding) e della didattica digitale*". Tali obiettivi, nei commi successivi, vengono estesi a partire dal 2025 a tutte le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Da questo si evince che tale implementazione deve tendere all'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento che, pur dipendendo da ragioni multi-fattoriali, in ragione dei repentini cambiamenti legati alla trasposizione didattica di tematiche tecnologiche, necessita di un lavoro condiviso con i soggetti designati. Gli insegnanti, infatti, dovranno essere accompagnati verso l'acquisizione di ulteriori costrutti di competenza al fine di arricchire il profilo docente nelle proprie capacità professionali, tecnologiche, progettuali, organizzative, metodologiche e valutative.

Uno dei punti di forza del lavoro può essere rintracciato nella sua natura di progetto pilota quasi-sperimentale. L'utilizzo di strumenti di ricerca validati in Italia e di un campione normativo, pur essendo nati in ambito prettamente psicologico, cerca di rispondere al gap evidenziato dalla letteratura internazionale. La complessità strutturale del panorama educativo, nelle sue plurime declinazioni nei contesti scolastici, ha definito diverse difficoltà nell'operazionalizzazione delle molteplici variabili in esame. Risulta, infatti, complicato poter determinare con un certo grado di sicurezza che i risultati ottenuti sia in termini di potenziamento cognitivo che di apprendimento e di inclusione possano essere direttamente connessi al solo LRE.

Tuttavia, si è cercato di dare spazio ad una visione più generale, attraverso un'ampia varietà di strumenti quantitativi e qualitativi, cogliendo molteplici aspetti associati in letteratura all'apprendimento e all'inclusione scolastica. Il periodo storico caratterizzato dall'emergenza pandemica si è configurato da una parte, come un ostacolo significativo alla piena realizzazione del progetto (normativa scolastica anti-covid19), il campione indagato è ridotto, non sussiste un gruppo di controllo e dall'altra, ha consentito ai ricercatori di limitare ulteriori variabili riconducibili ad esperienze di progettualità scolastica. Un ulteriore punto di forza è il promuovere la contaminazione della RE quale strumento poliedrico in grado di rispondere alle esigenze didattiche dei contesti scolastici, qualificandosi come strumento utile a valutare in modalità ludiforme funzioni cognitive, ad esempio, l'attenzione su un compito, vagliando il suo potenziale ruolo di *formative assessment* delle FE, anche nell'ambito della didattica speciale.

Bibliografia

- Ackermann, E. (2001). Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?. *Constructivism: uses and perspectives in education*, 85–94.
- Alamo, J., Quevedo, E., & Marques, J.P. (2019). Integration of educational robotics with active didactic methodologies in primary school. In *VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ambito de las TIC y las TAC* (pp. 129–135). Las Palmas de Gran Canaria.
- Alessandri, G., & Paciaroni, M. (2016). Robotica Educativa: la Robotica da strumento di fantasia a strumento per la fantasia. *Journal of e-Learning and Knowledge Soc*, 75-83.
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63–71.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82.
- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 9(2), 19–42.
- Arfé, B., Vardanega, T., Montuori, C., & Lavanga, M. (2019). Coding in Primary Grades Boosts Children's Executive Functions. *Frontiers in Psychology*, 10(12), 1–19.
- Arfé, B., Vardanega, T., & Ronconi, L. (2020). The effects of coding on children's planning and inhibition skills. *Computers & Education*, 148, 103807.
- Athanasiou, L., Mikropoulos, T. A., & Mavridis, D. (2019). Robotics interventions for improving educational outcomes - A meta-analysis. In M. Tsitouridou, A. Diniz, J., & T. Mikropoulos (Eds.), *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science* (Vol. 993, pp. 91–102). Springer.
- Avello, R., Lavonen, J., & Zapata-Ros, M. (2020). Coding and educational robotics and their relationship with computational and creative thinking. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63).
- Bagattini, D., & Miotti, B. (2022). *Lavorare sul genere a scuola con coding e robotica educativa*. Carocci.
- Bargagna, S., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dario, P., Dell'Omo, M., Di Lieto, M. C., Inguaggiato, E., Martinelli, A., Pecini, C., & Sgandurra, G. (2019). Educational Robotics in Down Syndrome: A Feasibility Study. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(2), 315–323.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers and Education*, 58(3), 978–988.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145–157.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.

- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci Editore.
- Bonaiuti, G., Campitiello, L., Di Tore, S., & Marras, A. (2022). Educational robotics studies in Italian scientific journals: A systematic review. *Frontiers in Education, 7*, 100566.
- Bonaiuti, G., Zurru, A. L., & Marras, A. (2022). La robotica educativa nelle percezioni degli insegnanti. *RicercaAzione, 14*(1), 131–156.
- Boyce, C. J., Mishra, C., Halverson, K. L., & Thomas, A. K. (2014). Getting Students Outside: Using Technology as a Way to Stimulate Engagement. *Journal of Science Education and Technology, 23*(6), 815–826.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*, 21– 32.
- Caci, B., D'Amico, A., & Cardaci, M. (2007). La robotica educativa come strumento di apprendimento e creatività. *Form@re, 53*.
- Catlin, D., & Woollard, J. (2014). Educational Robots and Computational Thinking. In D. Alimisis, G. Granosik, M. Moro, (Eds.), *Proceedings of 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education* (pp. 144–151), TRTWR & RIE.
- Catlin, D., & Blamires, M. (2019). Designing Robots for Special Needs Education. *Technology, Knowledge and Learning, 24*(2), 291–313.
- Chalmers, C. (2018). Robotics and computational thinking in primary school. *International Journal of Child-Computer Interaction, 17*, 93–100.
- Chevalier, M., Riedo, F., & Mondada, F. (2016). How do teachers perceive educational robots in formal education? A study based on the Thymio robot. *IEEE Robotics & Automation Magazine, 23*(2), 16–23.
- Chevalier, M., Giang, C., El-Hamamsy, L., Bonnet, E., Paspaspyros, V., Pellet, J. P., Audrin, C., Romero, M., Baumberger, B., & Mondada, F. (2022). The role of feedback and guidance as intervention methods to foster computational thinking in educational robotics learning activities for primary school. *Computers & Education, 180*, 104431.
- Chiazzese, G., Arrigo, M., Chifari, A., Lonati, V., & Tosto, C. (2019). Educational robotics in primary school: Measuring the development of computational thinking skills with the bebras tasks. *Informatics, 6*(4), 43.
- Chin, K. Y., Hong, Z. W., & Chen, Y. L. (2014). Impact of using an educational robot-based learning system on students' motivation in elementary education. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 7*(4), 333–345.
- Ching, Y. H., Yang, D., Wang, S., Baek, Y., Swanson, S., & Chittoori, B. (2019). Elementary School Student Development of STEM Attitudes and Perceived Learning in a STEM Integrated Robotics Curriculum. *TechTrends, 63*(5), 590–601.
- Çiftci, S., & Bildiren, A. (2020). The effect of coding courses on the cognitive abilities and problem-solving skills of preschool children. *Computer Science Education, 30*(1), 3–21.
- Clarke-Midura, J., Kozlowski, J. S., Shumway, J. F., & Lee, V. R. (2021). How young children engage in and shift between reference frames when playing with coding toys. *International Journal of Child-Computer Interaction, 28*, 100250.
- Colás-Bravo, P., Rossi, P. G., de Pablos-Pons, J., Conde-Jiménez, J., & Villaciervos Moreno, P. (2019). Digital applications for inclusion. The european project DEPIT.

- Revista de Comunicación de La SEECI*, 50, 169–192.
- Cornoldi C., Lucangeli D., & Perini N. (2020). *AC-MT 6-11 anni. Prove per la scuola primaria*. Erickson
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Robres Quílez, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582.
- Daher, W. (2022). Students' motivation to learn mathematics in the robotics environment. *Computers in the Schools*, 39(3), 230-251.
- Daniela, L., & Lytras, M. D. (2019). Educational Robotics for Inclusive Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(2), 219–225.
- Datteri, E., & Zecca, L. (2016). The Game of Science: An Experiment in Synthetic Roboethology with Primary School Children. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23(2), 24–29.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Collier.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (Eds.). (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. La Scuola.
- Di Lieto, M. C., Inguaggiato, E., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dell'Omo, M., Laschi, C., Pecini, C., Santerini, G., Sgandurra, G., & Dario, P. (2017). Educational Robotics intervention on Executive Functions in preschool children: A pilot study. *Computers in Human Behavior*, 71, 16–23.
- Di Lieto, M. chiara, Castro, E., Pecini, C., Inguaggiato, E., Cecchi, F., Dario, P., Cioni, G., & Sgandurra, G. (2020). Improving Executive Functions at School in Children With Special Needs by Educational Robotics. *Frontiers in Psychology*, 10, 2813.
- Di Tore, S., D'Elia, F., Aiello, P., Carlomagno, N., & Sibilio, M. (2012). Didactics, movement and technology: new frontiers of the human-machine interaction. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7(1), 11–14.
- Di Tore, S., Todino, M. D., & Sibilio, M. (2019). Disuffo: Design, prototyping and development of an open-source educational robot. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 19(1), 106–116.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2020). Review of the Evidence on, and Fundamental Questions About, Efforts to Improve Executive. In J. M. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, & R. W. Engle (Eds.), *Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psychology, Neuroscience, and Human Development* (pp. 143–431). Oxford scholarship online.
- Digital Education Action Plan, (2020). In *2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age*; European Commission.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.
- Eguchi, A. (2014). Robotics as a Learning Tool for Educational Transformation. *Human-Computer Interaction*, 27–34.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. *Annali Online Della Didattica e Della*

- Formazione Docente*, 13(21), 68–88.
- Fasoli, M. (2020). Contro lo strumentalismo tecnologico. Per una teoria analitica della prescrittività degli artefatti. *Sistemi Intelligenti*, 32(2), 223–241.
- Fancello, G.S., Vio, C., & Cianchetti, C. (2013). *TOL. Torre di Londra. Test di valutazione delle funzioni esecutive (pianificazione, problem solving)*. Erickson.
- Ferguson, H. J., Brunson, V. E. A., & Bradford, E. E. F. (2021). The developmental trajectories of executive function from adolescence to old age. *Scientific Reports*, 11(1), 1–17.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Friedman, N., Miyake, A., Corley, R., Young, S., Defries, J., & Hewitt, J. (2006). Not All Executive Functions Are Related to Intelligence. *Psychological Science*, 17, 172–179.
- Frison, D. (2019). Educational robotics in the early childhood settings 0-6: a systematic review. *Form@re*, 19(1), 30–46.
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., & Caballero-González, Y.-A. (2019). Robotics to develop computational thinking in early Childhood Education. *Comunicar*, 63–72.
- Görgen, R., Huemer, S., Schulte-Körne, G., & Moll, K. (2020). Evaluation of a digital game-based reading training for German children with reading disorder. *Computers and Education*, 150, 103834.
- Gramigna, A., & Poletti, G. (2016). Un Robot a scuola Epistemologia ed esperienza. *Formazione & insegnamento*, 14(3), 446-460.
- Hamilton, M., Clarke-Midura, J., Shumway, J. F., & Lee, V. R. (2020). An emerging technology report on computational toys in early childhood. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(1), 213-224.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Edizioni Erickson.
- Jung, S. E., & Won, E. S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability (Switzerland)*, 10(4), 1–24.
- Kamstrupp, A. (2016). The wow-effect in science teacher education. *Cultural Studies of Science Education*, 11(4), 879-897.
- Kazakoff, E. R., & Bers, M. U. (2014). Put your robot in, put your robot out: Sequencing through programming robots in early childhood. *Journal of Educational Computing Research*, 50(4), 553–573.
- Kim, H., Choi, H., Han, J., & So, H.J. (2012): Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st-century learning environment: three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 965-982.
- Kim, C., Yuan, J., Vasconcelos, L., Shin, M., & Hill, R. B. (2018). Debugging during block-based programming. *Instructional Science*, 46(5), 767–787.
- Kyriazopoulos, I., Koutromanos, G., Voudouri, A., & Galani, A. (2022). Educational robotics in primary education: A systematic literature review. *Research Anthology on Computational Thinking, Programming, and Robotics in the Classroom*, 782-806.
- Lancia, I. S., & Rubinacci, F. (2007). Dal Logo al Lego. Simulazioni e robot. In M. R.

- Strollo (Ed.), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, (pp. 163–170). FrancoAngeli.
- Lancheros-cuesta, D., & Fabregat, R. (2022). Educational Robotics Intervention in the Motivation of Students. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del aprendizaje*, 17(2), 131–139.
- Last, B. S., Lawson, G. M., Breiner, K., Steinberg, L., & Farah, M. J. (2018). Childhood socioeconomic status and executive function in childhood and beyond. *PLoS ONE*, 13(8), 1–12.
- Lathifah, A., Budiyo, C. W., & Yuana, R. A. (2019). The contribution of robotics education in primary schools: teaching and learning. *Proceedings of AIP Conference*, 2194, 020053.
- Leoste, J., & Heidmets, M. (2020). Bringing an educational robot into a basic education math lesson. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1023, 237–247.
- Macrides, E., Miliou, O., & Angeli, C. (2022). Programming in early childhood education: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 32, 100396.
- Marchignoli R. & Lodi M. (2016). *EAS e pensiero computazionale*. Editrice La scuola.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959.
- Mitnik, R., Nussbaum, M., & Soto, A. (2008). An autonomous educational mobile robot mediator. *Autonomous Robots*, 25(4), 367–382.
- MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
- MIUR. (2015). Piano Nazionale Scuola Digitale.
- MIUR. (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari.
- Moore, T. J., Brophy, S. P., Tank, K. M., Lopez, R. D., Johnston, A. C., Hynes, M. M., & Gajdzik, E. (2020). Multiple Representations in Computational Thinking Tasks: A Clinical Study of Second-Grade Students. *Journal of Science Education and Technology*, 29(1), 19–34.
- Moro, M., Menegatti, E., Sella, F., & Perona, M. (2011). *Imparare con la robotica. Applicazioni di problem solving*. Erikson.
- Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Mahmud, A. Al, & Dong, J.-J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Technology for Education and Learning*, 1(1), 1-7.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10), 108–112.
- Murcia, K., Campbell, C., & Aranda, G. (2018). Trends in Early Childhood Education Practice and Professional Learning with Digital Technologies. *Pedagogika*, 68(3), 249–264.
- Nam, K. W., Kim, H. J., & Lee, S. (2019). Connecting Plans to Action: The Effects of a Card-Coded Robotics Curriculum and Activities on Korean Kindergartners.

- Asia-Pacific Education Researcher*, 28(5), 387–397.
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behaviour. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. E. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation* (pp. 1–14). Plenum Press.
- Nourbakhsh, I., Crowlet, K., Bhave, A., Hamner, E., Hsiu, T., Perez-Bergquist, A., Richards, S., & Wilkinson, K. (2005). The Robotic Autonomy Mobile Robotics Course: Robot Design, Curriculum Design and Educational Assessment. *Autonomous Robots*, 18, 103–127.
- Nulli, G., Miotti, B., & Di Stasio, M. (2022). Robotica educativa e coding: strumenti per la trasformazione del curriculum. In *Progetto “coding e robotica”* (Vol. 59). Carocci Editore.
- Oberste, M., Javelle, F., Sharma, S., Joisten, N., Walzik, D., Bloch, W., & Zimmer, P. (2019). Effects and moderators of acute aerobic exercise on subsequent interference control: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 2616.
- Orsolini, M. (2019). *Pensando si impara. Stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro nei bambini con bisogni educativi speciali*. FrancoAngeli.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool education: A case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 10(3), 187–202.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Papert, S., & Haret Idit. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing Corporation.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive Functions and Developmental Psychopathology. *Development of the Prefrontal Cortex: Evolution, Neurobiology, and Behavior*, 37(1), 265–281.
- Piaget, J., and Inhelder, B. (1966). *Child, L'Image Mentale Chez L'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Pivetti, M., Di Battista, S., Agatolio, F., Simaku, B., Moro, M., & Menegatti, E. (2020). *Educational Robotics for children with neurodevelopmental disorders: A systematic review*. *Heliyon*, 6(10), e05160.
- Resing, W. C. M., Vogelaar, B., & Elliott, J. G. (2020). Children's solving of 'Tower of Hanoi' tasks: dynamic testing with the help of a robot. *Educational Psychology*, 40(9), 1136–1163.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Editrice La scuola.
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Editrice La scuola.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Scaradozzi, D., Sorbi, L., Pedale, A., Valzano, M., & Vergine, C. (2015). Teaching Robotics at the Primary School: An Innovative Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3838–3846.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 298, 199-209
- Sibilio, M. (2014). *Didattica semplessa*. Liguori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.). (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. EdISES.

- Syriopoulou-Delli, C., & Gkiolnta, E. (2021). Robotics and inclusion of students with disabilities in special education. *Research, Society and Development*, 10(9), 20–21.
- Spolaôr, N., & Benitti, F. B. V. (2017). Robotics applications grounded in learning theories on tertiary education: A systematic review. *Computers & Education*, 112, 97–107.
- Stergiopoulou, M., Karatrantou, A., & Panagiotakopoulos, C. (2017). Educational Robotics and STEM Education in Primary Education: A Pilot Study Using the H&S Electronic Systems Platform. In: D. Alimisis, M. Moro, E. Menegatti, (Eds.), *Educational Robotics in the Makers Era. Edurobotics 2016 2016. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 560, (pp. 88-103). Springer.
- Sugimoto, M. (2011). A Mobile mixed-reality environment for children's storytelling using a handheld projector and a robot. *IEEE Trans Learning Technologies*, 4(3), 249–260.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2019). Investigating the use of robotics to increase girls' interest in engineering during early elementary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(5), 1033–1051.
- Toh, L. P. E., Causo, A., Tzuo, P. W., Chen, I. M., & Yeo, S. H. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Educational Technology and Society*, 19(2), 148-163.
- Trincherò, R. (2008). Valutare la competenza mediale. In *Territori mediaeducativi. Scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola* (pp. 327-337). Erickson.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Method nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Tzagkaraki, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2021). Exploring the Use of Educational Robotics in Primary School and Its Possible Place in the Curricula. In M. Malvezzi (Ed.), *Educational Robotics International Conference EDUROBOTICS 2021*, 982, (pp. 216–229). Springer International Publishing.
- Xia, L., & Zhong, B. (2018). A systematic review on teaching and learning robotics content knowledge in K-12. *Computers and Education*, 127(122), 267–282.
- Vlasopoulou, M., Kalogiannakis, M., & Sifaki, E. (2021). Investigating Teachers' Attitudes and Behavioral Intentions for the Impending Integration of STEM Education in Primary Schools. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.), *Handbook of Research on Using Education Robotics to Facilitate Student Learning* (pp. 235–256). IGI Global.
- Vygotskij, L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7(2), 131–149.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–36.
- Zhao, X., Chen, L., & Maes, J. H. R. (2018). Training and transfer effects of response inhibition training in children and adults. *Developmental Science*, 21(1), e1251.

I.13

Autoefficacia e resilienza del docente universitario Self-efficacy and resilience of the university teacher

Federica Martino

*Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche
e dell'Esercizio Fisico e della Formazione
federica.martino01@unipa.it*

Nell'ambito della didattica universitaria, numerose ricerche mettono in evidenza che il ruolo del docente universitario acquisisce una connotazione differente rispetto al modello tradizionale assumendo oggi la funzione di guida, accompagnatore, facilitatore e mentore (Kim, Khera & German, 2014; Sultan, 2018).

La ricerca mira a mettere a disposizione riferimenti teorici sulla qualità della didattica in università e sulla formazione dei docenti, per migliorarla, in un rapporto di ricerca agile stimolante nell'interpretazione dei risultati, utile all'interno di un TLC (Teaching and Learning Center).

Tenendo conto dei risultati recenti della letteratura di riferimento si vuole verificare se l'efficacia di interventi didattici innovativi (Flipped e Service Learning) possa consentire un miglioramento della qualità dell'insegnamento e delle azioni valutative dei docenti universitari grazie allo sviluppo di resilienza e di autoefficacia.

Alcuni studi (Billig & Furco, 2002; Bringle & Hatcher, 2009; Day, Fleenor, Atwater, Sturm & McKee, 2014; Maddux & Kleiman, 2018; Selmo, 2018) sostengono che le convinzioni che i docenti universitari possiedono sulla propria Self-Efficacy influenzano non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto gli esiti di apprendimento e il senso di autoefficacia dei loro studenti.

La percezione di autoefficacia degli insegnanti sembra quindi rappresentare un fattore decisivo per realizzare una didattica universitaria efficace e resiliente. Questa ricerca vuole pertanto indagare tale costrutto in un campione di docenti universitari, rilevando da una parte l'eventuale incidenza di variabili quali le esperienze pregresse di insegnamento e l'autoefficacia nell'utilizzo di modelli didattici innovativi, e dall'altra quelle necessarie caratteristiche personali che un docente oggi dovrebbe possedere, come l'impegno, la motivazione e la conoscenza di metodologie e strumenti di valutazione adeguati.

Parole chiave: autoefficacia; docente universitario; flipped; resilienza; service learning.

In the field of university teaching, many research highlights that the role of the university teacher acquires a different connotation than the traditional model, assuming today the function of guide, accompanist, facilitator and mentor (Kim, Khera & German, 2014; Sultan, 2018).

The research aims to provide theoretical references on the quality of teaching in universities and teacher training, to improve it, in a research report agile stimulating interpretation of results, useful within a TLC (Teaching and Learning Center).

Taking about the recent results of the reference literature, we want to verify if the effectiveness of innovative teaching interventions (Flipped and Service Learning) can improve the quality of teaching and evaluation actions of university teachers through the development of resilience and self-efficacy.

Some studies (Billig & Furco, 2002; Bringle & Hatcher, 2009; Day, Fleenor, Atwater, Sturm & McKee, 2014; Maddux & Kleiman, 2018; Selmo, 2018) claim that the beliefs that university teachers possess about their Self-Efficacy affect not only the way they work, but especially the learning outcomes and the sense of self-efficacy of their students.

So the perception of self-efficacy of teachers therefore seems to be a decisive factor in achieving effective and resilient university education. This research therefore aims to investigate this construct in a sample of university teachers, noting on the one hand the possible impact of variables such as previous teaching experiences and self-efficacy in the use of innovative teaching models, and on the other hand those necessary personal characteristics that a teacher should have today, such as commitment, motivation and knowledge of adequate methodologies and evaluation tools.

Keywords: self-efficacy; university teacher; flipped; resilience; service learning.

1. Introduzione

L'emergenza COVID ha richiesto un notevole impegno di rimodulazione della didattica universitaria, che nel secondo semestre dell'a.a. 2019-20 è stata erogata a distanza. Dalle ricerche fin ora condotte, così come dai risultati riportati dall'Unicef (2021), è emerso che la didattica a distanza (DAD) ha avuto un notevole impatto sulle relazioni e sul benessere emotivo, aprendo così una riflessione critica sulle sfide che il sistema scolastico oggi è chiamato ad affrontare. Durante l'emergenza sanitaria, è noto che il lavoro dei docenti si è moltiplicato, tuttavia gli esiti formativi sono stati spesso deludenti a causa dei tempi troppo stretti per implementare questa forma di didattica universitaria che era ignota alla maggior parte dei docenti italiani fino al mese di febbraio del 2020.

In questo complicato panorama, dagli studi fin ora pubblicati (De Philip-
 pīs & Bovini, 2021; Girelli, 2020; Mascheroni et al., 2021), si evincono una
 serie di difficoltà che i docenti hanno incontrato nel discostarsi dalle tradizio-
 nali metodologie didattiche, evidenziando quanto sia necessaria per loro una
 forma di aggiornamento. Oggi il docente è chiamato ad essere un professioni-
 sta dai molteplici profili, connessi alla ricerca, all'insegnamento e all'organ-
 zazione, fra loro strutturalmente interagenti, per i quali necessitano strategie
 di supporto e valorizzazione in grado di identificare, raccordare e potenziare
 le capacità di innovazione metodologica e culturale presenti nelle comunità e
 nelle strutture accademiche. Considerato che l'esperienza scolastica si è modifi-
 cata in maniera radicale per entrambi gli attori (studenti e insegnanti) (Fer-
 ritti, 2021; Izzo & Ciurnelli 2020; Lucisano, 2020), oltre all'impegno, alla
 motivazione e alla conoscenza di metodologie e strumenti di valutazione ade-
 guati, per realizzare una didattica universitaria efficace sembrerebbero neces-
 sarie nel docente universitario due caratteristiche: autoefficacia e resilienza.

Diversi Atenei hanno investito nella realizzazione di progetti strategici per
 la formazione dei docenti universitari, con un focus sull'adozione di metodo-
 logie innovative, sulla interconnessione tra ricerca scientifica e pratica didattica,
 sulla condivisione di buone pratiche, al fine di consolidare una consapevolezza
 circa l'importanza della propria esperienza di insegnamento. In ambito ap-
 prenditivo, documentare e valutare l'esperienza (riflettere quindi criticamente
 su quanto si è realizzato) non solo favorisce un maggior coinvolgimento dei
 discenti in termini di attenzione e interazione, ma permette anche di riconsi-
 derare i tempi e il ritmo della lezione, che non possono e non devono essere
 gli stessi della didattica in presenza (Fiorentino & Salvatori, 2020).

La documentazione, strumento di riflessività e visibilità, ha il compito di
 mettere in luce le caratteristiche del contesto e la sua organizzazione, le pro-
 poste educative e didattiche e la loro strutturazione, la coerenza fra le proposte,
 le fasi di lavoro e la loro gradualità, le metodologie utilizzate, le modifiche e
 gli aggiustamenti in corso d'opera, le riflessioni che ne scaturiscono e, non ul-
 time, la valutazione dell'efficacia di tali proposte e delle metodologie impiegate,
 la messa in luce dei punti forti e deboli dell'esperienza, le scoperte e gli ap-
 prendimenti che il gruppo ha maturato nel corso del lavoro. Siamo davanti
 ad un'attività intenzionale di rappresentazione dei processi in corso che impe-
 gna a misurarsi con la fatica di nominare ciò che si fa e come lo si fa, descri-
 vendo in tal modo gli aspetti caratterizzanti la propria professione e
 contribuendo a definire meglio l'identità dei servizi, oltre che gli aspetti che li
 qualificano. Ma chiunque abbia proceduto ad una seppur minima esperienza
 documentativa sa bene che il passaggio dalla dimensione del vissuto al pensato
 non è automatico, richiede tempo e pause, comporta una rielaborazione e il

confronto tra i soggetti implicati (Maselli & Zanelli, 2013).

Le pratiche didattiche possono trarre grande vantaggio da un utilizzo consapevole e critico delle evidenze di ricerca empirica sui problemi che via via emergono.

Studiandone le potenzialità, l'ampiezza degli effetti dei programmi formativi e l'interferenza di altri fattori (Twenge, 2017), saranno realizzate sintesi degli studi empirici, anche con tecniche di meta-analisi. Pertanto, saranno prese in considerazione:

- a) Esperienze di formazione e valorizzazione dell'attività didattica;
- b) Innovazione e qualificazione dell'attività di insegnamento-apprendimento: modelli, ambienti, dispositivi, strumenti;
- c) Azioni, strategie e strutture per la professionalità docente.

I risultati delle ricerche svolte negli ultimi cinque anni sulla *Flipped Classroom* (FC) e sul *Service Learning* (SL) in ambito universitario consentono di cogliere come da un lato queste pratiche didattiche siano adeguate alle esigenze formative degli studenti universitari, con particolare riferimento alla loro partecipazione attiva e responsabile al proprio processo formativo, e dall'altro quanto siano motivanti in termini di autoefficacia per i docenti (Albanese, et al., 2010; Baepfer, Walker & Driessen, 2014; Baeten, et al., 2015; Beluce & De Oliveira, 2015; Bennet, et al., 2011; Bergmann & Sams, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Bijlani, Chatterjee & Anand, 2013; Black & Deci, 2000).

Anche se c'è ancora difficoltà a dare una precisa e univoca definizione, queste metodologie permettono di rendere più efficace l'interazione tra il docente e gli studenti e tra gli studenti stessi. Oltre a fornire agli studenti un feedback personalizzato rispetto alle loro capacità o difficoltà, ai loro successi o errori (Goodwin & Miller, 2013) consentono di adeguare i contenuti alle reali necessità degli studenti (Hall & DuFrene, 2016). Per questo motivo, prima di tutto, è necessario parlare di un nuovo *mindset* (atteggiamento mentale) del docente, centrato sullo studente, piuttosto che del metodo (Santos Green, Banas, & Perkins, 2017).

Dalle ricerche svolte sui docenti universitari che usano sinergicamente questi modelli didattici innovativi emerge una buona disponibilità all'utilizzo delle tecnologie nella pratica didattica, principalmente legata a ragioni di praticità; viene dichiarata un'attenzione agli studenti e ai loro bisogni e una percezione del proprio ruolo prevalentemente come "facilitatore dell'apprendimento" e "guida e mentore" (Santos Green, Banas, & Perkins, 2017). L'utilizzo della tecnologia quindi non solo consente di personalizzare l'apprendimento, ossia identificare le capacità di ciascuno, ma anche di dare flessibilità al ritmo di ap-

prendimento e alla presentazione dei contenuti, in modo che siano significativi per ogni singolo studente (Davies, Dean, & Ball, 2013).

In conclusione, si è visto inoltre che le convinzioni che i docenti possiedono sulla propria Self-Efficacy influenzano, non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto gli esiti di apprendimento e il senso di responsabilità degli studenti universitari (Hemmings & Kay, 2009, 2010). Gli studi sulla Self-Efficacy, da circa un ventennio, si stanno interessando, con non poche difficoltà, del contesto educativo; in particolare il focus della ricerca si è spostato recentemente sulla figura del docente, sia in ambito scolastico (Biasi et al., 2014; Henson, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010; 2016; Zee & Koomen, 2016) che universitario (Hemmings & Kay, 2009; Sharp et al., 2013).

Oggi la percezione di autoefficacia dei docenti assume un ruolo ancora più importante in una situazione di apprendimento, essa è un costrutto multidimensionale con cui ci si riferisce alla credenza o alla consapevolezza di un individuo della propria capacità di organizzare, gestire e attuare azioni per svolgere determinati compiti e raggiungere un certo livello di prestazione (Bandura, 1997; Zimmerman & Schunk, 2004; Maddux & Kleiman, 2018).

2. Stato dell'arte: una revisione sistematica sul Service Learning all'Università

In relazione al quadro teorico proposto, si è scelto di svolgere una revisione sistematica sul concetto di Service Learning (SL), con l'obiettivo di approfondirne il significato e la natura pedagogica, poiché in questi anni si è già discusso tanto sul tema dell'implementazione della Flipped Classroom (o classe invertita) nel contesto universitario.

In quanto iniziativa accademica, il SL è una dimensione del lavoro didattico che è più ampiamente definibile come *civic engagement* (Bringle & Hatcher, 2009). Il *civic engagement*, in un percorso didattico universitario all'interno della e con la comunità, si può verificare attraverso l'insegnamento, la ricerca o il servizio che viene svolto all'interno di e con la comunità e include una varietà di attività (p. 39).

Diversi autori sottolineano poi la dimensione di crescita personale che il SL promuove negli studenti coinvolti (Jacoby, 1996; Lake & Jones, 2008): il SL viene così definito come «un metodo di insegnamento/apprendimento che connette un significativo servizio alla comunità con l'apprendimento accademico, la crescita personale e la responsabilità civica» (p. 2146). È emersa infatti la necessità di confrontare le pratiche di *service learning*, poiché, applicato al-

l'Università, sottende una riscoperta del valore di una didattica orientata alla formazione della persona in relazione con sé e con tutto ciò che compone la città-mondo, senza ridursi alla sola dimensione cognitiva e operativa. Non si tratta, infatti, di «affiancare semplicemente al curriculum scolastico qualche progetto di solidarietà, di introdurre un po' di volontariato a margine del programma di studi, ma di curvare l'apprendimento verso il servizio alla comunità» (Fiorin, 2016).

In particolare, si è mirato a comprendere l'evoluzione della definizione di *service learning* e analizzare le teorie, evidenziandone la rilevanza in Università.

A partire dall'obiettivo dell'indagine sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Q1. Come si è trasformata nel tempo la definizione di *service learning*?
- Q2. Quali sono i punti di forza/di debolezza delle teorie nel *service learning*?
- Q3. Che tipo di rilevanza hanno le teorie esaminate sul *service learning* in Università?

Per rispondere alle domande di ricerca, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura, attraverso l'applicazione di un protocollo ispirato alle linee-guida Prisma (Liberati, Altman, & Tetzlaff, 2015).

Partendo dalle domande di ricerca, sono state inizialmente individuate alcune espressioni-chiave in lingua inglese, dal significato ampio, in riferimento al tema d'indagine.

Sugli articoli selezionati (Figura 1) è stata svolta un'analisi qualitativa del contenuto, articolata nelle seguenti fasi:

- a) analisi dei contenuti degli articoli e classificazione in base all'oggetto di trattazione, in riferimento ai tre argomenti d'interesse sopra elencati;
- b) classificazione in riferimento alla possibilità di rispondere all'una, all'altra o a tutte le domande di ricerca.

Sono stati così scelti gli articoli che proponevano elementi relativi ai seguenti argomenti: (i) miglioramento apportato dal *service learning*; (ii) modalità attraverso le quali introdurre il *service learning* nel contesto universitario; (iii) reale spendibilità futura del *service learning*.

La selezione ha condotto a individuare 14.107 articoli, da cui sono stati eliminati i duplicati o quelli che non rispondevano in modo esaustivo alle do-

mande di ricerca. Gli articoli utili per la ricerca, alla fine del processo, sono risultati 120.

L'analisi qualitativa degli studi individuati che presentiamo di seguito ha condotto al riconoscimento di alcuni temi che permettono di fornire risposta alle tre domande di ricerca.

2.1 *Strategia e criteri di ricerca*

I termini di ricerca sono stati derivati dalla domanda di ricerca e includevano “*service learning*”, “teoria del *service learning*”, “definizione del *service learning*”.

Questi sono stati usati sia da soli che in combinazione. In un processo iterativo, sono state testate varie combinazioni di parole chiave in armonia con la metodologia di revisione dello *scoping* (Arksey & O'Malley, 2005). La stringa di ricerca finale è stata la seguente: “*service learning*”, “*service learning* E definizione”, “*service learning* E teoria” “*service learning* E definizione AND teoria”, limite all'inglese.

L'identificazione delle parole chiave e la selezione delle stringhe di ricerca utilizzando la logica booleana è importante per determinare quale materiale si recupera (Aveyard, 2011; Hagen-Zanker & Mallett, 2013). La ricerca ha incluso articoli, dissertazioni, capitoli di libri e atti di conferenze come identificati in ciascun database.

Sono state consultate tre banche dati: Scopus, Science Direct e ERIC. Questi database sono stati identificati per la loro rilevanza per il SL del settore educazione. La ricerca è stata condotta nel 2020-21. I criteri di inclusione ed esclusione per ciascuna fase della revisione sono elencati nella Tabella 1.

Fase della revisione	Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
Controllo titolo e abstract	Publicazioni con revisione tra pari contenenti la definizione e la teoria di <i>service learning</i> nel titolo e/o nel riassunto	Studi senza revisione tra pari o che non contengono la parola <i>service learning</i> nel titolo e/o nell'abstract. Articoli di opinione. Studi basati su teorie non riguardanti il <i>service learning</i>
	Publicazioni in lingua inglese	Publicazioni non in lingua inglese
Controllo testo intero	Studi centrati su: <i>service learning</i> <i>service learning definition</i> <i>service learning theory</i> <i>service learning approaches</i>	Studi centrati su: assistenza clinica bambini e adolescenti settori non interessati alla salute e/o ai servizi umani settori non interessati all'educazione fattori e processi organizzativi politica gestione di un progetto d'ingegneria studio di genere/culturali

Tabella 1: Criteri di inclusione ed esclusione

Gli articoli sono stati esclusi se non soddisfacevano tutti i criteri di inclusione. Se le informazioni fornite nel titolo e/o nell'abstract erano insufficienti per una decisione motivata. Sono stati inclusi nella fase di *screening full-text* 156 articoli. È stato inoltre effettuato lo screening degli elenchi di riferimento e la ricerca manuale di riviste note per articoli appena pubblicati.

In conformità con l'approccio standard per condurre le revisioni di *scoping* (Levac, Colquhoun, & O'Brien, 2010), non è stata eseguita una valutazione della qualità (Peters et al., 2020; Pawliuk et al., 2021).

2.2 Risultati

La ricerca iniziale, dopo la rimozione dei duplicati, ha prodotto 12.536 articoli. La ricerca è stata anche informata da lavori seminali e dall'esame delle bibliografie delle risorse identificate attraverso il processo di *screening*, che ha fornito 404 articoli da analizzare.

Altro *step* nella selezione dei contributi è stato quello di revisionare il titolo e l'abstract per stabilirne la rilevanza, ne abbiamo esclusi 248. Quindi, se con-

siderato interessante, si è proceduto alla revisione dell'intero contributo per deciderne l'inclusione sulla base dei criteri stabiliti (156).

Dei documenti esaminati abbiamo infine deciso di eliminarne 36 poiché affrontavano specificamente il SL nel settore della sanità e ingegneria.

Hanno infine soddisfatto i criteri di ammissibilità e sono stati rivisti un totale di 120 articoli utilizzati nella sintesi dell'evoluzione della definizione di SL (Tabella 3 e 4).

Il diagramma di flusso PRISMA (Figura 1) illustra il processo di *screening* che ha portato ad includere gli studi nella *scoping review* (Peters et al., 2020; Tricco et al., 2018; Moher et al., 2009).

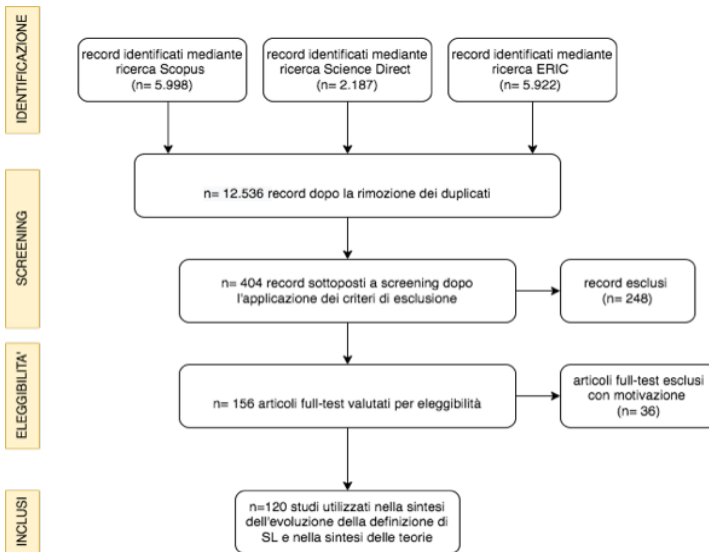


Figura 1: Diagramma di flusso PRISMA

2.3 Caratteristiche dei documenti inclusi

L'esame iniziale degli articoli ha portato alle seguenti osservazioni. La quota maggiore degli articoli recensiti era costituita da articoli di revisione (38%) seguiti da studi qualitativi (22%). Le revisioni della letteratura (7%), i libri (7%) e gli articoli di revisione sistematica (3%) sono stati i successivi più comuni. Sono stati individuati solo 4 studi quantitativi.

La distribuzione geografica delle pubblicazioni per autore/i è prevalentemente USA (56%) seguita da Regno Unito (10%), Spagna (5%) e Australia (3%).

Da questa indagine, i criteri che fanno del SL un “investimento educativo funzionale ed efficace” possono essere così elencati:

1. capacità di applicare le conoscenze;
2. capacità di progettare e condurre esperimenti e di analizzare e interpretare i dati;
3. capacità di progettare/pianificare un percorso didattico per soddisfare le esigenze desiderate;
4. capacità di lavorare in team multidisciplinari;
5. capacità di identificare, formulare e risolvere problemi;
6. capacità di comprensione della responsabilità professionale ed etica;
7. capacità di comunicare in modo efficace;
8. bisogno di formazione necessaria per comprendere l’impatto delle soluzioni in un contesto globale e sociale;
9. riconoscimento della necessità e della capacità di impegnarsi nell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita;
10. capacità di utilizzare le tecniche, le competenze e i moderni strumenti digitali per un apprendimento migliore.

Come riportato nella Tabella 2, alcune delle indagini utilizzate negli studi di SL sono state:

Indagine	Autore e anno
Community Service Attitudes Scale (CSAS)	Bauer et al., (2005)
Il metodo STAR (situazione, compito, azione e risultato) del colloquio comportamentale	Toncar et al. (2006)
Il profilo accademico dell’Educational Testing Service	Mehta & Enger (2004)
L’indagine sulle matricole del Cooperative Institutional Research Program (CIRP) e l’indagine «Your First College Year» (YFCY) dell’Higher Education Research Institute (HERI) e l’inventario BarOn Emotional Quotient, che sono stati implementati per valutare la leadership	Mehta & Enger (2004)
Indagine sul funzionamento interdisciplinare (CDFS)	Schaffer et al. (2010)

Comprendere l'atteggiamento degli studenti e dei docenti nei confronti dell'apprendimento del servizio: Lessons from the humanitarian engineering program. In 4° Colloquio globale ASEE/AacE sull'istruzione ingegneristica, 122. Sydney, AU.	Bauer, Moskal, Gosink, Lucena & Muñoz (2005)
Le competenze tecnologiche sul posto di lavoro forniscono framework for evaluation of student internships and assessment of ETAC of ABET program outcomes. In Conferenza annuale ASEE. Indianapolis, IN.	Balascio (2014)
Trasformare l'esperienza del primo anno di università attraverso una comunità di apprendimento unica. In ASEE Annual Conference and Exposition. Salt Lake City, UT.	Mehta & Enger (2004)
Cosa rende un team «interdisciplinare?» Sviluppo e convalida di misure di apprendimento interdisciplinare. In ASEE Annual Conference and Exposition. Louisville, KY.	Schaffer, Gandara, Chen, Huyck & May (2010)

Tabella 2: Indagini utilizzate negli studi di SL

2.4 L'evoluzione della definizione di Service Learning

Questa revisione della letteratura dimostra la diversità e la varietà di opinioni che esistono quando si tenta di definire il SL, intendendolo come un approccio pedagogico esteso su scala internazionale e basato su percorsi di apprendimento in contesti di vita reale che consente di introdurre metodologie didattiche attive e alternative, riconfigurando gli spazi e i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Nello specifico, al fine di rispondere alla prima domanda di ricerca, ovvero “come si è trasformata nel tempo la definizione di *service learning*?” (Q.1.), presentiamo di seguito la rassegna svolta che mostra come le definizioni di *service learning* si siano evolute nel tempo (Tabella 3).

Autore	Definizioni di Service learning
Boyle-Baise (2001)	Un'immersione in pratiche significative all'interno di una comunità di studenti che sono in grado di svolgere ruoli multipli e diversi in base al loro background ed esperienze.
Cho (2006)	Strategia educativa orientata all'integrazione dei servizi alla comunità che individua nella stretta relazione tra sviluppo delle competenze e problemi o didattica per problemi (problem based) il valore dell'apprendimento autentico per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Chupp & Joseph (2010)	Pratica educativa ad alto impatto (<i>High Impact Practice</i> o HIP), un approccio educativo per migliorare l'apprendimento degli studenti.
Yorio & Ye (2012)	<p>Percorso esperienziale grazie al quale gli studenti, incontrando i reali bisogni della comunità, accrescono le loro conoscenze integrando la realizzazione delle attività nei programmi accademici.</p> <p>Occasione per tesoro di momenti di incontro atti a favorire la riflessione sull'esperienza (reflection) attraverso l'uso della scrittura o della narrazione.</p>
Selmo (2014)	È uno dei possibili percorsi per la formazione del soggetto (studente, cittadino e lavoratore), in quanto permette di creare situazioni didattiche autentiche in cui gli studenti possono sviluppare competenze di varia natura (professionale, di cittadinanza e sociale), riducendo la distanza tra apprendimento e vita reale.
MIUR, Fiorin (2016)	<p>Rappresenta il "punto di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento come sviluppo delle competenze individuali e condivisione e azione solidale".</p> <p>Un apprendimento esperienziale (<i>learning</i>), con l'impegno attivo nella comunità (<i>service</i>) "fuori dall'aula".</p>
De Marco (2018)	Proposta pedagogica che risponde all'esigenza di collegare l'apprendimento accademico alla vita reale, favorendo lo sviluppo delle competenze che l'università richiede, e, al tempo stesso, indirizzando la didattica verso l'azione in situazione.
Northouse (2019)	Un approccio pragmatico e progressivo nel rispetto delle esigenze della società, un processo per cui un singolo individuo influenza, e viene influenzato da un gruppo di altri individui per raggiungere un obiettivo comune.
Monzani & Van Dick (2020)	Un processo interattivo di influenza reciproca in cui gli attori sociali interagiscono tra di loro nel rispettivo contesto.
Scotton (2021)	<p>Una pratica didattica altamente formativa, soprattutto riguardo alla riflessione tra gli studenti, e tra gli studenti e il docente; che si caratterizza per l'analisi critica derivata dall'esperienza.</p> <p>Considera ciò che tale pratica ha apportato da un duplice punto di vista: l'acquisizione e applicazione di contenuti e la realizzazione di reali obiettivi di miglioramento sociale.</p>

Tabella 3: Evoluzione della definizione di service learning

Nelle 10 definizioni di SL, appena riportate, ci sono 5 implicazioni plurime.

Autori	Implicazioni
Kendal, 1990; Zambrano, 1996; Grant & Booth, 2009; Holsapple, 2012; Day et al., 2014; Northouse, 2019; Peters et al., 2020	È un processo dinamico, che si configura come uno scenario applicativo tra sviluppo delle competenze e didattica per problemi.
Sigmon, 1979; Kendal, 1990; Freire, 2002; Nieves Tapia, 2006; Robinson & Meyer, 2012; Lucas & Baxter, 2012	È caratterizzato dalla capacità di influenzare i risultati, non l'autorità o il potere; si realizza come riflessione e azione di trasformazione del mondo, in cui teoria e azione convivono e l'esperienza diventa occasione di apprendimento.
Furco & Billig, 2002; Lake & Jones, 2008; Vigilante, 2014; Selmo 2014; Kemmis, 2014; Mortari, 2017.	È uno scenario applicativo della didattica che individua nella stretta relazione tra sviluppo delle competenze e problemi o didattica per problemi (problem based) il valore dell'apprendimento autentico per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.
Berger, 2003; Lorsch, 2010; Finsterwalder et al., 2010; Furco & Root, 2010; Consegnati, 2019	Si realizza in contesti specifici, all'interno dei quali si è coinvolti in un rapporto personale. Se il contesto cambia, il processo sarà diverso, così come la sensibilizzazione attorno ad un tema di interesse comune-pubblico.
Arntt & Astin, 1999; Nancy, 2001; Bringle e Hatcher, 2009; Harkavy e Hartley, 2010; Keith, 2016	Richiede che si instaurino relazioni rispettose con gli altri – uno che guida l'altro, o entrambi si guidano reciprocamente – non è una ricerca solitaria, né volontariato.

Tabella 4: Implicazioni delle definizioni di service learning

Per rispondere alle domande Q2 e Q3 il nostro lavoro di ricerca ha previsto un processo di sistematizzazione dei risultati della revisione svolta.

La componente comune a tutte le teorie è che il *service learning* è un processo che da una parte implica il raggiungimento di obiettivi, che possono essere individuali, di gruppo o organizzativi; e dall'altra crea uno dei possibili percorsi per la formazione del soggetto (studente, cittadino e lavoratore), in quanto permette di creare situazioni didattiche autentiche in cui gli studenti possono sviluppare competenze di varia natura (professionale, di cittadinanza e sociale), riducendo la distanza tra apprendimento e vita reale (Selmo, 2014, Northouse, 2019; Monzani & Van Dick, 2020; Scotton, 2021).

Alcune delle ricerche riportate hanno dimostrato che tale proposta pedagogica favorisce un apprendimento emancipatorio e trasformativo, generando l'auto-riconoscimento di sé, lo sviluppo di capacità di attenzione e di interesse

verso gli altri e verso i loro problemi; più in generale, stimola la capacità di ragionare criticamente su sé stessi e la società in cui si vive (Artt & Astin, 1999).

Già nel 1990 Kendall e Ass., attraverso una revisione sistematica della letteratura, contarono 147 diverse definizioni del SL. Questi autori proposero così un raggruppamento in due macrocategorie: il SL come “pedagogia” e il SL come “filosofia”. Le definizioni che presentano il SL come pedagogia, ne sottolineano la caratteristica metodologica, come una forma di insegnamento-apprendimento che si applica a diversi curricula scolastici, universitari o formativi, seguendo delle attenzioni specifiche, un’organizzazione accurata e strumenti più o meno definiti. Le definizioni che si richiamano al SL come a una filosofia, lo presentano come uno stile, come una visione del rapporto di insegnamento-apprendimento che deve informare le pratiche, ma senza soffermarsi sugli aspetti pratici e senza definirli con precisione.

Il *Service Learning*, con un riferimento particolare al tema della costruzione dell’identità, ci mostra come la mediazione tra persona e contesto può rappresentare un elemento per far sperimentare gradualmente al soggetto in formazione una sempre maggiore indipendenza e autonomia, nonché consapevolezza di sviluppare la propria vita e essere coscientemente soggetti di storia individuale e collettiva (CNDA, 1997).

Vi sono altri temi che emergono con minor frequenza nelle ricerche, ma che risultano comunque significativi per comprendere in che modo il SL può essere implementato nel contesto universitario e che ruolo deve assumere il docente per facilitare tale processo dato che esso non si limita a connettere la conoscenza teorica con l’attività pratica bensì ad integrarla.

In letteratura è riconosciuto valore strategico al saggio di Sigmon (1979), *SL: Three Principles*, nel definire e sistematizzare le pratiche di SL. Nel saggio l’autore delinea i tre principi che, come una cornice, definiscono la pedagogia del SL:

- Primo principio: coloro che ricevono un servizio controllano i servizi ricevuti.
- Secondo principio: coloro che ricevono un servizio diventano sempre più capaci di servire e di essere serviti dalle loro stesse azioni.
- Terzo principio: coloro che offrono un servizio sono soggetti in apprendimento (*learners*) e hanno un significativo controllo su ciò che ci si aspetta sia da loro appreso” (p. 10).

A partire da questo articolo, numerose sono le definizioni che si sono succedute. Una buona e autorevole definizione da cui partire è quella riportata nel documento federale del 1993, il *National and Community Service Trust Act*,

secondo cui il termine *service learning* delinea un metodo:

- A. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all'attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura,
 - i. guidato e rispondente ai bisogni di una comunità;
 - ii. è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un'istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità;
 - iii. contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica.
- B. rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti;
 - i. riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull'esperienza di servizio.

In questi termini, quanto riportato definisce il SL come metodo, ovvero come un percorso che permette di raggiungere delle finalità educative legate alla dimensione di servizio (punto A) e di apprendimento (punto B).

Dal punto di vista del servizio, il SL si caratterizza come aderente ai bisogni reali di una comunità, in quanto è coordinato da un'agenzia educativa che mette in atto una conduzione partecipata, condivisa e collaborativa con la comunità stessa. Il servizio ha una finalità educativa in sé, in quanto promuove il *civic engagement* e il senso di responsabilità civica degli studenti. Ma un SL è anche un'azione formativa all'interno di percorsi di studio o di apprendimento: diventa parte di un curriculum formativo a pieno titolo. Integrato nel progetto educativo-didattico di un'istituzione scolastica, universitaria o comunque strutturata, il SL concorre al raggiungimento delle finalità di apprendimento proprie di quella istituzione, attraverso un legame dichiarato con le iniziative più disciplinari o formalizzate, anche grazie alla necessaria dimensione riflessiva che deve caratterizzare l'esperienza affinché diventi realmente educativa.

È dunque fondamentale sottolineare il fatto che questa pratica didattica ha lo scopo di arricchire ciò che viene insegnato "dentro" (Fiorin, 2016) situando l'apprendimento degli studenti fuori, oltre la classe e all'interno della comunità. Il SL assume la propria valenza formativa in quanto asse portante dell'impianto metodologico del curriculum: in questo modo le attività di servizio alla comunità rappresentano lo sfondo su cui innestare l'architettura dei processi di apprendimento.

3. Obiettivi e interrogativi di ricerca

Nella letteratura internazionale, l'autoefficacia rappresenta un tema di approfondimento e di studio rilevante sia dal punto di vista psicologico che educativo, considerato che svolge un ruolo importante nel modo in cui percepiamo le situazioni e nel comportamento che adottiamo in risposta a situazioni diverse, in altre parole, essa è rappresentata dalla convinzione che una persona ha della propria capacità di riuscire in una particolare situazione (Biasi et al., 2014).

Interessandosi delle numerose ricerche nazionali e internazionali che hanno messo in evidenza l'importanza della *Teacher Self Efficacy*, al fine di comprendere quale sia la natura dei fattori che influenzano il successo delle pratiche didattiche nella creazione di un ambiente di apprendimento efficace e innovativo, la ricerca in corso di svolgimento in seno al percorso dottorale in *Health Promotion and Cognitive Sciences* (XXXVI) presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, si sviluppa intorno al seguente tema di ricerca: Autoefficacia e Resilienza del docente universitario.

La ricerca ha l'obiettivo di sviluppare una riflessione sulla didattica universitaria abbracciando gli aspetti organizzativi e professionali che concorrono alla realizzazione di un contesto inclusivo ed efficace per la qualità della formazione.

Nello specifico si focalizzerà l'attenzione sull'analisi dei modelli adottati in ambito internazionale per il sostegno alla qualità professionale del docente universitario, in rapporto a significative ricadute a livello di pratica didattica e di azioni di insegnamento-apprendimento, puntando alla relazione fra ammodernamento di sistemi, orientamenti strategici, ricerca scientifica ed esiti nei vari ambiti di intervento. In particolare, si vuole inoltre indagare il costrutto relativo al *Service Learning*, attraverso una revisione sistematica, e conseguentemente valutare la *Self-Efficacy* nei docenti universitari durante un'esperienza di didattica generata.

Partendo da una letteratura di riferimento già nota sulla metodologia *Flipped* all'Università (Roach, 2014), la ricerca vuole approfondire lo studio dell'implementazione del *Service Learning* all'Università, una proposta pedagogica caratterizzata dall'"azione in situazione" (De Marco, 2018), con una particolare attenzione alla figura del docente (Long, Cummins, & Waugh, 2017).

Essa prende così avvio dai seguenti interrogativi:

- Quanto incide l'implementazione della metodologia didattica *Flipped* per la crescita in autoefficacia e resilienza dei docenti?

- Quanto incide l'implementazione della metodologia *Service Learning* per la crescita in autoefficacia e resilienza dei docenti?

Come anticipato, supponendo che per realizzare una didattica universitaria efficace sono necessarie innanzitutto alcune caratteristiche personali del docente, come l'impegno, la motivazione e la conoscenza di metodologie e strumenti di valutazione adeguati, la ricerca si prefigge l'obiettivo di raccogliere le riflessioni dei docenti universitari sul proprio operato didattico e su come migliorarlo; si prefigge altresì di rilevare l'eventuale incidenza di variabili legate all'uso di modelli didattici innovativi.

La ricerca mira a mettere a disposizione, di quanti sono interessati alla qualità della didattica in università e alla formazione dei docenti, per migliorarla, un rapporto di ricerca agile, informato nei riferimenti teorici, stimolante nell'interpretazione dei risultati, utile dunque all'interno di un TLC (*Teaching and Learning Center*).

Tenendo conto dei risultati recenti della letteratura di riferimento si vuole progettare, sperimentare e verificare se l'efficacia di interventi didattici innovativi (*Flipped* e *Service Learning*) consente un miglioramento della qualità dell'insegnamento e delle azioni valutative dei docenti universitari grazie allo sviluppo di resilienza e di autoefficacia.

Nello specifico si vuole verificare se:

- la percezione di autoefficacia dei docenti influisca nell'implementazione di una didattica efficace;
- l'utilizzo della *Flipped*, oltre a provocare dei miglioramenti significativi negli studenti, sviluppa nei docenti una maggiore percezione della propria autoefficacia e resilienza;
- esiste una relazione tra il grado di resilienza dei docenti e i livelli di ottimismo e autoefficacia;
- una serie di attività formative orientate al *Service Learning* può incrementare anche nei docenti resilienza ed autoefficacia.

Su questa linea, si vogliono indagare tre aspetti fondamentali della percezione di autoefficacia dei docenti per l'implementazione di una didattica efficace e innovativa:

- a) rispetto alla loro capacità di conoscere adeguatamente le caratteristiche degli studenti, selezionare adeguatamente gli obiettivi formativi, adattare le proprie metodologie per andare incontro anche ai bisogni individuali degli studenti;

- b) rispetto alla capacità di progettare adeguatamente l'ambiente di apprendimento;
- c) rispetto alle abilità relative al favorire la collaborazione tramite l'utilizzo delle metodologie.

Pertanto, gli obiettivi specifici di ricerca si possono così formulare:

- rilevare il grado di resilienza dei docenti;
- rendere i docenti universitari consapevoli delle proprie risorse e difficoltà;
- confrontare il grado di resilienza dei docenti con il livello di autoefficacia e di ottimismo dei rispettivi studenti;
- offrire ai docenti universitari punti di riflessione circa il loro livello di resilienza e autoefficacia;
- potenziare il grado di autoefficacia e ottimismo dei docenti universitari.

4. Scelte metodologiche e procedurali

Per la verifica delle ipotesi di ricerca, il disegno ha previsto lo sviluppo di una indagine con fasi sequenziali per analizzare il fenomeno prima in superficie attraverso uno studio esplorativo di tipo qualitativo, volto a ricostruire l'esperienza dei partecipanti, per poi procedere con uno studio confermativo di tipo quantitativo, volto a definire, partendo dai risultati, i costrutti emersi. Si è scelto di utilizzare l'approccio di *mixed-methods*, grazie al quale il progetto indagherà i fattori che caratterizzano la qualità e l'efficacia della didattica universitaria, al fine di pervenire alla definizione di standard e indicatori che consentano di migliorare l'autoefficacia e la resilienza del docente universitario.

L'impianto di ricerca prevede l'utilizzo di strumenti quantitativi (scale e questionari in ingresso e uscita) e qualitativi (interviste, focus group, diari) differenziati rispetto agli obiettivi dei differenti *step* del progetto.

Nel condurre la ricerca, l'approccio qualitativo avrà il vantaggio di produrre una ricca quantità di dettagli che non sarebbe facile ottenere esclusivamente attraverso il metodo quantitativo, come opinioni, esperienze e prospettive dei partecipanti, attraverso l'interpretazione delle loro azioni. Si prevede che, se da un lato la raccolta di "buone pratiche" faciliterà una migliore comprensione della realtà osservata e dichiarata, dall'altro, l'analisi dei dati qualitativi e quantitativi fornirà spunti necessari a formulare/leggere le definizioni operative dei costrutti.

Considerando l'esigenza di utilizzare uno strumento che tenesse contemporaneamente conto, oltre che della *Teacher Self Efficacy* relativa alle strategie di insegnamento e di gestione in aula, anche dell'*engagement* e della collaborazione con altre figure professionali e col territorio, si è fatto riferimento al Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti QAI (La Marca & Di Martino, 2021).

Lo strumento è composto da 25 item ed è stato costruito dagli autori a partire dagli strumenti già esistenti in lingua italiana per la misurazione del costruito della Teacher Self-Efficacy: la Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (SAED) (Biasi et al., 2014) e la Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP) (Aiello et al., 2016).

Nel recuperare gli item che compongono il nuovo questionario, il QAI U (Tabella 5), si è pertanto tenuto conto dei criteri di non sovrapposizione e non ridondanza. 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.

	item
1	Posso far sentire gli studenti a proprio agio durante attività come <i>flipped</i> o <i>service learning</i>
2	Posso aiutare gli studenti a partecipare ad attività di <i>service learning</i>
3	Sono in grado di far rispettare agli studenti alcune regole durante attività di <i>flipped</i>
4	Sono fiducioso/a quando ho a che fare con studenti che sono ansiosi
5	Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa o un esempio quando gli studenti sono confusi
6	Sono fiducioso/a nella mia capacità di coinvolgere gli studenti nelle attività di <i>service learning</i>
7	Posso collaborare con altri professionisti nella progettazione di progetti formativi di <i>service learning</i>
8	Riesco a rispondere efficacemente a studenti che hanno un atteggiamento insolente
9	Sono fiducioso/a nelle mie capacità di riuscire ad ottenere il massimo dagli studenti più difficili
10	Posso contenere un comportamento di disturbo dentro e fuori l'aula
11	Sono in grado di portare gli studenti a credere di poter riuscire a svolgere bene il lavoro in aula
12	Sono fiducioso/a nel progettare compiti di apprendimento in modo da soddisfare le esigenze individuali ciascun studente

13	Sono fiducioso/a nella mia capacità di far lavorare gli studenti in coppia e/o in piccoli gruppi
14	Sono fiducioso/a nelle mie capacità di prevenire comportamenti dirompenti in aula prima che si verifichino
15	Riesco ad aiutare tutti gli studenti a dare valore all'apprendimento
16	Sono fiducioso/a nella mia capacità di progettare lezioni adeguate per i diversi livelli di abilità degli studenti presenti in aula
17	Sono in grado di lavorare in collaborazione con altri professionisti
18	Sono in grado di calmare uno studente che risulta fastidioso o rumoroso
19	Sono in grado di favorire la creatività degli studenti
20	Sono in grado di valorizzare le esperienze pregresse degli studenti
21	Sono fiducioso/a nella mia capacità di fornire agli studenti adeguate opportunità di apprendimento che consentano loro di imparare gli uni dagli altri
22	Penso di essere in grado di utilizzare diverse metodologie di apprendimento attivo
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
24	Sono in grado di identificare le passioni e gli interessi degli studenti e usarli come ganci motivazionali
25	Sono fiducioso/a sulla mia capacità di raccogliere periodicamente dei feedback su come gli studenti stanno apprendendo

Tabella 5: Item QAI U (La Marca & Martino, 2022)

Attualmente, interno alla ricerca, è ancora in corso il processo di validazione dello strumento, ciò nonostante, a conclusione sarà descritta la metodologia adottata per l'adattamento del QAI, ovvero l'analisi e la discussione dei dati relativi alla validazione su un campione non probabilistico di docenti universitari (Italia e Spagna).

Si presenta la struttura del percorso di analisi che si seguirà una volta validato il questionario:

- in una prima fase si procederà a calcolare le statistiche descrittive del questionario nel campione e a verificare la normalità delle distribuzioni relative a ognuno degli item e al punteggio totale del questionario, calcolando gli indici di simmetria e di curtosi (Ercolani & Perugini, 1997);

- successivamente, al fine di verificare la coerenza interna del questionario, sarà calcolato il coefficiente Alpha di Cronbach (Nunnally & Bernstein, 1994);
- sul campione sarà analizzata la dimensionalità mediante una serie di Analisi Fattoriali Esplorative (AFE) e Analisi fattoriale Confermativa (CFA);
- le elaborazioni statistiche preliminari e l'analisi fattoriale esplorativa sarà eseguita tramite SPSS Statistics v. 26.0;
- l'analisi fattoriale confermativa sarà eseguita con il software Mplus v. 6.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Gli studi sinora riportati richiedono un processo continuo di riflessione critica e trasversale sull'esperienza, con le parole di Andrew Furco: «la riflessione è il fattore che trasforma un'esperienza interessante e impegnata in qualcosa che influisce decisamente sull'apprendimento e sullo sviluppo» (2009, p. 27). Nella sua teoria Kolb (1984), la cosiddetta metodologia dell'*experiential learning*, afferma che la conoscenza si genera principalmente attraverso la trasformazione dell'esperienza. In questa visione le idee o le credenze non sono stagnanti, ma possono essere formate e riformate attraverso ogni nuovo coinvolgimento nella realtà.

Prevediamo che le metodologie didattiche adottate dai docenti universitari che parteciperanno alla ricerca possano avere un grande impatto sia sull'efficacia dell'erogazione dei contenuti sia sull'adeguatezza della comprensione da parte degli studenti; per questo motivo sarà necessario effettuare scelte metodologiche coerenti con quanto indicato sopra, valorizzando da una parte gli aspetti di sistematicità che aiutano ad orientare l'attenzione e ad organizzare i contenuti disciplinari, dall'altra le modalità collaborative e cooperative, che i modelli didattici innovativi sono votati a supportare.

Forse il rischio è che le agenzie formative, specialmente le Università, si rapportino alla realtà, alle sue sfide e ai suoi problemi, con uno spirito utilitaristico, ovvero come un semplice campo dentro il quale conta solo fare esperienza al fine di affinare competenze e abilità disciplinari, con spirito competitivo e individualistico (Furco & Root, 2010; Kielsmeier, 2010; Hart & King, 2007).

In questo scenario l'Università non deve essere solo il luogo che ospita le ricerche degli studenti, laboratorio dove il docente sperimenta e raccoglie dati, bensì lo spazio dentro il quale apportare un contributo di miglioramento, gra-

zie alla mediazione dei saperi che si elaborano nei contesti formativi (Fleck, Hussey, & Rutledge-Ellison, 2017).

In conclusione, per poter erogare una buona didattica efficace agli studenti, o in generale alle giovani generazioni, è necessario che i formatori (docenti, educatori, insegnanti) siano essi stessi “*community engaged*”, coinvolti dentro le pratiche comunitarie, capaci di azione, agenti di trasformazione, attori di *social justice*. La pedagogia è un sapere pratico (Mortari, 2007), un vero e proprio apprendere dall’esperienza che parte dalle sfide dei quotidiani contesti educativi e sociali, alla ricerca di risposte capaci di orientare l’azione.

Seguendo la proposta di Keith (2016), verosimilmente bisognerebbe parlare di *cultivation*, di coltivazione, cura delle persone, e il focus non dovrebbe essere tanto su un “*transformative learning*”, quanto su una “*transformative practice*” (p. 15).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell’agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa?. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 11-22.
- Albanese, O., Businaro, N., Cacciamani, S., De Marco, B., Farina, E., Ferrini, T., et al. (2010). Riflessione metacognitiva in ambienti online e autoregolazione nell’attività di studio nei corsi universitari. *TD-Tecnologie Didattiche*, 49, 50-61.
- Arksey, H., & O’Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Artt, A.W., & Astin, L.J. (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, II, 22, 187-202; W.Morgan & M. Sterb. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly I*, 82, 155-169.
- Aveyard, H. (2011). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A Practical Guide*. 2nd ed. Open University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological review*, 84(2), 191- 215.
- Baepfler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It’s not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers and Education*, 78, 227-236.
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., & Vanderbruggen, A. (2015). Studentcentred learning environments: An investigation into student teachers’ instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*, 1-20.
- Beluce, A. C., & De Oliveira, K. L. (2015). Students’ motivation for learning in virtual learning environments. *Paideia*, 25(60), 105-113.

- Bennett, B. E., et al. (2011). *The flipped class manifest*. In the Daily Riff, Retrieved 06/30, 2015, from www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php
- Berger, K.C. (2003). *The complete guide to Service learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Free Spirit Publishing.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- 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.
- Billig, S.H., & Furco, A. (2002). Research Agenda for K-12 Service-Learning: A Proposal to the Field. In A. Furco and S.H. Billig (Eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp. 271-280). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bijlani, K., Chatterjee, S., & Anand, S. (2013). Concept maps for learning in a flipped classroom. *Proceedings - 2013 IEEE 5th International Conference on Technology for Education* (pp. 57-60), T4E.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *Proceedings - 120Th ASEE Annual Conference & Exposition*. American Society for Engineering Education.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Boyle-Baise, M., Epler, B., McCoy, W., & Paulk, G. (2001). Shared control: Community voices in multicultural service learning. *The Educational Forum*, 65(4), 344-353.
- Bingle, R., & Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 147, 37-46.
- Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza (1997). *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*. Rapporto 1997 sull'infanzia e l'adolescenza. Istituto degli Innocenti.
- Cho, M. (2006). *Artistically serving: A study of the Lake County's arts-based service learning program*. Doctoral dissertation, Florida State University.
- Chupp, M. G., & Joseph, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18, 190-212.
- Cnda, (1997). *Un volto o la maschera? I percorsi di costruzione dell'identità*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per gli Affari Sociali.
- Consegnati, S. (2019). Costruire percorsi di Service-Learning in cinque tappe. In CIOFS Scuola FMA, *Didattica della solidarietà. Service learning e pedagogia salesiana* (pp. 149-168). Franco Angeli.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional

- technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Day, D.V., Fleenor, J.W., Atwater, L.E., Sturm, R.E., & McKee, R.A. (2014). Advances in SL development: A review of 25 years of research and theory. *The Service-Learning quarterly*, 25(1), 63-82.
- De Marco, E. (2018). Digital Storytelling e Service Learning. Un approccio metodologico al SL. *Sapere Pedagogico e Pratiche Educative*, 2 (pp. 1-10). Ese UniSalento.
- De Philippis, G. B. E. M., & Bovini, G. (2021). Alcune evidenze sulla modalità di svolgimento della didattica a distanza e sugli effetti per le famiglie italiane. *Banca d'Italia Euroistema*, 21.
- Ercolani, A. P., & Perugini, M. (1997). *La misura in psicologia: Introduzione ai test psicologici*. Led.
- Ferritti, M. (2021). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro degli insegnanti e dei docenti al tempo della didattica a distanza. *SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche*, 10(3), 64-76.
- Finsterwalder, J., O'Steen, B., & Tuzovic, S. (2010). Service-Learning attraverso progetti multipli sponsorizzati da clienti in un corso di marketing MBA. *Irrigat. Sci.* 38, 71-91.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-Learning*. Mondadori.
- Fiorentino, G., & Salvatori, E. (2020). La didattica a distanza, dall'emergenza alle buone pratiche. *Umanistica Digitale*, 8, 165-182.
- Fleck, B., Hussey, H.D., & Rutledge-Ellison, L. (2017). Linking class and community: An investigation of service learning. *Teaching of Psychology*, 44(3) 232-239.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. E.G.A.
- Furco, A. (2009). *La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio*. Ministerio de Educación, Participación solidaria y calidad educativa: Actas del 12mo. Seminario Internacional» Aprendizaje y Servicio Solidario, 27-36.
- Furco, A., & Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- Izzo, D., & Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (36), 26 - 43.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale. *RicercaAzione*, 12(1), 203-220.
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms is still coming in. *Educational Leadership*, 70(6), 78-80.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Hagen-Zanker, J., & Mallett, R. (2013). *How to Do a Rigorous, Evidence-Focused Literature Review on International Development: A Guidance Note*. Over-seas Development Institute.
- Hall, A.A., & DuFrene, D.D. (2016). Best practices for launching a Flipped Classroom. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 234-242.

- Harkavy, I., & Hartley, M. (2010). Pursuing Franklin's dream: Philosophical and historical roots of service learning. *American Journal of Psychology*, 46(3-4), 418-427.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service learning and literacy tutoring: academic impact on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- Hemmings, B., & Kay, R. (2009). Lecturer self-efficacy: Its related dimensions and the influence of gender and qualifications. *Issues in Educational Research*, 19(3), 243-254.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*.
- Holsapple, M. A. (2012). Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 5- 18.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby, & Associates (Eds.), *Service-learning in higher education*. Jossey-Bass Inc.
- Keith N.Z. (2016). Cultivating Practitioners of Democratic Civic Engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1), 15-36.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards- Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer Science+Business Media.
- Kendall, J. & Associates (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service*. National Society for Internships and Experiential Education.
- Kielsmeier, J.C. (2010). Build a bridge between service and learning. *Phi Delta Kappan International*, 91(5), 8-15.
- Kim, M. K., Kim S. M., Khera O., & Getman J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22(Supplement C), 37–50.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validazione del Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI). *Italian Journal of Educational Research*, 26, 57-66.
- Lake, V.E., & Jones, I. (2008). Service-Learning in early childhood teacher education: using service to put meaning back into learning. *Teacher and Teaching Education*, 24, 2146–2156.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation science*, 5(1), 1-9.
- Liberati, A., Altman, D. G., & Tetzlaff, J. (2015). PRISMA Statement per il reporting di revisioni sistemiche e meta-analisi degli studi che valutano gli interventi sanitari: spiegazione ed elaborazione. *Evidence*, 7(6), 1–36.
- 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), 179-200.
- Lorsch, J.W. (2010). A contingency theory of service learning. In R. Nohria NaK (Ed.), *Handbook of Service learning Theory and Practice* (pp. 411–432). Harvard

- Business Press.
- Lucas, J. W., & Baxter, A. R. (2012). Power, influence, and diversity in organizations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 639(1), 49-70.
- 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.
- Maddux, J. E., & Kleiman, E. M. (2018). *Self-efficacy*. Guilford Press.
- Maselli, M., & Zanelli, P. (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Edizioni junior.
- Mascheroni, G., Winther, D.K., Saeed, M., Zaffaroni, L.G., Cino, D., Dreesen, T., & Valenza, M. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: L'esperienza italiana*. Innocenti Research Report.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Decreto Ministeriale n. 663 del 2016*. Criteri e parametri per l'assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche nonché per la determinazione delle misure nazionali relative alla missione Istruzione Scolastica, a valere sul fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Reprint preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical therapy*, 89(9), 873-880.
- Monzani, L., & Van Dick, R. (2020). *Positive SL in organizations*. In Oxford Research Encyclopedia of Psychology.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari, (Ed.). *Service learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 9-32). Franco Angeli.
- Northouse, P.G. (2019). *Service learning: Theory and Practice*. 8th ed. Sage Publications.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Pawliuk, C., Brown, H. L., Widger, K., Dewan, T., Hermansen, A. M., Grégoire, M. C., & Siden, H. H. (2021). Optimising the process for conducting scoping reviews. *BMJ Evidence-Based Medicine*, 26(6), 312-312.
- Peters, M. D., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI evidence synthesis*, 18(10), 2119-2126.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International review of economics education*, 17, 74-84.
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama: Findings from a service learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228.
- Santos Green, L., Banas, J. R., & Perkins R. A. (Eds.). (2017). *The Flipped college classroom*. Springer International Publishing.
- Scotton, P. (2021). L'università come comunità che si impegna. Il Service-Learning

- come pratica di formazione e trasformazione. *Formazione, lavoro, persona*, 33, 90-105.
- Selmo, L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*. Unicopli.
- Selmo, L. (2018). Service-Learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire. In S. Colazzo & P. Ellerani, (Eds.), *Service learning: tra didattica e terza missione*, (pp. 95-96). Università di Salerno.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Callinan, C. (2013). An application of the revised 'Lecturer Self-Efficacy Questionnaire': An evidence-based route for initiating transformational change. *Journal of Further and Higher Education*, 37(5), 643-674.
- Sigmon, R.L. (1979). Service-learning: Three Principles. Synergist. National Center for ServiceLearning. *ACTON*, 8(1), 9-11.
- Sigmon, R.L. (1994). *Linking service with learning*. Council of Independent Colleges.
- 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.
- 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), 630-632.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà: la proposta dell'Apprendimento Servizio*. Città Nuova.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473.
- Twenge, J. M. (2017). Have smartphones destroyed a generation. *The Atlantic*, 9.
- Unicef (2021). *U-Report: Preventing a lost decade. Urgent action to reverse the devastating impact of COVID-19 on children and young people*. Unicef.
- Vigilante, A. (2014). Il service learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale. *Educazione Democratica*, IV (7), 155-193
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Cortina (ed. orig. 1950).
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981- 1015.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Yun Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition*, (pp. 337-364). Routledge.

I.14

Valutazione e Accessibilità in dialogo. Uno studio di caso in prospettiva *Grounded Theory* *Assessment and accessibility in dialogue.* *A case study in Grounded Theory perspective*

Federica Pasqual

Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)
federica.pasqual@phd.unipd.it

La valutazione per gli apprendimenti può rappresentare un'opportunità di azione inclusiva se coadiuvata da un pensiero orientato alla rimozione delle barriere. Rendere accessibile il luogo in cui si incontrano le intenzioni dei docenti e i bisogni degli alunni, può favorire il processo di apprendimento, orientandolo allo sviluppo di tutti gli studenti. Il presente lavoro, sviluppato come studio di caso in prospettiva *Grounded Theory*, mira a far emergere le culture valutative degli insegnanti attraverso l'esplorazione delle pratiche valutative, le loro rappresentazioni e i significati ad esse associate, al fine di sensibilizzare sguardi orientati a valutazioni sempre più eque ed accessibili. Attraverso una prima analisi delle narrazioni dei docenti sono state identificate alcune categorie emergenti sul tema "valutazione e accessibilità" che saranno ulteriormente approfondite nel proseguo dell'indagine. La ricerca, condotta nell'Istituto Comprensivo di Musile di Piave (VE), nasce dall'accordo tra Università degli Studi di Padova e Ufficio Scolastico Regionale (USR) del Veneto, relativo ad un percorso di dottorato industriale.

Parole chiave: accessibilità; culture valutative; grounded theory; studio di caso; valutazione.

Assessment for learning can be an opportunity for inclusive action when supported by barrier-removing thinking, thus making the place where teachers' intentions and students' needs meet. Accessible learning process fosters the development of all pupils. The present work, developed as a case study in *Grounded Theory* perspective, aims to bring out teachers' assessment cultures through the exploration of meanings and representations. Ideas and practices are in dialogue to raise awareness of equitable and accessible assessment. From the analysis of some of the initial teachers' narratives, few categories emerged, which will be further explored in the continuation of the survey through theoretical sampling. The research has been conducted in the Comprehensive

Institute of Musile di Piave in the province of Venice within the framework of a collaboration between the University of Padua and the Regional School Office (USR) of Veneto.

Keywords: accessibility; assessment cultures; *grounded theory*; case study; assessment.

1. Introduzione

Il lavoro qui presentato nasce da un percorso di Dottorato Industriale all'interno della Pubblica Amministrazione promosso dall'Università di Padova in collaborazione con l'Ufficio Scolastico della regione Veneto (USR). Questo percorso implica che il dottorando continui a svolgere la sua attività professionale nell'Istituto Scolastico nel quale presta servizio e al contempo svolga la sua attività di ricerca; non è previsto alcun distacco dal servizio.

La ricerca è stata realizzata presso l'Istituto Comprensivo "E. Toti" di Musile di Piave, una scuola composta da tre ordini (infanzia, primaria e secondaria) con un Collegio Docenti di 110 insegnanti e un'utenza pari a 1000 alunni. Il tema è stato definito attraverso più confronti avvenuti tra le parti, nello specifico i supervisori del Corso di dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Padova, il referente per l'USR del Veneto e il Dirigente Scolastico. I tavoli di lavoro hanno individuato nell'*impegno* verso l'inclusione scolastica la pista principale verso cui dirigere l'indagine, rivolgendo particolare attenzione all'ambito della valutazione per gli apprendimenti. Il tema della valutazione, soprattutto in quest'ultimo periodo, ha richiesto alle scuole un grande lavoro di revisione che ha coinvolto le pratiche ma soprattutto il pensiero dei docenti. L'intento di questo lavoro è quello di ascoltare e raccogliere le voci di chi, quotidianamente, mette in atto processi di valutazione all'interno di contesti complessi e caratterizzati da un'alta variabilità di richieste e attenzioni verso gli studenti.

2. Quadro teorico di riferimento

Non è banale ricordare che la valutazione è anzitutto un concetto, un'idea generativa di altre idee, frutto di una cultura peculiare e situata, dunque suscettibile di modificazioni e coloriture differenti in diversi momenti e contesti (Ferrari, Morandi & Falanga, 2018).

La valutazione legata agli apprendimenti ha assunto nel tempo molteplici accezioni che ad oggi ne sostengono soprattutto la valenza formativa (Black & William, 1996); una valenza che concepisce la valutazione come uno strumento che dà forma all'insegnamento (Corsini, 2018). Valutazione e insegnamento vengono promosse come azioni didattiche integrate, allo scopo di stimolare una partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti (Corsini, 2018). Inoltre, individuare e comprendere le caratteristiche, gli interessi e i profili degli studenti (Tomlinson, 2006) attraverso una valutazione partecipata, continua e orientante, permette di rimodulare la didattica e coinvolgere gli studenti stessi nel monitoraggio dei loro apprendimenti. In tal modo è possibile sviluppare e sostenere la metacognizione attraverso un *assessment as learning*, una sottocategoria della valutazione per l'apprendimento, che riconosce allo studente il ruolo di 'connettore critico' tra la valutazione e il suo apprendimento (Earl, 2013).

La valutazione assume pertanto una posizione centrale e al contempo integrata nel processo di istruzione, sostenendo da un lato l'azione didattica del docente attraverso continui feedback (Stiggins, 2005) e dall'altro, promuovendo una partecipazione attiva dello studente affinché possa dimostrare il suo apprendimento (Levy & Heiser 2018). In linea con questi orientamenti la valutazione è qui intesa come uno spazio in cui si incontrano le esigenze degli studenti e le intenzioni dei docenti. Essa dovrebbe essere pensata e progettata come luogo accessibile a tutti, capace di generare esperienze di apprendimento eque (Ketterlin-Geller, 2005) attraversate da una didattica di qualità (Boggino, 2021).

Il tema dell'equità rappresenta una questione complessa che si fonda sulla dimensione della *giustizia sociale*: valutare attraverso la lente della giustizia sociale rappresenta un approccio universale e anticipatorio che può rispondere alle esigenze individuali di apprendimento (Aquario, 2021b). L'attenzione all'equità nasce quindi dalla volontà di incontrare l'eterogeneità della popolazione studentesca, anche nel momento valutativo: ciò richiede un approccio alla valutazione di tipo *inclusivo*, al fine di migliorare le esperienze di apprendimento attraverso la valutazione stessa, che si fa dunque strumento di apprendimento di tutti.

L'obiettivo generale della valutazione inclusiva è che tutte le politiche e le procedure di valutazione sostengano e migliorino la partecipazione e l'inclusione di tutti gli alunni (Watkins, 2007). Migliorare la partecipazione implica un pensiero di progettazione degli ambienti di apprendimento (e quindi anche quelli valutativi) che possa andare incontro alle diverse caratteristiche degli studenti, affinché tutti vi possano accedere con successo (Ketterlin-Geller, 2005).

Il richiamo al paradigma della diversità diventa sempre più forte e rende dunque necessario postulare una nuova logica con cui operare: una logica che superi l'idea illusoria di una popolazione omogenea (Boggino, 2021a), che si allontani dalla logica escludente della frontiera e si avvicini, invece, al pensiero partecipativo attraverso il costruito dell'accessibilità.

L'attenzione verso l'accessibilità prende inizialmente le mosse nell'ambito dell'architettura quando si iniziano a pensare e progettare ambienti senza barriere, affinché tutte le persone possano accedere ed essere accolte. Anche nel mondo dell'educazione, la volontà del prendersi cura della diversità della popolazione – su un piano di equità e di uguaglianza –, implica lo spostamento dell'onere e della responsabilità dalla persona all'istituzione scolastica (Boggino, 2021b). Il concetto chiave dell'accessibilità per tutti (Boggino & Boggino, 2018) permette di sviluppare strategie e interventi in diversi aspetti della realtà educativa, agendo sulla rimozione delle barriere, sulle possibilità di accesso alle informazioni, alle conoscenze e alla rimozione di tutto quello che può ostacolare il processo educativo del soggetto.

L'idea che tutti gli studenti siano messi nelle condizioni di esprimere conoscenze e abilità costituisce l'essenza dell'*Universal Design for Assessment*, uno sguardo sulla valutazione ispirato alla progettazione universale, che offre a ciascuno l'accesso all'espressione di sé (Ketterlin-Geller & Johnstone 2006). Attraverso l'approccio dell'Universal Design gli ambienti sono pensati e progettati per essere utilizzati da tutti, nella misura più ampia, senza alcuna necessità di adattamento e/o modifica a posteriori. È dunque il sistema scuola a doversi rendere più flessibile ripensando i modelli di valutazione in virtù delle peculiarità degli alunni (Zappaterra, 2014), generando azioni che trasformino le barriere educative in possibilità di accesso alla conoscenza e, nel nostro caso specifico, attraverso l'utilizzo dello strumento della valutazione, quale possibile elemento trasformativo del processo di insegnamento e apprendimento (Aquario, 2021a).

Com'è possibile fare della valutazione uno strumento di inclusione e accessibilità?

L'aspetto sul quale si vuole porre un'attenzione in chiave di accessibilità – in questo lavoro – è proprio quello della valutazione, che spesso viene considerato come qualcosa di separato dall'insegnamento e dall'apprendimento e soprattutto dalle variabili legate al contesto. L'idea è quella di considerare la valutazione come 'luogo' accessibile per la conoscenza e l'apprendimento (Aquario, 2018), attraverso lo sviluppo di riflessioni sui significati e sul senso che i docenti attribuiscono a tale pratica.

Promuovere una maggiore sensibilità in termini di accessibilità richiede un intervento a livello di valori, linguaggi e significati che appartengono alla dimensione delle *culture*.

L'Index – uno dei documenti di maggior rilievo riguardante l'inclusione scolastica – individua nelle *politiche*, nelle *pratiche* e nelle *culture* le dimensioni sulle quali agire per tendere ad uno sviluppo inclusivo; in particolare è attraverso le culture che è possibile promuovere e consolidare un reale cambiamento (Booth & Ainscow, 2014). Si parla di culture al plurale proprio per evidenziare la complessità di tale concetto che conferisce un senso collettivo rispetto a come si fanno le cose e a come si dovrebbero fare. Esso contribuisce inoltre alla formazione delle identità, attraverso le quali le persone si rispecchiano e affermano sé stesse, mediante le azioni di gruppo (Booth & Ainscow, 2014).

In letteratura, c'è poca attenzione agli aspetti legati alle culture valutative rispetto a quella data alle pratiche di valutazione. Fra i diversi studi condotti sulle rappresentazioni e i significati attribuiti al processo di valutazione (De-landshere & Jone, 1999; Kahn, 2000; Brown, 2004; Remesal, 2009; Remesal, 2011; Montalbetti, 2015) si evidenzia la natura complessa e talvolta contraddittoria relativa alle concezioni degli insegnanti (Remesal, 2009). Ad esempio, Brown (2004) evidenzia quattro fattori attribuibili alle concezioni degli insegnanti neozelandesi. Essi intendono la valutazione come: 1) strumento di miglioramento per l'apprendimento e l'insegnamento; 2) pratica di responsabilità della scuola; 3) pratica di responsabilità degli alunni ed infine 4) pratica di scarsa rilevanza e significato. Nonostante questo modello sia stato confermato da altri studi (Brown, Lake, & Matters, 2009), esso non trova riscontro in una serie di studi effettuati con insegnanti spagnoli (Remesal, 2008, 2009) che riportano invece convinzioni diverse -a volte contrastanti- sul ruolo della valutazione nell'apprendimento. Dall'analisi qualitativa è emerso un modello di concezione legato agli effetti della valutazione relativo a quattro dimensioni (insegnamento; apprendimento; responsabilità degli insegnanti e della scuola verso gli stakeholders; certificazione dei risultati) che risultano distribuite in modo diseguale e mostrano alcune tendenze legate alla tensione esistente tra la funzione pedagogica e sociale della valutazione e la difficoltà di implementazione di nuove pratiche valutative (Remesal, 2011). A differenza degli studi precedenti, si evidenzia come le credenze degli insegnanti in materia di valutazione non possano essere considerate come un *corpus* unico, bensì come una dimensione ricca di contraddizioni e differenze legate a diversi fattori.

Sebbene sia chiara sul piano didattico la forte connessione tra valutazione-insegnamento e apprendimento (Rubino & Mason, 2010), sul piano dei significati le opinioni dei docenti possono essere soggette ai diversi contesti, al background formativo e alla singola istituzione scolastica d'appartenenza (Remesal, 2011). Non esiste dunque un costrutto globalmente omogeneo (Brown, Gebril & Michaelides, 2019) legato al pensiero sulla valutazione e questo motiva la nostra scelta dell'esplorazione delle culture verso uno specifico campo d'indagine.

La riflessione sulle culture valutative assume importanza proprio perché, come evidenziano Capperucci, Corsini e Ugolini (2016) riprendendo Vial (2001), tutti abbiamo avuto una “esperienza” di valutazione in qualità di studenti e tutti crediamo di sapere di cosa si tratta; tale esperienza, però, per diventare pratica necessita di una concettualizzazione ovvero di una riflessione cosciente sul proprio agire valutativo. Gli insegnanti sembrano però incontrare difficoltà a realizzare questo processo di riflessione (Bellomo, 2013). Questo limite rappresenta il punto di partenza di questo lavoro, in virtù del fatto che la crescita di competenze metacognitive è un fattore chiave per lo sviluppo professionale docente (Laneve, 2006).

L'obiettivo di questa ricerca è quello di esplorare la narrazione relativa ai significati e alle rappresentazioni dei docenti sulla valutazione, per creare un collegamento tra quelle che sono le pratiche (ossia il *fare* del docente) e la dimensione delle culture (l'*essere* del docente), orientate al pensiero inclusivo. L'intento è quello di promuovere negli insegnanti una maggiore consapevolezza rispetto al loro agire valutativo, attraverso l'esplorazione dei vissuti e dei significati personali. Infatti, per 'scalfire' le concezioni e le pratiche valutative dei docenti, non appare sufficiente la sola formazione (Pastore & Pentassuglia, 2015), ma servono anche interventi legati al confronto con i colleghi e alla condivisione di pratiche (Kahn, 2000).

All'interno di questo studio, valutazione e accessibilità assumono una prospettiva dialogica e interattiva che mira, attraverso riflessioni su significati e valori, a far emergere una valutazione sempre più inclusiva.

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Alla luce del quadro teorico presentato l'obiettivo della ricerca è orientato a conoscere e comprendere le culture valutative degli insegnanti attraverso la lente dell'accessibilità.

Attraverso l'ascolto delle loro voci, questa ricerca mira a riflettere sul significato della valutazione in un'ottica di accessibilità cercando di delineare come può essere fatta una valutazione che promuova accessibilità.

In particolare, il campo d'indagine individuato è quello della *Valutazione Accessibile*; un tema aperto che necessita di essere esplorato attraverso domande di ricerca generative, non eccessivamente focalizzate (Tarozzi, 2016). In questo senso si è scelto di adottare la prospettiva dei “concetti sensibilizzanti” (Blumer, 1954), ossia organizzazioni di pensiero che offrono al ricercatore una prima prospettiva orientativa e una prima comprensione che dà ordine e rilevanza alle informazioni (Sorzio & Bembich, 2020). Tali concetti suggeriscono dire-

zioni verso cui guardare per orientarsi in un terreno sconosciuto (Bloomer, 1954); si tratta di modi per vedere, comprendere e organizzare la realtà sociale, non chiusi e rigidi che sono radicati nelle nostre prospettive disciplinari o nelle nostre visioni del mondo (Charmaz, 2006). Concetti e nozioni fondamentali relativi alle dimensioni della valutazione e dell'accessibilità diventano le lenti attraverso cui osservare i dati, senza precludere un atteggiamento di apertura verso gli stessi.

In relazione al campo d'indagine sopra enunciato le domande generative di ricerca sono:

- Cosa accade quando si avvia un dialogo tra valutazione e accessibilità?
- Che cosa caratterizza una cultura valutativa accessibile?

L'obiettivo della ricerca – che aiuti a identificare alcune possibili risposte tali interrogativi – è quello di offrire spazi di riflessione e condivisione per illuminare l'implicito che caratterizza l'agire quotidiano del docente, nel tentativo di costruire una cultura dell'accessibilità nei processi valutativi.

3. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

La scelta di condurre la ricerca all'interno di un Istituto Comprensivo ha permesso di avviare un'indagine approfondita rispetto all'oggetto specifico della valutazione, cercando di metterne in luce la singolarità e di evidenziare la trama delle relazioni tra gli elementi che lo compongono (Sorzio & Bembich, 2020). L'esigenza di affrontare in profondità la tematica delle culture valutative, all'interno di un contesto caratterizzato da un'alta complessità, ha orientato la scelta metodologica verso lo studio di caso qualitativo. Questo metodo (Salerni, 2020) considera come rilevante la specificità e la particolare qualità di un contesto, all'interno di una moltitudine di possibilità sociali e culturali. Far emergere la complessità dei processi che caratterizzano il contesto scolastico e le specifiche risposte dei docenti che li accompagnano, consente di accrescere la conoscenza, in virtù del fatto che l'analisi dei dati è condotta nel loro contesto di utilizzo, in riferimento a resoconti qualitativi dettagliati.

Consapevoli dei limiti spesso attribuiti a tale metodo, relativi alla mancanza di rigore e alla difficoltà di generalizzare i risultati, si è scelto di sfruttare la flessibilità delle procedure offerte dalla *Grounded Theory*, quale metodologia capace di dar conto della realtà presa in esame attraverso un senso di ancoraggio saldo, profondo e vitale dell'esperienza vissuta (Tarozzi, 2016).

3.1 *Grounded Theory: verso una teoria fondata*

La scelta di avvalersi della *Grounded Theory* (GT) è legata al fatto che essa può essere considerata sia un metodo, sia un insieme di procedure e di strumenti capaci di generare una teoria fondata sui dati. Questo orientamento consente di definire, all'interno dell'istituto comprensivo, una maggiore conoscenza in relazione all'idea che i docenti hanno della valutazione, attraverso una costruzione reciproca fra il ricercatore e i partecipanti coinvolti nella ricerca. Viene così posta al centro dell'indagine, come dati di ricerca, la dimensione del significato (Charmaz, 2014) attraverso l'analisi delle narrazioni raccolte. Si cerca quindi di capire cosa succede in merito alla valutazione e al pensiero inclusivo all'interno del contesto scuola individuato, facendo emergere l'implicito come punto di forza per la riflessione sull'impegno verso l'accessibilità.

Il presupposto di partenza non è quello di scoprire una teoria nascosta in una realtà oggettivamente data, bensì co-costruire la conoscenza relativa alla *valutazione accessibile* attraverso l'interazione del ricercatore con i docenti.

In questa ottica ne deriva che: - il ricercatore è inevitabilmente parte del contesto che si trova ad analizzare; - i dati non sono raccolti ma prodotti, costruiti e generati; - i dati più interessanti, più ricchi non sono rappresentati dai fatti bensì dai significati che gli insegnanti attribuiscono a questi fatti (Tarozzi, 2016). Produrre quindi una teoria, in questo caso sul campo della *Valutazione Accessibile*, significa che la maggior parte delle ipotesi e dei concetti vengono estratti sistematicamente in relazione ai dati che vengono raccolti nel corso della ricerca (Glaser & Strauss, 1967).

3.2 *Strumenti per la raccolta dati*

Il principio metodologico di base sostenuto da K. Charmaz vede negli strumenti di raccolta dati uno stretto collegamento con la domanda di ricerca e la direzione in cui essa conduce; è il problema di ricerca che permette di dar forma ai metodi scelti (Charmaz, 2014). L'intenzione di ascoltare le voci dei docenti, per portare alla luce i vissuti e i significati in relazione all'azione valutativa, ha condotto alla scelta di adottare l'intervista semi-strutturata: essa, infatti, da un lato consente di dar enfasi al processo di attribuzione di significato e dall'altro, permette di focalizzare la raccolta dei dati in accordo con il processo di codifica (Tarozzi, 2016). Via via che la teoria prende forma attraverso la definizione delle categorie, le interviste assumono un carattere sempre più strutturato. Attraverso questo strumento è possibile conoscere cosa succede nel contesto in cui si svolge la ricerca, conoscere le vite dei partecipanti e come

spiegano le loro azioni e preoccupazioni, allo scopo di attribuirne un senso analitico.

La struttura delle domande è stata predisposta attraverso una traccia (Figura 2) che rispecchiava una serie di contenuti definiti in precedenza, attraverso l'individuazione di una mappa di nuclei tematici (Milani & Pegoraro, 2015) relativa al costrutto *culture* (Figura 1). Sono state quindi toccate le dimensioni relative ai significati e ai linguaggi legati alla valutazione, gli aspetti emotivi attraverso racconti di esperienze personali dei docenti, le pratiche adottate nella quotidianità (con una particolare attenzione ai vissuti degli alunni) ed infine, l'esplorazione del concetto di accessibilità orientato in chiave valutativa.

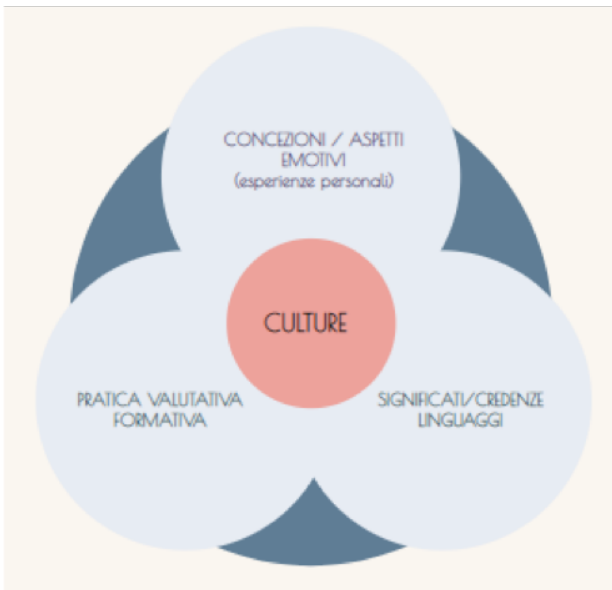


Figura 1: Mappa nuclei tematici

- La parola VALUTAZIONE cosa ti suscita? Prova a raccontarmelo attraverso immagini, emozioni che ti vengono in mente...
- Riusciresti a descrivermi il primo ricordo che conservi legato valutazione nella tua esperienza scolastica?
- Quale parola, metafora useresti se dovessi spiegare cosa significa per te valutare?
- Hai mai sentito parlare di accessibilità? Quale declinazione potrebbe assumere secondo te questo concetto in ambito valutativo?
- Se un'attività proposta alla tua classe non sortisce gli esiti sperati come ti comporti?
- Progettare-insegnare-apprendere e valutare: che tipo di legame/relazione pensi ci sia/o non ci sia tra queste azioni?
- Riusciresti a farmi degli esempi concreti che evidenzino nella tua esperienza questo tipo di relazione?
- Quali strumenti/modalità valutative utilizzi nel tuo lavoro quotidiano?
- Come ti raffiguri una prova valutativa non accessibile a tutti i tuoi studenti? Com'è fatta?
- Come sei riuscito a coniugare l'azione valutativa con l'emergenza della DAD? Esempi...
- Pensi sia importante organizzare momenti di valutazione tra pari? Come li strutturi?
- Come pensi si sentano i bambini nel momento in cui devono essere valutati?
- Immagina che tra dieci anni le modalità di valutazione a scuola siano proprio come tu lo vorresti: prova a descrivermi come te le immagini?

Figura 2: Traccia interviste primo gruppo

3.3 Campionamento teorico

Raccontare il processo della GT permette di descrivere al meglio i passaggi della ricerca che si è caratterizzata per un percorso certamente non regolare e uniforme, ed ha visto una ricorsività virtuosa dei passaggi affrontati, ogni volta, ad un livello diverso, sempre più alto. Il criterio per la selezione dei partecipanti alla ricerca merita una particolare attenzione, in quanto rappresenta una questione che non può essere elusa da chi fa ricerca qualitativa. La GT propone un tipo di campionamento rigoroso ma non probabilistico; esso, quindi, è strettamente connesso al processo di analisi ma non garantisce la rappresentatività del gruppo dei soggetti presi in esame in rapporto all'universo della popolazione (Tarozzi, 2016). «Il campionamento teorico è un processo di raccolta di dati in cui il ricercatore contemporaneamente raccoglie, codifica e analizza i propri dati e, in base a ciò, decide quali ulteriori dati raccogliere e dove trovarli, al fine di sviluppare la teoria nel momento in cui emerge. [...] Le decisioni iniziali per la raccolta teorica dei dati non dipendono da una struttura teorica prestabilita ma si basano solo su una prospettiva sociologica generale e prendono avvio da un tema o da un'area problematica generali» (Glaser & Strauss, 1967).

I docenti sono stati perciò individuati sulla base delle indicazioni emerse dal processo di analisi e ciò ha permesso di cercare e raccogliere dati pertinenti

per elaborare e perfezionare le categorie della teoria emergente (Charmaz, 2014). L'allargamento del campione termina quando si raggiunge la saturazione delle categorie, ossia quando non si rilevano più nuove proprietà attribuibili ad esse.

In relazione a quanto esposto, i primi docenti coinvolti nella ricerca, a seguito della richiesta di disponibilità a tutto il Collegio Docenti, sono stati selezionati all'interno del gruppo di insegnanti della scuola primaria, in qualità di partecipanti con un'esperienza diretta adatta al tema oggetto d'indagine (Charmaz, 2014). Lo scopo di tale scelta, infatti, era quello di ascoltare le prime narrazioni da soggetti sensibilmente più coinvolti al tema indagato; la valutazione ha visto, infatti, un notevole cambiamento normativo alla scuola primaria che ha toccato i docenti su più fronti. L'analisi e la codifica dei primi dati hanno condotto all'individuazione delle categorie concettuali preliminari, da cui è stato possibile avviare il campionamento teorico con lo scopo di verificare, qualificare e definire i confini delle categorie già individuate.

3.4 Codifica e analisi dei dati

Quando parliamo di codifica nella *Grounded Theory* si fa riferimento all'insieme delle procedure e delle tecniche utili alla concettualizzazione dei dati. Codificare significa nominare segmenti di dati con un'etichetta che contemporaneamente categorizza, riassume e rende conto di ogni dato (Charmaz, 2014); si realizza, in questo modo, il collegamento fondamentale tra la raccolta dati e lo sviluppo di una teoria emergente.

L'analisi dei dati è un processo complesso ma strutturato, che si sviluppa attorno a tre momenti di codifica concettualmente progressivi. La prima fase, denominata *iniziale*, esplora analiticamente i dati aprendoli in tutte le possibili direzioni e incontra l'assegnazione delle prime etichette concettuali; viene definita anche *aperta* proprio per l'atteggiamento di apertura mantenuto dal ricercatore verso i dati, pur garantendone una certa aderenza. La seconda fase detta *focalizzata*, analizza elementi concettuali comuni a più porzioni di testo, e organizza e sintetizza i dati abbozzando le categorie e raggruppandole in macrocategorie significativamente dense. In questa fase inizia il processo di concettualizzazione che abbandona gradualmente quello della descrizione. Queste fasi non sono da intendersi in logica di successione bensì in logica ricorsiva; questo favorisce l'indispensabile flessibilità nella conduzione della ricerca ed un movimento continuo all'interno del campo dati via via raccolti.

L'avvio della raccolta e dell'analisi dei dati in questo lavoro ha visto il coinvolgimento iniziale di quattro docenti della scuola primaria (tre curricolari e

un'insegnante di sostegno); l'analisi delle prime interviste è stata realizzata in collaborazione con un collega ricercatore e con il supervisore, al fine di garantire una maggior riduzione del grado di soggettività nell'analisi dei vissuti. Nello studio di caso, infatti, per confermare la validità degli asserti prodotti, è necessario avvalersi di processi di triangolazione (Trinchero, 2002); in questo caso è stata utilizzata la triangolazione dei ricercatori che prevede l'analisi degli stessi fenomeni utilizzando lo stesso metodo.

Il primo step ha visto la necessità di porre delle domande analitiche sui dati raccolti; in questo modo, oltre a comprendere meglio i pensieri e i significati dei partecipanti, è stato possibile individuare la direzione per la fase successiva di raccolta dati. Attraverso l'analisi di frammenti di testo (parole, segmenti, episodi) sono state attribuiti i primi codici qualitativi (Figura 3), che etichettavano significati e vissuti dei docenti; in questo modo, grazie anche all'analisi condivisa, si è potuto andare oltre le dichiarazioni concrete emerse nei dati -attribuendo ad esse un senso analitico- avviando così il processo di concettualizzazione. Sono state create, dunque, un centinaio di codificazioni e alcune riflessioni contenute nei *memo* che hanno accompagnato la codifica.

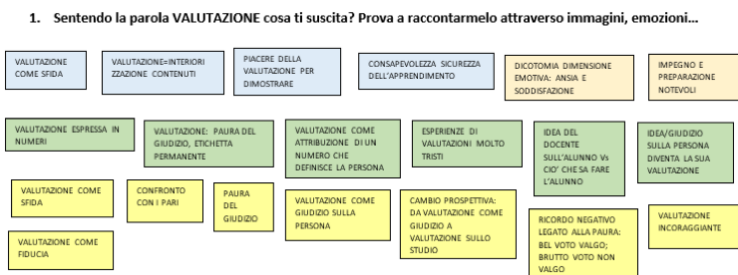


Figura 3: Codifica aperta: esempio di primi codici

La seconda fase di analisi ha visto l'uso della codifica focalizzata al fine di individuare e sviluppare i codici più salienti che saranno - in futuro - 'messi alla prova' con una quantità maggiore di dati. Questo step ha visto il raggruppamento delle prime etichette (di ogni intervista) per domanda; in questo modo i codici riconducibili al medesimo concetto sono stati posizionati all'interno di una stessa categoria (Figura 4). Da questa seconda fase di analisi sono state identificate le prime categorie emergenti che permetteranno l'analisi del secondo gruppo di interviste (Figura 5).

- tre insegnanti di sostegno scuola primaria
- un'insegnante curricolare scuola primaria
- cinque insegnanti curricolari della scuola secondaria di primo grado
- due insegnanti della scuola dell'infanzia.

All'interno del gruppo vi erano tre insegnanti non appartenenti all'istituto che sono stati coinvolti in qualità di *key-informants*, in quanto membri di un gruppo di lavoro inter-istituto sulla valutazione¹. Di seguito la traccia dell'intervista effettuata al secondo gruppo (Figura 6).

1. Progettare-insegnare-apprendere e valutare: cosa ti viene in mente?
 - 1.1 Riusciresti a farmi degli esempi concreti che evidenzino nella tua esperienza questo tipo di relazione?
2. Pensa ai momenti in cui i tuoi studenti faticano negli apprendimenti e quindi nel raggiungere gli obiettivi che ti prefiggi... anche pensando ad uno studente in particolare: cosa provi?
 - 2.1 come agisci?
3. La parola VALUTAZIONE..... cosa ti suscita, immagini, significati ed emozioni...
4. Il primo ricordo legato alla valutazione nella tua esperienza scolastica?
5. Quali strumenti/modalità valutative utilizzi nel tuo lavoro quotidiano?
6. La parola accessibilità cosa ti fa venire in mente? Rispetto alla valutazione?
7. Come ti raffiguri una prova valutativa non accessibile a tutti i tuoi studenti? Com'è fatta?
8. Come pensi si sentano i tuoi studenti nel momento in cui devono essere valutati?
9. DAD e valutazione: racconta...
10. Valutazione e continuità con la scuola primaria/secondaria: quali azioni possibili anche in relazione al nuovo sistema di valutazione degli apprendimenti alla scuola primaria?
11. La valutazione tra pari e autovalutazione... cosa ne pensi? Le pratici?
12. Immagina che, da domani, tu abbia la possibilità di poter praticare la valutazione per gli apprendimenti come vuoi, senza limiti. Assoluta libertà di scelta e azione.
 - Perché?
 - Quali strumenti useresti e quali no?

Figura 6: Traccia intervista secondo gruppo

3.4.1 Software per l'analisi dei dati

Per supportare la codifica si è utilizzato inizialmente il programma Word che ha permesso di assegnare agevolmente le prime etichette, tagliarle e incollarle in altri fogli di lavoro; successivamente ci si è avvalsi del software per

1 L'istituto Comprensivo coinvolto nella ricerca fa parte di un gruppo di lavoro formato da sei scuole del veneziano creato allo scopo di condividere riflessioni, strategie e materiali sul tema della valutazione.

l'analisi qualitativa NVIVO, un programma finalizzato all'analisi di testi, immagini, documentazione multimediale. Esso si inserisce nell'ambito dei cosiddetti CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis – Analisi dei Dati Qualitativi Supportata dal Computer); le sue procedure corrispondono all'esigenza di descrivere, analizzare e interpretare i molteplici materiali e dati che si producono in un percorso di ricerca qualitativa. Il programma è pensato per coadiuvare il ricercatore dall'inizio alla fine di un processo di ricerca (Coppola, 2018); consente infatti di importare i testi e intervenire sugli stessi; archiviare i dati in modo ordinato; scrivere e collegare i memo; creare relazioni fra documenti, codificazioni ed eseguire le diverse codifiche organizzandole in strutture ad albero.

4. Discussione dei dati preliminari raccolti

Le prime interviste, effettuate nel periodo tra dicembre 2021 e gennaio 2022, e la successiva analisi dei dati, hanno portato all'individuazione delle seguenti categorie emergenti: *emozioni della valutazione; vissuti della valutazione; riflessioni sull'agire del docente; ruolo della famiglia; risorse/opportunità della valutazione; limiti della valutazione; modalità e strumenti della valutazione; significati della valutazione*. Queste prime categorie rappresentano una sintesi dei codici individuati attraverso le prime interviste; per acquisire lo status di codici concettuali dovranno essere confermati nelle loro proprietà attraverso l'analisi dei dati raccolti attraverso il secondo gruppo di interviste.

Ad oggi è possibile affermare che le principali preoccupazioni espresse dai docenti o *main concern*, riguardano da un lato l'aspetto della continuità valutativa e quindi la necessità di creare momenti di confronto tra i diversi gradi d'istruzione; dall'altro il timore di 'sbagliare' attribuendo agli studenti valutazioni che non rispecchiano la realtà.

Durante l'anno scolastico 2022-2023 la ricerca proseguirà attraverso l'analisi delle interviste effettuate al secondo gruppo di docenti sopra presentato; in questo modo, i codici individuati potranno essere confermati, ulteriormente arricchiti o modificati al fine di definire le proprietà ad essi attribuibili. Si potrebbe scoprire che alcuni concetti, inizialmente formulati, potrebbero essere inutilizzabili per chiarire il problema studiato (Glaser & Strauss, 1967). L'obiettivo sarà quello di giungere alla terza e ultima fase di codifica detta *teorica*, che rappresenta il momento della costruzione della teoria e quindi dell'individuazione della *core category* in relazione alla dimensione della valutazione accessibile.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il ruolo di docente-ricercatore, attivamente immerso nel campo di ricerca, porta con sé evidenti punti di forza derivanti dalla conoscenza del contesto, dell'organizzazione e soprattutto dei tempi e delle dinamiche che le sono propri. Questa conoscenza ha permesso di orientare, in modo flessibile, le scelte metodologiche e le azioni ad essa legate, offrendo ai partecipanti tempi e modi di narrazione a loro confacenti. Il tema della valutazione ha suscitato un grande interesse nei docenti, visto il particolare momento storico caratterizzato da importanti cambiamenti normativi sul piano delle pratiche valutative.

Ascoltare le voci dei docenti ha permesso, inoltre, di creare un osservatorio privilegiato, all'interno dell'istituto, sul tema della valutazione; ciò potrebbe in futuro orientare azioni formative a supporto dei docenti ed attuare linee d'intervento coerenti tra il primo e il secondo ciclo d'istruzione.

Allo stesso tempo è importante sottolineare che l'immersione del docente-ricercatore non possiede il giusto distacco, ossia quella distanza che deriva dall'appartenenza a contesti di vita differenti e che risulta favorevole allo sviluppo del pensiero teorico. Questo può comportare un certo condizionamento nell'approccio ai partecipanti della ricerca e quindi nella raccolta dei dati, che rischia d'essere viziata da rapporti privilegiati all'interno della realtà indagata.

Se è vero che l'indagine orientata verso lo studio di caso qualitativo, offre elementi di profondità, è altresì vero che i risultati ottenuti riflettono la specificità dell'oggetto studiato, generando in questo modo informazioni e criteri difficilmente generalizzabili ad altre realtà scolastiche. In questo senso, l'obiettivo di individuare delle piste di miglioramento, in relazione al tema dell'inclusione, potrebbe essere funzionale esclusivamente per il contesto indagato.

Riferimenti bibliografici

- Aquario, D. (2021a). Accesibilidad y evaluación: un diálogo posible. In N. Boggino (Ed.), *¿Inclusión o accesibilidad educativa para todos? Pensar una escuela que no excluya. Análisis de casos* (pp. 128-139). Homo Sapiens Ediciones.
- Aquario, D. (2021b). Through the lens of justice. A systematic review on equity and fairness in learning assessment. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2), 96-110.
- Bellomo, L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 167-174.
- Black, P., & William, D. (1996). Meanings and Consequences: a basis for distinguishing

- formative and summative functions of assessment?. *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.
- Blumer, H. (1954). What Is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 18, 3-10.
- Boggino, N. (Ed.), (2021a). *¿Inclusión o accesibilidad educativa para todos? Pensar una escuela que no excluya. Análisis de casos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Boggino, N. (2021b). *Al di là della frontiere:valorizzare l'accessibilità alle connessioni nei contesti educativi*. In E. Ghedin, (Ed.), *Per un design (connettivo) inclusivo* (pp. 35-52). Guerini.
- Booth, T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Fabio Dovigo.
- Brown, G.T. (2004). Teachers' conceptions of assessments: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, II(3), 301-318.
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 61-75.
- Brown, G. T., Gebril, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4, 16.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Capperucci, D., Corsini, C., & Ugolini, F.C, (2016). Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi e insegnanti. *Atti Convegno Nazionale Siped*, 1013-1022.
- Coppola, L. (2018). *NVIVO: un programma per l'analisi qualitativa*. Franco Angeli.
- Corsini, C. (Ed.) (2018). Rileggere Visalberghi. *Quaderni di ricerca in Scienze dell'educazione*, 12, 13-28.
- Delandshere, G., & Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), 216-240.
- Earl L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.
- Ferrari, M., Morandi, & M., Falanga, M. (2018). *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. ELS LA SCUOLA.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory:strategies for qualitative research*. Aldine Gruyter (Trad. it La scoperta della *Grounded Theory*. Strategie per la ricerca qualitativa, Armando, 2009).
- Ghedin E., Aquario D., Boggino N., Pais I., & Boggino P. (2018). *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*. Guerini.
- Healey, M., Bradley, A., Fuller, M., & Hall, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university. In M. Adams & S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education. Developing Curricula for Disabled Students* (pp. 50-61). Routledge.

- Kahn, E.A. (2000). A Case Study of Assessment in a Grade 10 English Course, *The Journal of Educational Research*, 93(5), 276-286.
- Ketterlin-Geller, L. R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(2), <http://www.jtla.org>.
- Laneve, C. (2006). Didattica e pedagogia: un dialogo necessario. *Didattica e pedagogia*, 1000-1020.
- Levy Joseph, D., Heiser Ciji, A. (2018). *Inclusive Assessment Practice (Equity Responce)*. University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Milani, P., Pegoraro, E. (2015). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Carocci.
- Montalbetti, K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209-226.
- Pastore S., & Pentassuglia M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 249-26.
- Remesal, A., & Brown, G. T. (2015). Conceptions of assessment when the teaching context and learner population matter: compulsory school versus non-compulsory adult education contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 331-347.
- Remesal, A. (2008). Student teachers' conceptions of assessment: first year conceptions. Paper presented at Northumbria-EARLI SIG-Assessment, August 27th-29th, Potsdam, Germany.
- Remesal, A. (2009). Spanish student teachers' conceptions of assessment when starting their career. *Perceptions and conceptions of assessment in the classroom: Different national perspectives*. 13th Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction. EARLI.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27(2), 472-482.
- Rubino, F., & Mason L. (2010). *Esplorando la percezione della valutazione in un campione di studenti e insegnanti delle scuole secondarie trentine*. Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Salerni, A. (2020). Tecniche e strumenti di rilevazione. In P. Lucisano & A. Salerni, (Eds.) *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (pp.149-287). Carocci.
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Carocci.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning. A path to success in standard-based school. *Phi Delta Kappan*, 87, 4, 324-328.
- Tarozzi, M. (2016). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. LAS.

- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. De Boeck & Larcier
- Waterfield, J., & West, B. (2010). *Inclusive Assessment. Diversity and Inclusion-the Assessment Challenge*. University of Plymouth.
- Watkins, A. (Ed.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Zappaterra, T. (2014). I bisogni educativi speciali a scuola. In P. Federighi & V. Boffo (Eds.), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente* (pp. 183-188). FUP-Firenze University Press.

I.15

Competenze Trasversali e Realtà Virtuale Immersiva Una ricerca empirica sullo sviluppo e la valutazione della competenza relazionale negli studenti universitari di corsi di laurea in area educativa **Transversal Skills and Immersive Virtual Reality** **Empirical research on the development and evaluation** **of relational competence in university students of degree courses** **in the educational area**

Maria Elena Tassinari

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'Giovanni Maria Bertin'
mariaelena.tassinari3@unibo.it

Riassunto

Il contributo presenta gli aspetti teorici e metodologici di una ricerca di dottorato attualmente in corso che mira a promuovere le occasioni per lo sviluppo e la valutazione della competenza relazionale negli studenti universitari di area educativa e pedagogica. Nello specifico, l'obiettivo è verificare se la realtà virtuale immersiva, in lingua anglofona immersive virtual reality (IVR) possa essere considerata uno strumento utile, da integrare alle metodologie già esistenti, per l'individuazione di soluzioni didattiche e docimologiche capaci di estendere le occasioni di apprendimento della competenza relazionale senza la necessità di predisporre di ampi spazi e numerose risorse umane. La scelta della strategia di ricerca è ricaduta sulla ricerca con intervento, nello specifico si parla di studio di caso di un quasi esperimento. Il campione, composto da studenti frequentanti un corso di laurea triennale in discipline educative e pedagogiche visionerà, tramite visori di realtà virtuale immersiva, filmati a 360 gradi riguardanti reali riunioni di equipe o momenti di formazione in cui compaiono dinamiche relazionali e comunicative tra pari adulti. I video saranno presentati ed esposti sulla base degli indicatori specifici che caratterizzano la competenza relazionale.

I dati saranno raccolti mediante procedure quali-quantitative (osservazioni, interviste, questionari); ed analizzati tramite analisi tematiche del contenuto e analisi statistiche.

I risultati che si otterranno al termine di questo progetto potranno essere utilizzati per impostare attività tramite l'utilizzo della IVR con lo scopo di aiutare gli studenti universitari nell'apprendimento della competenza relazionale.

Parole chiave: competenza relazionale; realtà virtuale immersiva; strategie didattiche; studenti universitari; valutazione degli apprendimenti.

The contribution presents the theoretical and methodological aspects of doctoral research currently underway, which aims to promote opportunities for developing and assessing soft skills in university students in the educational and pedagogical area. Specifically, the aim is to verify whether immersive virtual reality (IVR) can be considered a useful tool, to be integrated with existing methodologies, for the identification of didactic and docimological solutions capable of extending the opportunities for learning relational skills without the need to set up large spaces and numerous human resources. The choice of research strategy fell on research with intervention; specifically, we are talking about a case study of a quasi-experiment. The sample, made up of students attending a three-year degree course in educational and pedagogical disciplines, will view, through immersive virtual reality viewers, 360-degree videos regarding real team meetings or training moments in which relational and communicative dynamics between adult peers appear. The videos will be presented and exhibited based on the specific indicators that characterize relational competence.

The data collection will be through qualitative and quantitative procedures (observations, interviews, questionnaires); and analyzed through thematic analysis of the content and statistical analyses.

The results obtained at the end of this project can be used to set up activities through IVR to help university students learn relational competence.

Keywords: relational skill; immersive virtual reality; didactic strategies; university students; evaluation of learning.

1. Quadro teorico della ricerca

Il termine ‘competenza’ è ampiamente noto in letteratura e molti autori nel corso dei decenni se ne sono interessati. Non entriamo in questa sede nel merito del complesso dibattito sviluppatosi attorno a questa tematica, ma ci limitiamo a riportare la definizione di competenza espressa da Pellerey (2004) che abbiamo assunto come riferimento per la nostra ricerca. Essa è intesa come la «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo». Non tratteremo in questo contributo di tutte le competenze, ma soffermiamo l’attenzione sulle competenze trasversali conosciute anche come soft skills e life skills; termini usati spesso come sinonimi, ma è ancora attualmente in atto un dibattito sulla similarità di queste due espressioni. Queste competenze sono definite come «abilità intra ed inter personali di tipo socio-emotivo importanti per lo sviluppo personale, la partecipazione sociale e il successo lavorativo»

(Kechiagias, 2011, p. 33). La classificazione delle soft skills è complessa, tra i vari modelli, in quello di Bennett e colleghi (1999), si suddividono le soft skills in quattro categorie: *la gestione del sé*, *la gestione dell'informazione*, *la gestione degli altri* e le *strategie per affrontare al meglio un determinato compito*. Per quanto concerne la competenza relazionale, oggetto di indagine del contributo, è interessante sottolineare in primo luogo l'esistenza di numerose espressioni linguistiche utilizzate per riferirsi a questa tipologia di competenze.

In lingua italiana si parla di *competenze comunicative* (Bondi, 1984); *competenze sociali* (Battistelli, 1994); *capacità comunicative* (ad es., Calidoni et al., 2013); *abilità comunicative, competenze interpersonali* (Mangano, 2017); *competenze relazionali, soft skills di tipo sociale e relazionale* (Biasi, Caggiano, & Ciraci, 2020); *abilità sociali* (Cappuccio, 2021).

In lingua anglofona si utilizzano, tra le altre, le seguenti espressioni linguistiche: *social competence, interpersonal competence* (O'Malley, 1977); *communication competence* (Duck, 1989); *communicative competence* (Rubin & Krasnor, 1992); *interpersonal communication competence, interpersonal competence skills* (Rubin & Martin, 1994); *social skills* (Krasnor, 1997).

Dopo aver individuato le principali espressioni linguistiche utilizzate per parlare di competenza relazionale, per completare il lavoro di chiarificazione concettuale, si prendono in esame alcune definizioni per comprendere cosa diversi autori intendessero riferendosi a queste competenze.

Anderson e Messick (1974, p. 282) parlano di competenza sociale come un «qualcosa in più dell'intelligenza generale». Su questa stessa linea, prosegue Ford (1982, p.324), definendo la competenza sociale come «il raggiungimento di obiettivi sociali rilevanti in contesti specifici, utilizzando mezzi appropriati e con l'intento di raggiungere risultati di sviluppo positivi».

Dal lavoro di ricognizione bibliografica abbiamo rintracciato la presenza di casi di polisemia, ed al contempo dei casi di omonimia. Un esempio di polisemia si ritrova nel lavoro di quattro autori, i primi, Rubin e Krasnor (1992, p. 285), parlano di 'social competence' come «the ability to achieve personal goals in social interaction while simultaneously maintaining positive relationships with others over time and across situations»; gli altri, Rubin e Martin (1994, p. 33) utilizzano il termine 'interpersonal communication competence' riferendosi «an impression or a judgment formed on a person's ability to manage interpersonal relationships in a communicative setting». Le due espressioni linguistiche sono differenti, ma in entrambi i casi le definizioni hanno diversi elementi in comune. Per quanto riguarda il caso dell'omonimia, prendiamo in esame il lavoro di Bennet et al. (1999, p. 72) i quali utilizzano l'espressione 'communication skills' riferendosi a «which embrace graduates' ability to express themselves, make oral presentations and write reports or bu-

siness letters»; e quanto riportato nei Descrittori di Dublino - EHEA European Higher Education Area (2018) che parlano di 'communication skills' intendendo quelle competenze per cui «i laureati devono comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti». In quest'ultimo caso l'espressione linguistica è la stessa ma le definizioni differiscono per quanto riguardano il contesto e le abilità da raggiungere.

La letteratura evidenzia l'importanza assunta dalla competenza relazionale all'interno di diversi contesti; in questo contributo il focus verterà sulle professioni educative e formative. Il modello di professionalità insegnante nella fascia prescolastica elaborato da Milani (2002) propone una classificazione delle competenze che prevede, tra quelle specifiche «le competenze di gestione del gruppo-classe» e tra quelle aspecifiche «la capacità di lavorare in gruppo a livello istituzionale, educativo, didattico, intersistemico e interistituzionale». Si tratta di competenze che Margiotta (2018) denomina «relazionali ed organizzative» e che ritiene debbano essere sviluppate investendo su contenuti di esperienza e non su astratti manuali di teorie psicologiche o neuroscientifiche o pedagogiche. Tra le aree di competenza per l'esercizio professionale e la formazione continua, Salatin (2012) ha individuato, tra le competenze professionali, oltre a quelle che rientrano nell'area dell'insegnamento e nell'area della gestione, competenze relazionali quali il lavoro in gruppo, sia con colleghi che con altre figure professionali.

Focalizzando l'attenzione sull'ambito universitario, focus del contributo, Tadjer e colleghi (2018) riportano quanto queste competenze abbiano suscitato l'interesse di ricercatori in diversi campi, dalla psicologia, alle scienze dell'educazione, all'informatica. A seguito del Processo di Bologna, nel contesto dell'istruzione superiore si pone l'accento sulla competenza relazionale nel concetto di docenza universitaria. Riferendosi per esempio, al lavoro condotto in Spagna da Delgado Benito e Casado Munoz si possono individuare, tra le competenze che dovrebbero possedere i docenti universitari, quelle comunicative e relazionali quali l'interagire costruttivamente con gli studenti e il saper collaborare/cooperare con i colleghi (Epasto, 2015). Per quanto riguarda l'ambito dell'educazione permanente e della formazione continua degli adulti, si evidenzia l'importanza della formazione dei professionisti, sottolineando, come fanno ad esempio Buiskool et al. (2010, p. 43), che tra le competenze che essi dovrebbero possedere, ci sono anche quelle interpersonali per «essere un comunicatore, un componente attivo di un gruppo, e un costruttore di reti sociali».

La competenza relazionale necessita di momenti organizzati per promuoverne lo sviluppo. Tra le strategie attualmente impiegate, in contesto universitario, Mendo-Làzaro (2018) dimostra l'efficacia dell'apprendimento cooperativo per il miglioramento delle abilità sociali. Hui (2019), attraverso

l'analisi delle ragioni per cui spesso negli studenti si verificano problemi legati alla comunicazione personale, propone quattro modalità di potenziamento delle 'social skills': le lezioni interattive, gli scambi internazionali, i tirocini e le attività extra-universitarie (gruppi di studenti e di volontariato). Altre strategie didattiche attualmente utilizzate sono il service-learning e il peer mentoring (Hervás Torres, 2017), la video-analisi e le classi online (Varda, 2012). Nella rassegna sistematica elaborata da Radiani (2020) emerge un altro strumento sempre più impiegato all'interno dei contesti educativi e scolastici per scopi legati all'apprendimento: la tecnologia di realtà virtuale immersiva. In particolare, nelle 59 ricerche analizzate, pubblicate tra il 2009 ed il 2018, si evidenzia come questo mezzo innovativo venga utilizzato in diverse ricerche, nello specifico in attività aventi come fine la promozione della competenza relazionale.

Attualmente si sente parlare molto spesso di questa tecnologia, ma per utilizzarla al meglio è importante comprendere nello specifico di cosa si tratta.

Sherman e Craig (2003) per definire il concetto di realtà virtuale, in lingua anglofona virtual reality (VR) definiscono separatamente i due concetti di 'realtà' e 'virtuale': la realtà come lo stato o la qualità dell'essere reale, ed il virtuale come l'essere nell'essenza ma non di fatto. Baumgartner (2020, p. 2) definisce la realtà virtuale «una simulazione generata dal computer di un'immagine tridimensionale o di un ambiente con il quale una persona può interagire utilizzando speciali apparecchiature elettroniche».

Dalla ricognizione bibliografica emerge che parlando di realtà virtuale, ci sono tre elementi da tenere in considerazione e che contraddistinguono e differenziano tra loro le varie esperienze: 1) la *presenza*, definita come «l'esperienza soggettiva di percepirsi in un luogo o in un ambiente, anche quando si è fisicamente situati in un altro» (Witmer & Singer, 1998, p. 225); 2) l'*interazione*, definita come «il grado in cui un utente può modificare l'ambiente VR in tempo reale» (Steuer, 2000, p. 14); 3) l'*immersione*, fondamentale in riferimento alla realtà virtuale immersiva, sulla cui definizione il dibattito è aperto in quanto alcuni autori lo definiscono «un attributo tecnologico da valutare oggettivamente» (Slater & Wilbur, 1997, p. 606), mentre altri «un fenomeno psicologico, un attributo individuale, in cui l'utente si percepisce isolato dal mondo reale ed all'interno di quello virtuale con una bassa influenza data dagli attributi tecnologici» (Mütterlein, 2018, p. 1408).

Tassinari et al. (2021, p. 7057) al fine di fare chiarezza in merito a questi concetti, parlano di *immersione* riferendosi alla misura in cui è possibile immergersi nel mondo virtuale attraverso le interfacce; ed introducono inoltre un altro concetto: la *percezione di immersione*. Essa è intesa come «la percezione dell'utente di essere parte integrante di un ambiente, ed è costituita da due li-

velli che sono successivi alla semplice percezione della realtà: la percezione di presenza e l'interazione che il soggetto ha con la realtà in cui si percepisce presente. Quando questi due aspetti sono entrambi presenti, il livello di percezione di immersione risulta maggiore».

La realtà virtuale immersiva ha diversi campi di applicazione. È impiegata, ad esempio, in architettura come strumento di progettazione o come mezzo per visitare un luogo altrimenti irraggiungibile (Mazuryk & Gervautz, 1999), in psicologia sperimentale (Gaggioli, 2001), ed in psicologia clinica (Riva, 2009). La IVR è utilizzata anche per l'apprendimento all'interno di contesti universitari e professionali; nello specifico, in questo contributo focalizziamo l'attenzione sulla competenza relazionale. Un esempio è il possibile uso della IVR, presentato da Schmid Mast et al. (2018), per la creazione di ambienti artificiali in cui le persone possono allenare le proprie abilità sociali tramite il dialogo con umani virtuali. Xueni e Hamilton (2018) affermano che grazie all'IVR è possibile avere un maggior controllo del contesto e delle dinamiche che si sviluppano al suo interno, poiché si modificano tutte le variabili necessarie alla creazione della situazione sulla quale si intende lavorare. Dai risultati ottenuti nella sua rassegna sistematica, Theelen (2019) evidenzia come la partecipazione a simulazioni virtuali abbia portato risultati positivi nell'esercizio della competenza relazionale negli studenti universitari di area educativa. Nel progetto TYMMI (2004) di Quintana et al. (2015), inoltre, si mette in evidenza come l'esperienza di contenuti virtuali, riguardanti aspetti inerenti alla competenza relazionale, da parte di studenti di area educativa, abbia prodotto risultati positivi.

Da una ricognizione di alcune ricerche empiriche, emerge che per lo sviluppo della competenza relazionale attraverso l'uso della IVR, non si utilizzano solamente scenari con avatar virtuali, ma anche ambienti reali visualizzati tramite attrezzature di realtà virtuale.

Di recente sono stati pubblicati gli esiti di alcune ricerche che sperimentano un particolare utilizzo dell'IVR, ossia la visione, mediante un visore di realtà virtuale, di video reali ripresi con una videocamera a 360°. Nel contributo di Theelen et al. (2020), per esempio, vengono riportati dati che dimostrano l'efficacia di tale utilizzo dell'IVR per lo sviluppo in futuri insegnanti di abilità nella gestione della classe. Gli studenti, dopo l'attività di tipo immersivo sono stati in grado di sviluppare mappe concettuali dell'esperienza vissuta molto più ricche e dettagliate dei colleghi che avevano partecipato a momenti didattici tradizionali.

A fronte di ciò, la ricerca intende utilizzare lo strumento dell'IVR per individuare nuove occasioni per implementare lo sviluppo e la valutazione della competenza relazionale.

2. Obiettivi interrogativi ed ipotesi della ricerca

La ricerca scaturisce dall'individuazione dello scarto evidente tra l'importanza che assume la competenza relazionale all'interno delle discipline educative e formative e la presenza di diversi fattori che rendono difficoltosa la realizzazione di momenti ad hoc per implementarne lo sviluppo. All'interno del quadro teorico sopra riportato abbiamo messo in evidenza alcune delle strategie didattiche attualmente utilizzate in contesto universitario per sviluppare la competenza di nostro interesse. L'obiettivo della ricerca mira ad integrare queste strategie già attualmente in uso, con esperienze che prevedono il coinvolgimento della tecnologia della realtà virtuale immersiva. A fronte dell'interesse focalizzato sul contesto universitario, l'interrogativo specifico a cui si intende dar risposta è verificare se possa essere fattibile ed efficace l'integrazione, in momenti formativi già esistenti, di esperienze didattiche e dispositivi valutativi che utilizzino la realtà virtuale immersiva per sviluppare e valutare la competenza relazionale negli studenti di corsi di laurea triennale e magistrale di ambito educativo.

L'ipotesi, da verificare empiricamente, è comprendere se tramite un intervento strutturato con l'utilizzo della IVR su un campione di studenti, è possibile favorire nei soggetti coinvolti maggiori abilità nel saper riconoscere la competenza relazionale agita da altri soggetti.

Sulla scia dell'ipotesi riportata, si delineano i possibili obiettivi da raggiungere. In primis verificare la fattibilità dell'utilizzo della IVR per scopi didattici; in secondo luogo, la verifica empirica dell'efficacia di nuove modalità di sviluppo e valutazione della competenza relazionale negli studenti universitari, tramite l'utilizzo della realtà virtuale immersiva. Infine, se dalla verifica degli obiettivi appena riportati si dovessero ottenere riscontri positivi, si porrebbero le basi per iniziare ad ipotizzare una possibile diffusione di questa innovativa strategia didattica all'interno di differenti contesti universitari.

3. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

Come affermano Coggi e Ricchiardi (2018, p. 33) «a seconda dello scopo individuato per la ricerca da condurre, varia la strategia di pianificazione da adottare». Per l'impostazione del disegno della ricerca, oltre allo scopo da raggiungere è utile porre l'attenzione sul problema da cui scaturisce la proposta della ricerca. Anche Dewey (1949), nei suoi studi incentrati sull'articolazione del pensiero riflessivo illustra quanto sia rilevante l'identificazione di un problema specifico, per individuare le ipotesi che porteranno alla soluzione tramite

il ragionamento. Baldacci et al. (2013, p. 81) affermano che «la ricerca ha dunque inizio sotto la spinta di un'esigenza volta a chiarire, descrivere o spiegare una certa situazione». A fronte della situazione problematica e dello scopo, descritti nel paragrafo precedente, si illustrano le scelte metodologiche effettuate.

La ricerca qui presentata è una ricerca con intervento, e nello specifico è stata identificata come uno studio di caso di un quasi esperimento. La definizione è stata data con la consapevolezza che questa specifica forma non appare in letteratura, ma alla luce del dibattito iniziato negli anni '70 riguardante i modelli "ibridi" riteniamo doveroso non forzare il collocamento del progetto all'interno di un solo specifico tipo di ricerca. Per avvalorare questa decisione, il riferimento è a Campbell (1975) che giustifica l'uso di una forma di ricerca multipla e integrata (lo studio di caso multiplo con un quasi-esperimento su caso singolo). Da un punto di vista teorico lo studio di caso viene fatto rientrare in molti testi nella ricerca qualitativa ed è prevalentemente di tipo esplorativo, descrittivo, osservativo. Yin (2005, p. 44) definisce lo studio di caso come «un'indagine empirica che studia un fenomeno contemporaneo entro il suo contesto di vita reale (...)». Nel nostro caso, tuttavia, l'intenzione è di compiere un intervento, introducendo una innovazione didattica docimologica. Per questa ragione parliamo anche di quasi-esperimento, poiché si prevede la modifica della variabile indipendente (l'uso della realtà virtuale immersiva) per osservare le conseguenze che si otterranno (variabile dipendente), non solo nella fase finale, ma durante tutto il processo. In ragione dell'attenzione alla relazione soggetto-contesto si giustifica il ricorso allo studio di caso.

Ai fini di spiegare la forma di ricerca scelta per questo contributo, è interessante sottolineare che nel manuale di Coggi e Ricchiardi (2018) si parla di studio di caso riferendosi ad un caso unico; nella ricerca presentata invece il focus non è su un singolo soggetto ma bensì su un insieme delimitato di persone. Stake (1994) parla degli studi di caso ponendo al centro dell'interesse l'oggetto da studiare ed affermando che esso non deve essere una generalizzazione ma al contrario, specifico. L'autore, nel suo contributo non si riferisce all'utilizzo dello studio di caso solamente per un singolo oggetto ma anche per un gruppo di oggetti/soggetti, quali per esempio una classe.

Il contesto nel quale si svolgerà la ricerca sarà un insegnamento del terzo anno di una laurea triennale L-19 ed il campione sarà composto da sei studenti partecipanti su base volontaria.

La fase di avvio della sperimentazione è prevista per il primo semestre dell'anno accademico 2022-2023. Sono stati fissati cinque incontri da circa due ore l'uno. In primis è stata svolta una ricognizione bibliografica della letteratura con lo scopo di individuare le dimensioni e gli indicatori specifici caratteriz-

zanti la competenza relazionale da poter osservare in fase di sperimentazione assieme agli studenti.

Successivamente sono stati individuati alcuni contesti reali in cui poter svolgere videoriprese tramite una telecamera a 360 gradi di riunioni di equipe e momenti di formazione che prevedevano la presenza di occasioni di interazione e relazione tra pari adulti. Da queste riprese, sono stati estratti alcuni frammenti di circa 2-3 minuti l'uno in base alla presenza o all'assenza delle dimensioni e degli indicatori individuati in letteratura. Tramite un software specifico, i video sono stati elaborati e preparati per la visione a 360 gradi tramite visori di realtà virtuale immersiva¹ ed inseriti in un canale privato di Youtube².

Dopo la spiegazione del progetto, e dopo un'iniziale conoscenza ed utilizzo della strumentazione e della IVR, si somministreranno agli studenti un paio di video ed alcune domande aperte inerenti al contenuto dei filmati per valutare il grado di abilità iniziale degli studenti nel saper riconoscere la competenza relazionale agita da altri soggetti (prova in ingresso).

Negli incontri successivi saranno illustrati ai soggetti coinvolti tutti gli indicatori riguardanti la competenza relazionale; dapprima da un punto di vista prettamente teorico, e successivamente attraverso la visione dei video ed il commento di questi. Infine, si delinea la strutturazione della prova finale, sullo stampo della prova in ingresso, per valutare la capacità degli studenti di saper riconoscere la competenza relazionale agita da altri soggetti: ipotesi della presente ricerca.

La fase di raccolta dei dati avverrà tramite procedure qualitative e quantitative. Tra gli strumenti di tipo qualitativo che si ipotizzano di utilizzare vi sono: le osservazioni non partecipanti e le interviste semi-strutturate; tra gli strumenti di tipo quantitativo, i questionari e le scale. Passando alla fase di analisi dei dati, si prevede da un lato, un'analisi tematica del contenuto ed un'analisi dei comportamenti verbali e non verbali del campione effettuata

- 1 Esistono diversi tipi di visori di realtà virtuale immersiva, differenti tra loro sulla base del valore economico e di alcune specificità (ad esempio la presenza o meno di sensori, la possibilità di essere collegati direttamente al PC o la necessità di utilizzare gli smartphone). Nella ricerca qui presentata abbiamo deciso di utilizzare i cardboard, una tipologia di visori di fascia medio-alta con la possibilità di interagire con il video mostrato attraverso un pulsante o un joystick.
- 2 La scelta di utilizzare Youtube è stata motivata dall'elemento della fattibilità. Ipotizzando di utilizzare gli smartphone degli studenti durante la sperimentazione, abbiamo optato per l'utilizzo di una piattaforma universale, compatibile con qualunque sistema operativo. Inoltre, Youtube dispone della funzione "visione in VR" attraverso la quale è possibile guardare i video a 360 gradi.

tramite griglie di indicatori; in questo caso, si prediligerà l'utilizzo del software NVivo. Dall'altro, analisi statistiche monovariate, bivariate e multivariate.

4. Stato dell'arte di avanzamento della ricerca

Nelle fasi iniziali della ricerca, è emersa la necessità di portare maggiore chiarezza all'interno dei due costrutti teorici di riferimento: la realtà virtuale immersiva e la competenza relazionale, con lo scopo di effettuare le scelte concettuali utili allo svolgimento del progetto.

Come riportato precedentemente nel quadro teorico, sono numerose le espressioni linguistiche e le definizioni impiegate per riferirsi alla competenza relazionale; per questa ragione, dopo averle passate in rassegna, abbiamo deciso di rielaborare in parte la definizione data da Rubin e Martin (1994). Nel presente contributo la competenza relazionale viene definita quindi come *la competenza di una persona di gestire le relazioni interpersonali in un setting comunicativo*.

Per quanto concerne, invece, la realtà virtuale immersiva, è stato realizzato un lavoro di chiarificazione concettuale e riorganizzazione dei principali concetti ed espressioni linguistiche inerenti a questa tematica. L'esito del lavoro svolto ha permesso di individuare in primo luogo, la definizione di realtà virtuale immersiva da utilizzare. Prendendo come riferimento il lavoro di Reyna (2018), la realtà virtuale immersiva è stata definita come una *simulazione o ricreazione artificiale generata dal computer di una situazione di vita reale in cui gli utenti si sentono come se la vivessero in prima persona*.

Questa definizione, ai fini della presente ricerca, è stata in parte modificata in quanto è stata effettuata la scelta di non utilizzare un ambiente simulato dal computer, bensì un video di un ambiente reale effettuato con una telecamera a 360 gradi in grado di riprendere il contesto e le reali interazioni tra gli individui.

In secondo luogo, abbiamo provveduto alla riorganizzazione dei vari concetti che rientravano in una qualche misura nel campo semantico della realtà virtuale immersiva elaborando una tipologia³ della *percezione di immersione nella realtà mediata dalla vista* (Figura 1).

3 «una suddivisione di un fenomeno/concetto generale nelle parti e negli aspetti che lo costituiscono, utilizzando più criteri contemporaneamente (fundamentum divisionis)» (Marradi, 1993).

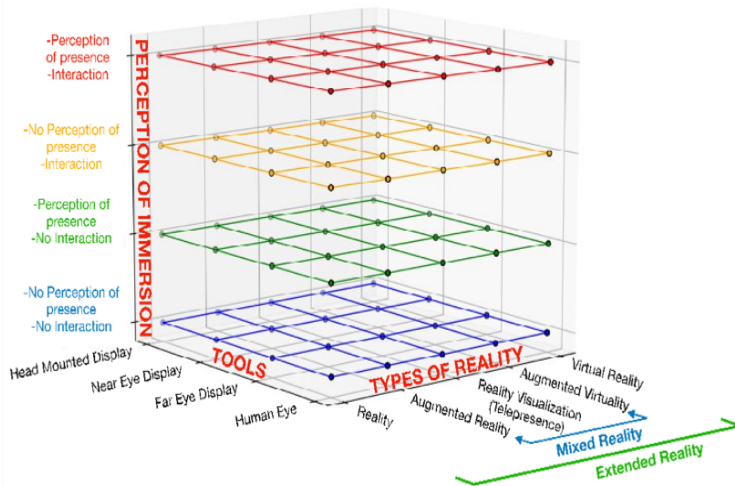


Figura 1: Rappresentazione grafica tridimensionale della tipologia di percezione di immersione nella realtà mediata dalla vista (Tratta da Tassinari et al., 2021)

Lo schema riportato in Figura 1 è una rappresentazione tridimensionale di una tipologia. Come si nota, essa è composta da tre assi ognuno dei quali rappresenta un concetto relativo ad una caratteristica della realtà virtuale immersiva. Gli elementi da considerare sono i punti, nati dall'intersezione tra le varie espressioni posizionati sui tre assi. In base al tipo di realtà ed allo strumento che si intende utilizzare, varierà il livello di percezione di immersione provato dai soggetti.

Per iniziare a rispondere in parte al primo obiettivo della ricerca, ovvero verificare la fattibilità dell'uso di questi strumenti innovativi all'interno dei contesti didattici, il lavoro di ricerca ha visto lo svolgimento di due studi esplorativi. Essi sono stati svolti all'interno dell'Istituto Superiore Aldini Valeriani di Bologna. Il primo studio riguardava l'utilizzo della realtà virtuale immersiva all'interno di un reale contesto classe, con il coinvolgimento di tutti gli studenti; ed il secondo, l'utilizzo della IVR in un laboratorio appositamente costruito, e con un campione ristretto di studenti.

È importante premettere che questi due studi non si focalizzano sulla tematica della ricerca; i dati ottenuti, infatti, non riportano informazioni riguardanti lo sviluppo della competenza relazionale attraverso la tecnologia della IVR.

La scelta del loro svolgimento è motivata dalla circostanza di aver individuato un contesto disponibile nell'immediato a svolgere un'esperienza didattica con la realtà virtuale immersiva, e che metteva a disposizione attrezzatura hardware, software, spazi, e campione di soggetti. È quindi possibile definire queste due ricerche esplorative come due micro-interventi svolti con lo scopo di testare gli strumenti, e tutti gli aspetti caratterizzanti le principali dinamiche nella relazione discente-insegnante all'interno di un contesto didattico che prevede l'utilizzo della realtà virtuale immersiva. Inoltre, queste due ricerche si sono rivelate molto importanti per iniziare a raccogliere dati interessanti in merito alle percezioni positive e negative che caratterizzano i singoli soggetti e per quanto riguarda l'analisi dell'ergonomia del setting in cui si svolgono le esperienze.

Dopo aver contestualizzato e specificato le motivazioni alla base della decisione di svolgere le due ricerche esplorative, si passa ora alla loro descrizione.

La prima ricerca, come esplicitato precedentemente, ha previsto il coinvolgimento di un'intera classe di prima superiore composta da 19 studenti, e l'intervento si è svolto durante una lezione di scienze. Come anticipato sopra, gli obiettivi di questa ricerca miravano a valutare la fattibilità dell'uso della IVR per scopi didattici, ed individuare gli elementi che riguardano la struttura e l'ergonomia del luogo e quelli coinvolti nella relazione insegnante-classe all'interno di un contesto reale. Dopo aver raccolto dati inerenti alle precedenti esperienze avute dal campione di riferimento nel campo della IVR, si sono svolti due incontri nei quali gli studenti hanno potuto testare l'attrezzatura. Successivamente, hanno assistito ad una lezione di scienze nella quale la professoressa ha spiegato loro le principali parti del vulcano attraverso l'utilizzo di una rappresentazione 3D visionata in realtà virtuale immersiva tramite i visori. Il tutto è stato videoregistrato mediante l'utilizzo di due action camera disposte all'interno dell'aula, materiale che sarà analizzato sulla base degli obiettivi prefissati. Al termine dell'esperienza, il campione ha compilato un questionario per rilevare la percezione di presenza e le eventuali forme di malessere provate durante l'utilizzo della IVR. La costruzione di questo strumento è avvenuta tramite la rielaborazione di due questionari già esistenti; l'Igroup Presence Questionnaire (Schubert, Friedmann, & Regenbrecht, 2001) e il Virtual Reality Neuroscience Questionnaire (Kourtesis, Collina, & Doumas, 2019). Da una prima elaborazione dei dati si è riscontrato che il 53% degli studenti aveva già avuto esperienze pregresse con la realtà virtuale. Inoltre, il 63% ha affermato di essersi sentito presente all'interno dell'esperienza, e il 21% di aver accusato qualche forma di malessere (disorientamento, nausea, vertigini). Per quanto riguarda la valutazione ergonomica del contesto, abbiamo effettuato un'analisi tematica del contenuto dei video utilizzando il software Nvivo. Dai

risultati si evince che gli studenti non hanno subito limitazioni nei movimenti dovute alla struttura dell'aula ed alla disposizione degli arredi ed al contempo i soggetti non si sono intralciati vicendevolmente durante l'esperienza.

Durante la fase progettuale della ricerca, anche se non centrale rispetto agli obiettivi di interesse, si è riscontrato potesse essere interessante svolgere un'indagine in merito al livello di apprendimento raggiunto dagli studenti attraverso l'utilizzo della realtà virtuale immersiva. Per tale ragione, è stata coinvolta un'altra classe prima, che fungendo da gruppo di controllo, ha assistito ad una lezione sui vulcani svolta dalla stessa professoressa in maniera tradizionale. Le due classi hanno quindi svolto una prova in entrata per accertare il livello di conoscenza di partenza sull'argomento dei vulcani; ed al termine della lezione, in IVR per la classe sperimentale e in maniera tradizionale per quella di controllo, hanno svolto una prova in uscita per rilevare il livello di apprendimento raggiunto. Da un confronto dei risultati attraverso analisi statistiche di base, non sono state rilevate differenze significative tra i due livelli di apprendimento.

La seconda ricerca esplorativa ha previsto il coinvolgimento di un numero limitato di studenti, cinque per l'esattezza, ed è stata realizzata all'interno del laboratorio di realtà virtuale presente nell'istituto. Anche in questo caso sono state svolte videoriprese in quanto il focus della ricerca mirava ad individuare gli elementi principali emersi nella relazione insegnante-studenti durante lo svolgimento di una lezione con la IVR. Questa volta l'attività è stata svolta in laboratorio, gli studenti disponevano di un'attrezzatura più avanzata e l'argomento dell'intervento ha riguardato il cuore ed il sistema cardiocircolatorio. Dopo un primo incontro finalizzato alla conoscenza dell'attrezzatura, è stata svolta una valutazione iniziale delle conoscenze possedute dagli studenti in merito all'argomento scelto. L'insegnante ha quindi svolto una lezione tramite l'utilizzo di un software in cui è presente un'unità didattica totalmente in realtà virtuale sul sistema cardiocircolatorio. Gli studenti, indossando il proprio visore sono stati guidati dall'insegnante nell'acquisizione delle principali nozioni. Anche in questo caso l'apprendimento non era tra le principali variabili prese in considerazione, in ogni caso sono stati confrontati i risultati della prova in ingresso e quelli della prova in uscita. Questa volta non è stato coinvolto un secondo campione, quindi non si dispone di un possibile confronto tra i risultati ottenuti da gruppo sperimentale e gruppo di controllo. I dati di seguito riportati riguardano quindi i risultati ottenuti dal gruppo sperimentale prima e dopo aver partecipato alla lezione in IVR. Il punteggio medio ottenuto nella prima prova è 2; mentre quello ottenuto nella prova in uscita è di 4,8. È quindi evidente un lieve miglioramento per ciò che concerne il livello di apprendimento dopo la partecipazione alla lezione in IVR.

Anche in questa occasione è stato somministrato al campione il questionario riguardante la percezione di presenza e le sensazioni di malessere avvertite durante l'esperienza. In questo caso, essendo il campione composto solamente da cinque soggetti, non si riporteranno i risultati in percentuale. Dai dati è emerso che la totalità degli studenti si è percepita presente all'interno dell'esperienza svolta e che solamente due studenti hanno manifestato lievi forme di malessere.

I risultati delle due ricerche esplorative attualmente sono ancora in fase di elaborazione, ma da una prima analisi si stanno rivelando fondamentali per la costruzione della ricerca principale presentata in questo contributo; nello specifico, in ciò che riguardano gli aspetti della fattibilità, dell'ergonomia del setting, della relazione insegnante-discenti e delle percezioni individuali del campione.

5. Punti di forza e di criticità

I risultati ottenuti dagli studi esplorativi hanno messo in evidenza diversi aspetti da prendere in considerazione per la costruzione dell'impianto della ricerca. Sebbene il campione di riferimento sia differente, in quanto il nostro interesse prevede il coinvolgimento degli studenti universitari e non di quelli frequentanti le scuole superiori, emergono alcuni elementi che potrebbero essere visti come punti di forza della ricerca e, punti di criticità.

Tra i primi elementi di criticità vi è il rischio di suscitare la convinzione che l'intento della ricerca sia quello di sostituire le attività svolte in presenza con quelle in realtà virtuale immersiva. L'obiettivo del lavoro invece, come già esplicitato all'interno del contributo, non è quello di sostituire le attività esistenti, bensì quello di integrarle con nuove strategie didattiche, che non prevedano la disponibilità di ampi spazi ed il coinvolgimento di numerose risorse umane. In opposizione a questo elemento di criticità, è possibile portare in luce un punto di forza del progetto, ovvero la possibilità di promuovere la competenza relazionale anche con un numero ridotto di partecipanti ed all'interno di spazi circoscritti, quali per esempio un'aula o un laboratorio universitario. Inoltre, mostrando agli studenti momenti di relazione tra pari adulti, tratti da equipe di professionisti svoltesi realmente, si andrà a lavorare con una competenza relazionale reale e non simulata, con la possibilità di mantenere controllate le variabili attraverso la manipolazione del video.

Un'altra critica che potrebbe essere rivolta alla ricerca riguarda la validità dei dati raccolti. Come dichiarato da Chang (2020) e da Oh e Son (2022) all'interno delle esperienze di realtà virtuale immersiva (IVR) gli utenti possono

sperimentare il fenomeno definito ‘cybersickness’, che comprende sintomi, tra cui nausea ed affaticamento agli occhi, tali da compromettere l’esperienza IVR degli utenti e di conseguenza i dati ottenuti. Per ovviare a questa possibile critica, i video somministrati al campione saranno svolti con una videocamera a 360 gradi professionale, in grado di effettuare riprese il più realisticamente possibile, e mostrare quindi ai partecipanti immagini nitide e chiare. Inoltre, dalle esperienze raccolte durante lo studio esplorativo svolto, si è riscontrata l’importanza di effettuare un training prima dell’esperienza in IVR, nel quale i partecipanti possano prendere confidenza con la strumentazione ed abituarti al loro utilizzo.

Un altro aspetto critico emerso dallo studio pilota riguarda la motivazione. Keller (2010), ne parla nei termini di ciò che le persone vogliono, scelgono e si impegnano a fare; ed ancora, Garduño e colleghi (2021), riferendosi al caso specifico degli studenti, affermano che se uno studente non è motivato, probabilmente non frequenterà il corso correttamente ed agirà invece per comodità, difficilmente raggiungendo l’obiettivo prefissato. Dalla letteratura emerge l’importanza assunta dalla motivazione, e di quanto essa ricopra un ruolo chiave per l’impegno dei partecipanti nel raggiungimento degli obiettivi di ricerca. Da un confronto svolto con gli studenti al termine degli studi pilota, si è riscontrato quanto l’utilizzo di tali tecnologie abbia invogliato e incuriosito i partecipanti.

Per questa ragione abbiamo ipotizzato l’utilizzo della IVR come un punto di forza della ricerca per quanto concerne l’aspetto motivazionale. Ai fini di avvalorare scientificamente questa supposizione, al termine della fase sperimentale, si somministreranno al campione questionari specifici costruiti ad hoc per la misurazione della motivazione.

Un altro punto di forza è rintracciabile nel carattere innovativo della ricerca e sulle possibili ricadute che questo lavoro potrebbe avere nell’ambito della didattica universitaria. Qualora dagli esiti della ricerca si individuasse che la IVR possa essere considerata una tecnologia in grado di portare benefici nell’apprendimento della competenza relazionale negli studenti, si opererebbe affinché essa possa essere impiegata su larga scala all’interno della didattica universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, A., & Messick, S. (1974). Social Competency in Young Children. *Developmental Psychology*, 10(2), 282-293.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*.

- UTET.
- Battistelli, P. (1994). *La rappresentazione della soggettività: origini e sviluppo*. Franco-Angeli.
- Baumgartner, E. E. (2020). *The impact of virtual reality and 360-degree video on spatial reasoning skills in elementary students*. ProQuest.
- Bennet, N., Dunne, E., & Carrè, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. (2020). Rilevazione e valutazione delle competenze sociali e comunicative (social soft skills) in docenti di scuola secondaria superiore. *Le società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del convegno Internazionale SIRD* (pp. 90-98). Pensa Multimedia.
- Bondi, M. (1984). A proposito dello scrivere. *Scuola e Didattica*, 3, 87-98.
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Research vor Beleid.
- Calidoni, P., Dettori, F., & Pandolfi, L. (2013). TFA: un'analisi sul campo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 58-74.
- Campbell, D. (1975). Degrees of freedom and the case study. *Comparative Political Studies*, 8(2), 178-193.
- Cappuccio, G. (2021). Valutazione e feedback: la competenza docimologica come competenza comunicativa. Una ricerca con i docenti della scuola secondaria. *Education Sciences & Society*, 12(2), 461-477.
- Chang, E., Kim, H., & Yoo, B. (2020). Virtual Reality Sickness: A Review of Causes and Measurements. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(11), 1-25.
- Cheng, Y. C. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 597-605.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carrocci.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Einaudi.
- Duck, S. (1989). Socially Competent Communication and Relationship Development. In: Schneider, B.H., Attili, G., Nadel, J., Weissberg, R.P. (Eds.) *Social Competence in Developmental Perspective* (pp. 91-106). NATO ASI Series, vol 51. Springer.
- Epasto, A. (2015). La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. *Quaderni di Intercultura*, VII, 49-68.
- Ford, M. E. (1982). Social Cognition and Social Competence in Adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323-340.
- Gaggioli, A. (2001). Using Virtual Reality in Experimental Psychology. In G. Riva, & C. Galimberti (Eds.), *Towards CyberPsychology: Mind, Cognitions and Society in the Internet Age* (pp. 157-173). IOS Press.
- Garduño, H., Martínez, M., & Castro, M. (2021). Impact of Virtual Reality on Student Motivation in a High School Science Course. *Applied Science*, 11(20), 1-17.
- Hervás Torres, M. F. (2017). Effects of a service-learning program on university

- students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 126-146.
- Hui, D. (2019). Enhancing Students' Social Skills in Chinese Higher Education. *Frontiers in Educational Research*, 2(5), 92-104.
- Kechiagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. MASS Project.
- Keller, J. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer.
- Kourtesis, P., Collina, S., & Dumas, L. (2019). Validation of the Virtual Reality Neuroscience Questionnaire: Maximum Duration of Immersive Virtual Reality Sessions Without the Presence of Pertinent Adverse Symptomatology. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 1-13.
- Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Mütterlein, J. (2018). The three pillars of virtual reality? Investigating the roles of immersion, presence, and interactivity. In *Proceedings of the 51st Hawaii international conference on system sciences* (pp. 1407-1415), AIS eLibrary.
- Mangano, S. (2017). *Un confronto tra ricercatori e mondo del lavoro sulle competenze trasversali dei laureati*. Fondazione Agnelli.
- Margiotta, U. (2018). Prefazione. In C. Urbani, *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione* (pp. 9-12). FrancoAngeli.
- Marradi, A. (1993). Calssificazioni, Tipologie, Tassonomie. *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, 22-30.
- Mazuryk, T., & Gervautz, M. (1999). Virtual Reality - History, Applications, Technology and Future. *CiteSeer*, 1-72.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., & Felipe-Castaño, E. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536, 1-11.
- Milani, L. (2002). Dimensioni della competenza. La questione della professionalità. In L. Milani, *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità* (pp. 181-220). La Scuola.
- Oh, H., & Son, W. (2022). Cybersickness and Its Severity Arising from Virtual Reality Content: A Comprehensive Study. *Sensors*, 1-26.
- O'Malley, J. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 29-44.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Quintana, M. G., & Fernandez, S. M. (2015). A pedagogical model to develop teaching skills. The collaborative learning experience in the Immersive Virtual World TYMMI. *Computers in Human Behavior*, 51, 594-603.
- Radianti, J., Majchrzak, T., & Fromm, J. e. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research. *Computers & Education*, 147, 103778.
- Reyna, J. (2018). The potential of 360-degree videos for teaching, learning and research. In *INTED2018 proceedings* (pp. 1448-1454). IATED.
- Riva, G. (2009). Virtual reality: An experiential tool for clinical psychology. *British Journal of Guidance and Counselling*, 37(3), 337-345.
- Rubin, K., & Krasnor, L. R. (1992). Interpersonal Problem Solving and Social Com-

- petence in Children. In V. B. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* (pp.283-323). Springer.
- Rubin, R., & Martin, M. (1994). Development of a measure of interpersonal competence. *Communication Research Reports*, 11(1), 33-44.
- Salatin, A. (2012). La valutazione della professionalità docente: quadro europeo e prospettive in Italia. *Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 2(III), 34-49.
- Schmid Mast, M. K. (2018). The future of interpersonal skills development: Immersive virtual reality training with virtual humans. *Human Resource Development Quarterly*, 29(2), 125-141.
- Schubert, T., Friedmann, F., & Regenbrecht, H. (2001). The experience of presence: Factor analytic insights. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 10(3), 266-281.
- Sherman, W., & Craig, A. (2003). *Understanding Virtual Reality. Interface, Application and Design*. Morgan Kaufmann Publisher.
- Slater, M., & Wilbur, S. (1997). A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(6), 603-616.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 236-247). Sage.
- Steuer, J. (2000). Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence. *Journal of Communication*, 33, 3-25.
- Tadger, H., Lafifi, Y., & Selim Derindere, M. e. (2018). What Are The Important Social Skills of Students in Higher Education?. In S. Gülseçen, Ç. Selçukcan Erol, Z. Ayyavz Reis, M. Gezer, *Future-Learning 2018 7th International Conference on "Innovations in Learning for the Future" 2018: Digital Transformation in Education* (pp. 128-131), Istanbul Univeristy Press.
- Tassinari, M. E., Marcuccio, M., & Marfia, G. (2021). Extended reality in social science: A conceptual clarification. In *EDULEARN21 Proceedings* (pp. 7052-7060). IATED.
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2020). Developing preservice teachers' interpersonal knowledge with 360-degree videos in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102992.
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14-26.
- Varda, D. (2012). The influence of teaching methodology on student social interaction. *Journal of Public Affairs Education*, 18(4), 633-660.
- Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 7(3), 225-240.
- Xueni, P., & Hamilton, A. (2018). Why and how to use virtual reality to study human social interaction: The challenges of exploring a new research landscape. *British Journal of Psychology*, 109(3), 295-417.
- Yin, R. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Armando.

I.16

Promuovere l'autovalutazione e il miglioramento delle strategie di apprendimento degli studenti internazionali cinesi: una ricerca empirica presso l'Università di Bologna

Promoting self-assessment and improvement of Chinese international students' learning strategies: An empirical research study at the University of Bologna

Yujia Zhai

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna,
Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
yujia.zhai2@unibo.it*

Nel quadro di alcuni filoni di ricerca inerenti alla promozione delle strategie cognitive, metacognitive e motivazionali degli studenti per una migliore efficacia del loro apprendimento (anche a livello universitario), il contributo presenta l'impianto e i primi esiti di una ricerca empirica volta a indagare le percezioni degli studenti internazionali cinesi che arrivano in Italia tramite il progetto Marco Polo sulla loro esperienza universitaria, con un focus sulle eventuali difficoltà nell'adozione di un approccio autonomo e strategico all'apprendimento, e a sperimentare un intervento formativo messo a punto per sostenerli nel miglioramento del loro approccio all'apprendimento attraverso l'uso di procedure sistematiche di autoriflessione, self-recording e autovalutazione supportate dalla ricercatrice. Il disegno della ricerca è un quasi-esperimento a due gruppi con pre-test e post-test. Il campione è costituito da 60 studenti appartenenti a diversi Dipartimenti dell'Università di Bologna che hanno partecipato volontariamente alla ricerca, di cui 30 hanno preso parte all'intervento. Gli strumenti utilizzati per la misurazione in ingresso e in uscita sono il Questionario sui Processi di Apprendimento (Polá ek, 2005) e alcune scale del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (Pellerey, 1996). Agli studenti del gruppo sperimentale è stato somministrato anche un questionario finale di valutazione del percorso formativo. Si prevede inoltre di effettuare alcune interviste a distanza di tempo come fase di *follow up*. I primi risultati emersi dall'analisi delle risposte al questionario di valutazione finale mostrano, nel complesso, percezioni positive in merito all'utilità e all'efficacia dell'intervento.

Parole chiave: autovalutazione; metacognizione; strategie di apprendimento; studenti internazionali cinesi; università.

Within the framework of some strands of research inherent to the promotion of students' cognitive, metacognitive and motivational strategies for improved effectiveness of their learning (including at the university level), the paper presents the design and first results of an empirical research aimed at: investigate the perceptions of Chinese international students arriving in Italy through the Marco Polo project about their university experience, with a focus on any difficulties in adopting an autonomous and strategic approach to learning; test a training intervention developed to support them in improving their approach to learning through the use of systematic procedures of self-reflection, self-recording, and self-assessment supported by the researcher. The research design is a two-group quasi-experiment with pre-test and post-test. The sample consists of 60 students from different departments of the University of Bologna who voluntarily participated in the research, 30 of whom took part in the training intervention. The instruments used for the pre- and post-intervention measures are the Learning Processes Questionnaire (Polá ek, 2005) and some scales from the Learning Strategies Questionnaire (Pellerey, 1996). Students in the experimental group were also given a final questionnaire to evaluate the training course. It is also planned to conduct some follow-up interviews after a period of time from the conclusion of the intervention. First results from the analysis of the responses to the final evaluation questionnaire show overall positive perceptions regarding the usefulness and effectiveness of the intervention.

Keywords: self-assessment; metacognition; learning strategies; chinese international students; university.

1. Introduzione

Con l'intensificarsi dei contatti tra la Cina e l'Italia, i due paesi hanno impostato programmi di cooperazione internazionale in campo economico, politico ed educativo. L'attuazione della politica "Nuova via della seta" ha avvicinato l'Asia e l'Europa e aumentato le opportunità di sviluppo economico e politico in vari Paesi. Il progetto ufficiale dello scambio di istruzione, denominato "Marco Polo", è stato sottoscritto dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) nel 2004 ed è stato avviato dal 2005. È nato da un lato con lo scopo di supportare gli studenti cinesi che arrivano in Italia per imparare la lingua e la cultura italiana e di facilitare il loro inserimento nelle università italiane, dall'altro per rinforzare il contatto accademico tra i due paesi.

Secondo i dati statistici forniti nel 2022 dal Centro di promozione accademica per l'orientamento allo studio in Italia (Uni-Italia)¹, attualmente l'Italia

1 <http://www.uni-italia.it/it/analisi-e-dati>

si trova al quarto posto tra i paesi europei e all'undicesimo nel mondo come meta di studio per gli studenti cinesi. Negli ultimi tre anni sono stati 1.949 gli studenti cinesi arrivati in Italia tramite il progetto Marco Polo. Su un totale di 54.855 studenti arrivati nello stato italiano da altri paesi, quelli cinesi costituiscono il 21,8%.

In riferimento al concetto di “studenti internazionali”, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD, 2017, p. 281) li definisce come «those students who left their country of origin and moved to another country for the purpose of study. International students enrolling for the first time in a programme are considered first-time entrants».

La letteratura sugli studenti internazionali che studiano all'università all'estero mette in luce diverse problematiche che coinvolgono molteplici aspetti della vita e dello studio, tanto che essi vengono definiti come una “popolazione vulnerabile” (Khoshlessan & Das, 2017; Sherry et al., 2010; Yan, 2017).

Sul piano relativo allo sviluppo della cognizione e alle questioni dell'autonomia e della consapevolezza nella gestione dei propri processi di apprendimento, emerge che gli studenti internazionali, che appartengono a una differente cultura e a un differente sistema educativo, possiedono un diverso modello di sviluppo cognitivo; nello specifico, gli studenti universitari cinesi provengono da una cultura e da un sistema educativo che tradizionalmente non valorizza il loro pensiero indipendente, la loro autonomia decisionale e anzi li relega a un ruolo passivo e dipendente (Zhang, 1999).

In merito all'aspetto dei rapporti sociali, gli studenti internazionali esprimono difficoltà nel costruire interazioni efficaci all'interno del contesto universitario (Yan & Berliner, 2009); tuttavia, coloro che sanno cercare il supporto esterno da parte dei pari o/e dei docenti vedono tale comportamento come strategia di sostegno all'apprendimento (Stoynoff, 1997).

Le sfide riguardanti le difficoltà sul piano linguistico sono senza dubbio le più discusse relativamente agli studenti internazionali, in particolare per i cinesi. Nel momento in cui gli studenti cinesi imparano l'italiano, la difficoltà nasce dal riscontro tra i diversi sistemi linguistici. A causa di questa difficoltà, tutti gli aspetti dell'apprendimento linguistico degli studenti possono essere influenzati (Lettura, Comprensione, Scrittura) (Murineddu et al., 2006).

Insomma, l'ambiente in cui gli studenti vivono, le politiche istituzionali all'interno delle università che riguardano l'insegnamento e l'apprendimento, il pattern logico con cui si confrontano con i colleghi e docenti nello studio, sono tutti diversi da quelli del paese di origine. Per tali studenti, e con particolare riferimento alle difficoltà che possono incontrare nello studio, lo sviluppo di competenze autoriflessive e autovalutative può risultare funzionale a favorire una migliore autoregolazione e una maggiore efficacia dell'apprendimento.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Focus sull'autovalutazione: alcuni lineamenti teorici di base

L'autovalutazione, nel campo della valutazione formativa, assume il ruolo di rendere gli studenti capaci di riflettere sulla qualità del loro lavoro, giudicare il grado in cui riflette esplicitamente gli obiettivi e i criteri dichiarati ed eventualmente modificarlo (Andrade & Valtcheva, 2009). Può essere definita come «[...] a descriptive and evaluative act carried out by the student concerning his or her own work and academic abilities» (Brown & Harris, 2013, p. 4).

Black e Wiliam (1998) ritengono che l'autovalutazione rappresenti – insieme alla valutazione tra pari – una delle strategie chiave di *formative assessment*, utile a coinvolgere gli studenti nel processo valutativo e a renderli più autonomi e responsabili rispetto al proprio apprendimento; essa assume il ruolo di guida verso il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, che richiede al docente di esplicitare chiaramente e condividere con gli studenti i criteri valutativi cui fare riferimento all'interno del percorso che serve per raggiungere l'obiettivo (Andrade, 2019). Sulla base degli obiettivi e dei criteri condivisi, gli studenti «[...] devono accuratamente 1) monitorare e valutare la qualità del loro pensiero e comportamento durante l'apprendimento e 2) identificare le strategie che migliorano la loro comprensione e abilità» (McMillan & Hearn, 2008, p. 40).

Come sostiene Zimmerman (2000), l'autovalutazione può essere considerata come un elemento rilevante all'interno del percorso di autoregolazione, che permette agli studenti di migliorare le proprie strategie di apprendimento in vista del raggiungimento degli obiettivi perseguiti.

Le due prospettive proposte da Black e Wiliam (1998) e Zimmerman (2000) – l'una più centrata sul costrutto di *formative assessment*, l'altra sul costrutto di *autoregolazione* – sono state integrate da Panadero e Alonso-Tapia (2013), secondo i quali «when a teacher tries to foster self-assessment, he or she should use this process as an instructional strategy whose ultimate goal should be to guide the students in the task of learning how to self-evaluate their work in order to improve self-regulation» (p. 555).

2.2 Focus sulla metacognizione: la funzione delle sue molteplici dimensioni nel miglioramento dell'apprendimento

I due concetti riferiti alla metacognizione vengono evidenziati da Brown et al. (1983) e Brown (1987) e successivamente ripresi da Cornoldi (1995): l'uno

riguarda la consapevolezza di un soggetto verso il suo funzionamento cognitivo, mentre l'altro concerne la rilevanza dei meccanismi di regolazione e di controllo del funzionamento cognitivo.

Anche Richard, Martin e Johanne (2003) hanno suddiviso le componenti della metacognizione in due categorie.

La prima è riferita alle conoscenze metacognitive che un individuo possiede e che includono quelle relative all'individuo, al compito e alle strategie; il possesso delle conoscenze metacognitive, ovvero l'insieme di idee che un individuo possiede sul funzionamento mentale, influenza attivamente l'acquisizione di altre conoscenze (Cornoldi, 1995).

A proposito delle conoscenze strategiche, la loro importanza si lega alla possibilità di adottare, attraverso l'organizzazione e il controllo delle stesse, le strategie cognitive più efficaci per far fronte a determinati compiti di apprendimento. Secondo De Beni (2015), le strategie di apprendimento sono delle modalità o procedure per affrontare un compito cognitivo in vista dell'obiettivo da raggiungere; possono essere consapevoli, anche automatizzate, soprattutto quando si diventa esperti nell'uso di una specifica strategia del dominio di applicazione. Rendono gli studenti più efficaci durante il percorso dell'apprendimento e possono riguardare diversi aspetti dell'attività di studio: programmazione, lettura, comprensione, ripasso (De Beni et al., 2003).

L'uso delle strategie è legato strettamente con le componenti metacognitive e motivazionali dello studente (Poláček, 2005). Dunque, ogni studente, come appare nel quadro multidimensionale indicato da Pellerey (2006), può essere riconosciuto e considerato secondo diverse dimensioni: cognitiva, metacognitiva, affettiva e volitiva. Le prime due hanno a che fare con la capacità di «esplorare le dinamiche interne del pensiero e dell'apprendimento, favorendo una percezione più chiara del ruolo sia dell'intenzionalità, sia del comportamento strategico nei processi apprenditivi» (*ibidem*, p. 24), dunque con la capacità di selezione delle strategie e tattiche adeguate. Le dimensioni motivazionali assumono una funzione rilevante in quanto possono determinare e sono alla base della scelta intenzionale di adottare determinate strategie di studio (De Beni, 2015).

Per quanto riguarda lo studio nell'ambito universitario, le strategie impiegate influenzano la performance accademica degli studenti: coloro che possiedono una buona capacità di adottare strategie di studio efficaci generalmente ottengono migliori risultati (De Beni & Moè, 1997; Hassanbeigi et al., 2011).

La seconda componente della metacognizione indicata da Richard, Martin e Johanne (2003) è la gestione della propria attività mentale, collegata alla scelta consapevole e al controllo delle proprie strategie in modo funzionale alla situazione e a favorire l'efficacia dell'apprendimento. Nel momento in cui le

competenze metacognitive degli studenti sono in atto, le abilità possedute risultano essere le seguenti: riflessione consapevole sulle proprie modalità di apprendimento, capacità di controllarle e modificarle, di fare autoverifica e autoanalisi in qualità di soggetto in fase di apprendimento.

Al controllo e alla gestione delle conoscenze possedute in merito ai propri processi cognitivi si legano spesso i termini “autoregolazione”, “autocontrollo”, “autoriflessione”, che permettono di applicare in modo sistematico ed efficace le strategie di apprendimento. Gli studenti, nel momento in cui mettono in atto l'autoregolazione, devono possedere la capacità di controllare le proprie reazioni in relazione alle esigenze delle diverse situazioni di apprendimento in cui si trovano (Cornoldi, 1995). L'autoregolazione, secondo Zimmerman (2002), non è un'abilità mentale o una competenza di performance accademica, ma piuttosto il processo auto-direttivo tramite cui gli apprendenti trasformano le loro abilità mentali nelle competenze accademiche. Il modello di autoregolazione proposto da Zimmerman e Campillo (2003) contiene tre fasi: Pianificazione, Performance, Autoriflessione, e i loro relativi sub-processi (ad esempio, Auto-controllo, Auto-osservazione ecc.) che sono connessi all'uso di una serie di strategie cognitive e metacognitive di autoregolazione in ordine sistematico e ciclico. Durante l'apprendimento autoregolato, gli studenti stabiliscono gli obiettivi da raggiungere a seconda delle loro aspettative e in base alla consapevolezza dei loro punti di forza e punti deboli; all'interno di questo percorso, i soggetti diventano proattivi (Zimmerman, 2002) nei confronti dello sforzo che devono compiere.

Nel percorso di miglioramento della competenza di autoregolazione degli studenti, i meccanismi dell'autoefficacia verranno contestualmente stimolati e migliorati (Panadero et al., 2012, 2013; Zimmerman, 2002). Il senso di autoefficacia favorisce non solo la motivazione nei confronti dello studio, ma anche il raggiungimento degli outcomes attesi attraverso la creazione di aspettative positive sulla propria riuscita (Bandura, 1977; Schunk, 1990, cit. in Zimmerman, 2002). All'interno del percorso dell'apprendimento, il cambiamento del senso di autoefficacia è strettamente legato alla selezione dei compiti, agli sforzi dedicati, all'adozione delle strategie, all'acquisizione delle competenze. L'impatto dei risultati ottenuti sul senso di autoefficacia fornisce agli studenti un quadro o modello di riferimento in base al quale, a seconda delle loro aspettative, stabiliscono i nuovi obiettivi per i futuri compiti di apprendimento, in un processo ripetuto e ciclico.

Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, l'autovalutazione può essere considerata un elemento chiave per il miglioramento delle competenze metacognitive e autoregolative degli studenti. Le ricerche sull'argomento mostrano che l'autovalutazione è un metodo efficace che influenza altri aspetti coinvolti

nello studio, consentendo un passaggio significativo della qualità dei metodi dello studio, da quelli superficiali a quelli profondi (Li & Chen, 2016). In base al modello di Zimmerman (2000), l'autovalutazione può essere considerata come un metodo per il miglioramento della consapevolezza metacognitiva degli studenti all'interno della procedura dell'autoregolazione, in quanto assume un ruolo determinante per il controllo dei pensieri, delle azioni, delle emozioni e motivazioni in vista del raggiungimento dei propri obiettivi. L'autovalutazione, come anche la valutazione tra pari, promuove la competenza dell'apprendimento autoregolato (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Pournias, 2009), migliora il senso di autoefficacia (Alishah & Dolmaci, 2013), consente agli studenti di esaminare criticamente il proprio lavoro (Gurbanov, 2016). Essa aiuta gli studenti a prendere consapevolezza dei propri gap tramite il confronto tra risultati attesi e osservati e a sviluppare le nuove strategie per colmarli, facendo sì che aumenti il senso della responsabilità verso il proprio apprendimento (Ndoye, 2017). L'autovalutazione svolta in modo ripetuto può migliorare le abilità metacognitive degli studenti, sostenendo lo sviluppo di consapevolezza e capacità di gestione rispetto ai propri processi di apprendimento.

3. Interrogativi, obiettivi e ipotesi della ricerca

Sulla base delle premesse delineate e del quadro teorico di riferimento, integrando le esigenze formative degli studenti internazionali cinesi nel contesto universitario italiano e la considerazione dell'importanza attribuita all'autovalutazione per lo sviluppo delle competenze metacognitive, si evidenziano i seguenti due interrogativi che riguardano le modalità di apprendimento dei suddetti studenti: 1) In che misura essi possiedono strategie metacognitive efficaci al fine di una buona autoregolazione del proprio processo di apprendimento? 2) In che modo le strategie di autovalutazione favoriscono processi di apprendimento autonomo e consapevole da parte di questi studenti?

In linea con tali interrogativi, la ricerca presentata in questo contributo persegue i seguenti obiettivi:

- indagare le percezioni degli studenti internazionali cinesi sulla loro esperienza universitaria nel contesto italiano, con un focus sulle loro abitudini di studio, sulle eventuali difficoltà e sull'adozione di un approccio autonomo e strategico all'apprendimento. Ciò potrebbe fornire utili elementi di riflessione sul rapporto tra le istituzioni universitarie italiane e le esigenze degli studenti internazionali;

- mettere a punto e sperimentare un intervento formativo volto a sostenere il miglioramento del loro approccio all'apprendimento. Sulla base del quadro teorico delineato, la ricerca si prefigge di indagare come attraverso l'uso di procedure sistematiche di autoriflessione, self-recording e autovalutazione (Brown & Harris, 2013) supportate dalla ricercatrice sia possibile arricchire le conoscenze strategiche cognitive e promuovere le competenze di natura metacognitiva e autoregolativa, portando gli studenti a sviluppare una consapevolezza che consenta loro di raggiungere soluzioni adeguate relativamente ai problemi dell'apprendimento. Si intende inoltre indagare se gli studenti siano in grado di considerare l'autovalutazione come strategia finalizzata a migliorare ulteriormente le competenze di autoregolazione dopo l'intervento, in base alla guida effettuata dal docente.

L'ipotesi posta alla base della ricerca è che tramite lo specifico percorso formativo progettato (macro-variabile indipendente), centrato sulle strategie di apprendimento e volto a promuovere processi di riflessione e autovalutazione supportati dalla ricercatrice, sia possibile rafforzare i seguenti tre aspetti cognitivi e metacognitivi (variabili dipendenti):

1. Strategie di studio: ci si focalizza da un lato sull'arricchimento delle conoscenze relative alle strategie e ai metodi più utilizzati durante lo studio, dall'altro sulla capacità degli studenti di trovare le strategie per loro più efficaci rispetto ai differenti contesti; quest'ultimo aspetto riguarda sia le conoscenze cognitive che quelle metacognitive e si collega appunto alla variabile successiva.
2. Autoregolazione: si osserva il cambiamento della motivazione intrinseca degli studenti nei confronti dello studio e della loro capacità di gestire il proprio apprendimento attraverso azioni consapevoli di auto-osservazione e auto-controllo, dunque della competenza connessa all'uso delle conoscenze metacognitive secondo il modello dell'autoregolazione proposto da Zimmerman e Campillo (2003).
3. Senso di autoefficacia: si osserva il cambiamento della percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni accademici, dunque il miglioramento degli stati motivazionali positivi degli studenti. Per giunta, si distinguono i differenti stati comportamentali dei soggetti di fronte al proprio successo o al proprio fallimento e si osservano i loro cambiamenti rispetto all'attribuzione a diverse tipologie di cause, di tipo controllabile o incontrollabile.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 *Disegno della ricerca*

Il disegno della ricerca è un quasi-esperimento a due gruppi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) con pre-test e post-test (Coggi & Ricchiardi, 2005). Sono dunque previste, per entrambi i gruppi, misure in ingresso (prima dell'intervento) e in uscita (dopo l'intervento) delle variabili dipendenti sopra definite.

L'intervento realizzato con il gruppo sperimentale è costituito da un percorso formativo articolato in sei incontri della durata di tre ore a cadenza settimanale, di cui si parlerà in un successivo paragrafo.

4.2 *Campionamento*

I soggetti della ricerca sono gli studenti internazionali provenienti dalla Cina e arrivati in Italia tramite il progetto Marco Polo. Nello specifico, la popolazione di riferimento è costituita dagli studenti internazionali cinesi iscritti al primo e al secondo anno di diversi corsi di laurea triennale presso l'Università di Bologna, che in base ai dati forniti nel mese di novembre 2021 dalla Segreteria degli studenti internazionali dell'Ateneo sono in totale 293. Il motivo alla base della scelta di considerare solo gli studenti iscritti ai primi due anni è la possibilità di svolgere ulteriori approfondimenti con gli studenti a distanza di tempo dalla realizzazione del quasi-esperimento.

La modalità di campionamento è di tipo non probabilistico (Coggi & Ricchiardi, 2005; Lucisano & Salerno, 2002). Il campione è costituito da 60 studenti che hanno partecipato volontariamente alla ricerca, suddivisi fra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo (30 per ciascuno) seguendo il modulo del quasi-esperimento.

I soggetti sono venuti a conoscenza dello svolgimento di questa ricerca principalmente attraverso l'ASSCUB (Associazione di Studenti e Studiosi Cinesi dell'Università di Bologna), che ha dato la propria disponibilità a collaborare nella pubblicizzazione della ricerca, nonché mediante vie informali, ovvero passaparola tra gli studenti. Si è svolta poi, con gli studenti potenzialmente interessati a partecipare alla ricerca, una presentazione del percorso formativo previsto, in cui sono stati introdotti gli obiettivi didattici e le informazioni sugli incontri (durata, modalità di partecipazione). Ai 60 studenti che hanno dichiarato la propria disponibilità a partecipare alla ricerca, si è chiesto di esplicitare di quale dei due gruppi, sperimentale o di controllo, vo-

lessero far parte. La maggioranza degli studenti si è iscritta al gruppo di controllo e ciò ha causato uno squilibrio tra i due gruppi, pertanto è stato necessario “spostare” alcuni studenti nel gruppo sperimentale. Gli studenti che hanno acconsentito a cambiare gruppo lo hanno fatto dopo aver parlato con la ricercatrice e sono stati ampiamente ringraziati.

4.3 Procedure e strumenti di raccolta dei dati

Gli strumenti utilizzati per la misurazione in ingresso e in uscita delle variabili dipendenti (cfr. ipotesi di ricerca) sono due questionari scientificamente costruiti e validati, il Questionario sui Processi di Apprendimento (QPA) elaborato da Polá ek (2005) e alcune scale del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA) elaborato da Pellerrey (1996) (Tabella 1).

Questionari	Scale	Variabile 1: Strategie di studio	Variabile 2: Autoregolazione	Variabile 3: Senso di auto-efficacia
QPA	Motivazione intrinseca all'apprendimento (MI)		X	
	Metacognizione e apprendimento autoregolato (MA)		X	
	Strategie di apprendimento (SA)	X		
	Consolidamento dell'apprendimento (CA)	X		
	Apprendimento superficiale (AS)	/	/	/
QSA	Attribuzione a cause controllabili (A3)			X
	Attribuzione a cause incontrollabili (A4)			X
	Percezione di competenza (A6)			X

Tabella 1: Corrispondenza tra le scale dei questionari (QPA e QSA) e le variabili dipendenti oggetto di misurazione pre e post intervento

Nella prima parte del questionario di pre-test sono state inserite anche alcune domande (a risposta chiusa e aperta) riconducibili a due aree:

1. informazioni di background degli studenti, quali età, genere, corso di laurea di provenienza (6 item);
2. difficoltà incontrate dagli studenti sia di carattere generale (ad es. a livello linguistico e ad ambientarsi nella vita all'estero), sia specificamente relative a fattori che possono influenzare l'efficacia dello studio (15 item). I motivi per cui abbiamo scelto di focalizzarci su questi aspetti sono, da un lato, conoscere le difficoltà principali affrontate dagli studenti del campione e raccogliere le loro esigenze in relazione all'esperienza universitaria nel contesto italiano; dall'altro, consentire alla ricercatrice, prima della realizzazione dell'intervento, di raccogliere informazioni utili a migliorare l'impostazione e gestione delle attività didattiche.

Gli studenti di entrambi i gruppi hanno compilato i questionari in forma anonima tramite Office Forms. Allo scopo di poter abbinare i questionari compilati da ciascuno studente nella fase del pre-test e del post-test, è stato chiesto di inserire uno specifico codice identificativo.

Come ulteriore strumento di indagine è stato messo a punto un breve questionario di valutazione del percorso formativo somministrato agli studenti del gruppo sperimentale alla fine dell'ultimo incontro, il quale contiene 11 item con domande aperte e chiuse volte a sondare la soddisfazione degli studenti per il percorso e le loro percezioni sulla sua utilità ed efficacia, nonché a raccogliere i loro consigli di miglioramento al fine di ottenere dati valorizzabili in eventuali percorsi futuri.

Infine, un'intervista individuale semi strutturata (Zammuner, 1998) sarà condotta dopo sei mesi dall'intervento con alcuni studenti del gruppo sperimentale come fase di *follow up* allo scopo di indagare gli eventuali cambiamenti nel loro approccio allo studio e se continuano a utilizzare l'autovalutazione durante il loro percorso di apprendimento.

4.4 Le attività formative durante l'intervento

Come precedentemente accennato, l'intervento formativo realizzato con il gruppo sperimentale si è articolato in sei incontri della durata di tre ore che si sono svolti settimanalmente tra febbraio e marzo 2022.

In generale, alla base dell'intervento formativo è stata posta l'esigenza, og-

giorno sottolineata dalle politiche educative dei vari paesi, di promuovere il raggiungimento di alcuni obiettivi fondamentali come lo sviluppo dello spirito critico, della creatività, delle strategie di apprendimento, delle capacità di problem solving e di collaborazione. Sulla base delle conoscenze strategiche già possedute dagli studenti, ci si aspetta che questi abbiano acquisito «[...] ways to learn; knowing when to use [...] and when to not use; knowing what to do when we do not know what do» (Illeris, 2018a, p. 98). Tra le attività che fanno riferimento alle strategie e ai metodi di apprendimento coinvolti nell'intervento didattico compaiono gli approcci di lettura, le strategie che migliorano il ricordo e la comprensione, e il metodo con cui gli studenti vengono guidati a pensare, confrontare e contrastare. Quest'ultimo si ispira a quanto sostenuto da Bruner e permette agli studenti di esprimersi attraverso il metodo narrativo con una visione personale, svolgendo pertanto un ruolo centrale nello sviluppo dell'autoapprendimento (Illeris, 2018b). Tutto questo fa capo all'idea centrale della corrente costruttivista, in cui assume un ruolo fondamentale la capacità degli studenti di creare collegamenti cognitivi tra i vecchi costrutti e le nuove conoscenze (Illeris, 2018b).

Le attività didattiche proposte in ciascun incontro sono state organizzate in unità didattiche caratterizzate dalla medesima struttura. Le attività incluse in ciascuna unità sono state elaborate per sostenere lo sviluppo delle dimensioni riferite alle variabili dipendenti da misurare in entrata e in uscita; a ciascuna attività corrispondono determinati obiettivi in termini di competenze trasversali da promuovere negli studenti.

Durante ciascun incontro è stato consegnato agli studenti un testo di lettura in italiano di livello B2. I testi utilizzati sono stati selezionati fra quelli proposti da manuali della didattica dell'italiano L2 per studenti stranieri. Agli studenti sono state inoltre consegnate delle griglie strutturate per l'autovalutazione, le quali contengono 15 item in media per ciascun incontro. Le griglie sono composte da alcune scale presenti nel QSA e nel Questionario sulle Strategie di Studio (QSS), che appartiene alla raccolta degli strumenti AMOS (Abilità e Motivazione allo Studio; Prove di Valutazione e Orientamento) (De Beni et al., 2003).

Ciascun incontro, tranne il primo, è composto da 8 step – costituiti dall'attività individuale, dall'attività collettiva e dalla discussione con la docente-ricercatrice – di seguito presentati.

1. *Riflessione iniziale* - Agli studenti viene chiesto di elaborare una riflessione individuale sui punti di forza e sui punti deboli raccolti negli incontri precedenti prima di proporre loro un nuovo testo con i relativi obiettivi da raggiungere, al fine di stimolare una prima consapevolezza

di autoregolazione evitando la ripetizione dei punti deboli presenti nello studio precedente. Tale azione mira inoltre a una valorizzazione dei punti di forza, con l'intento di rinforzare l'aspettativa della autoefficacia nella fase successiva (Bandura, 1977).

2. *Raggiungimento degli obiettivi stabiliti dal docente* - Agli studenti viene chiesto di raggiungere gli obiettivi stabiliti dal docente in modo individuale. I problem solving, ben definiti e strutturati, sono stati stabiliti seguendo le informazioni necessarie presenti nel testo. In termini di definizione degli obiettivi (*goal setting*), gli studenti iniziano a esaminare il tipo e il livello di difficoltà degli obiettivi e a programmare l'uso delle strategie (*strategic planning*) (Zimmerman, 2002). Gli studenti devono raggiungere gli obiettivi dopo aver familiarizzato con il testo e i compiti proposti e impiegare le strategie cognitive della soluzione.
3. *Definizione di un obiettivo personale* - Nella presente attività gli studenti possono liberamente stabilire un obiettivo, seguendo le loro conoscenze e la loro comprensione del testo. Come proposto da Zimmerman e Campillo (2003), nel momento in cui gli studenti risolvono i problemi in tale contesto, vengono indagate maggiormente le strategie cognitive e le motivazioni personali, rispetto a quanto accade nel contesto formale in cui i problemi vengono attribuiti dal docente e sono ben strutturati con le specifiche risposte corrette. Dunque, dopo avere acquisito una certa comprensione verso i compiti di apprendimento, sulla base di un'auto-motivazione che deriva dalla fiducia posseduta dagli studenti, essi stabiliscono le loro aspettative di outcome (Bandura, 1997).
4. *Discussione con i pari* - Nella fase della discussione/valutazione tra pari si chiede agli studenti di confrontarsi sugli step fatti, le strategie utilizzate, le idee concepite durante lo svolgimento del compito allo scopo non solo di promuovere uno scambio di feedback sulla correttezza delle risposte, ma anche di esercitare la capacità di pensiero critico degli studenti funzionale all'apprendimento dell'autoregolazione (Grion & Tino, 2018; Nicol et al., 2014).
5. *Self-recording* - Gli studenti vengono guidati all'auto-osservazione, ovvero ad annotare i metodi e le strategie utilizzati durante l'apprendimento da loro e dai pari. È un atto incluso nella fase della Performance del modello dell'autoregolazione proposto da Zimmerman e Campillo (2003), che stimola gli studenti a monitorare i propri metodi, le strategie, di più anche le percezioni, le azioni nate da queste (Andrade, 2019).
6. *Interpretazione e suggerimenti proposti dalla docente* - La ricercatrice, che nel percorso formativo assume il ruolo del docente, presenta, a seconda

della tipologia del testo e delle domande poste nei diversi testi di lettura utilizzati negli incontri, strategie e tattiche efficaci per l'apprendimento (soffermandosi sui seguenti aspetti: “cos'è?”, “come si usa?”, “quando si usa?”), cercando così di migliorare le conoscenze strategiche degli studenti e la capacità di utilizzarle in modo efficace. In questa fase, alcuni modelli di riferimento sono stati ad esempio i seguenti: PQ4R: Preview, Questions, Read, Reflect, Recite, Review (Thomas & Robinson, 1976); REAP: Read, Encode, Annotate, Ponder (Eanet & Manzo, 1976).

7. *Autovalutazione* - Agli studenti viene consegnata la griglia di autovalutazione. È una tabella strutturata che contiene le scale di auto-osservazione riguardanti i comportamenti cognitivi e metacognitivi. Per ciascun item presente nella griglia, i soggetti devono autovalutare il loro grado di miglioramento, selezionando una delle tre opzioni che compongono una scala graduata: “da migliorare”, “in corso di miglioramento”, “nessun problema” (Coggi & Ricchiardi, 2005). Durante questa fase, i soggetti compiono una valutazione riflessiva che riguarda le strategie cognitive e metacognitive per misurare il proprio apprendimento, in un percorso nel quale assumono il ruolo di soggetti produttori di conoscenza (Bisio, 2002).
8. *Riflessione finale* - Integrando i risultati ottenuti dalle fasi di “Self-recording” e “Autovalutazione”, gli studenti entrano nella fase della riflessione finale commentando i loro comportamenti di coinvolgimento attivo nella classe, analizzando i processi dell'apprendimento e quali sono i punti di forza da valorizzare al fine di trarne vantaggio nella lezione successiva. In più i soggetti riflettono sulle cause dell'esito, cause che dipendono dalla fiducia e dalla convinzione che lo sforzo porta al successo e che il fallimento può essere rimediato con un cambiamento di strategia; il fatto di poter ricondurre gli eventi a cause controllabili fa sì che vengano stimolati gli stati motivazionali positivi per il periodo successivo (Ames, 1992; Polá ek, 2005).

4. Primi esiti della ricerca: le percezioni degli studenti sul percorso formativo

Nel presente contributo, si mostreranno alcuni dati relativi alle caratteristiche del campione, rilevati tramite le prime due sezioni del questionario somministrato in entrata (pre-test), per poi centrare l'attenzione sui principali risultati emersi dal questionario di valutazione del percorso formativo somministrato

agli studenti del gruppo sperimentale al termine dell'ultimo incontro.

Come illustra la Tabella 2, gli studenti del gruppo sperimentale (GS) hanno un'età media pari a 20 anni, inferiore a quella del gruppo di controllo (GC) in cui l'età media è di 22 anni. Rispetto al genere, in entrambi i gruppi vi è una prevalenza di studentesse. Nel GS, più della metà degli studenti frequenta il primo anno di corso della laurea triennale e vive in Italia da meno di un anno; nel GC, più della metà degli studenti frequenta il secondo anno di corso della laurea triennale e si osservano percentuali più elevate di studenti che sono in Italia da più di un anno.

Variabili	GS				GC		
Età media	20				22		
Genere (M/F)	13.3%	86.7%		30%	70%		
Anno di corso (Primo anno/ Secondo anno)	56.7%	43.3%		43.3%	56.7%		
Livello della familiarità in Italia (Meno di un anno/1-3 anni/ Più di tre anni)	56.7 %	40%	3.3 %	40 %	46.7%	13.3%	

Tabella 2: Caratteristiche del campione (GS=N.30, GC=N.30)

Per quanto riguarda i corsi di laurea di provenienza degli studenti, in entrambi i gruppi la percentuale più elevata si registra per i corsi del DAMS (Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo) (GS=40%; GC=23%).

Per quanto concerne la padronanza della lingua italiana, la maggior parte degli studenti di entrambi i gruppi dichiara di possedere il livello linguistico B1 (GS=57%; GC=67%). Rispetto alla domanda che chiedeva loro di indicare il livello di difficoltà nella lingua italiana su una scala da 1 (nessuna difficoltà) a 10 (molta difficoltà), i punteggi medi emersi sono rispettivamente 6.6 (GS) e 6.0 (GC). Per quanto riguarda nello specifico le difficoltà connesse all'uso dell'italiano sperimentate nello studio all'università, tra i diversi aspetti considerati (ascolto, lettura, grammatica, scrittura, interazione orale) la percentuale più elevata è emersa in relazione all'interazione orale (GS=37%; GC=43%), confermando quanto già rilevato in altri studi (ad es. Sherry et al., 2010).

Venendo ora ai risultati emersi dal questionario finale di valutazione del

percorso formativo, si è scelto qui di considerare, per ragioni di spazio, solo i dati quantitativi relativi alle domande chiuse (a risposta graduata o dicotomica).

Come illustra la Tabella 3, si è riscontrato un buon grado di soddisfazione per i diversi aspetti dell'intervento formativo, confermato anche dalle percentuali rilevate in relazione alla domanda "Nel complesso, il percorso formativo ha soddisfatto le tue aspettative?": il 53,3% degli studenti ha risposto "Abbastanza", il 36,7% "Molto", solo il 10% ha risposto "Poco". Inoltre, il 90% dei rispondenti consiglierebbe ad amici che frequentano l'università di partecipare al percorso e l'80% afferma che parteciperebbe in futuro a un altro percorso di questo tipo.

Aspetti del percorso	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Contenuti e argomenti	0%	10%	43.3%	46.7%
Materiali didattici	0%	10%	33.3%	56.7%
Attività didattiche	0%	3.3%	43.3%	53.4%
Clima della classe	0%	10%	40%	50%
Spazi	6.6%	0%	36.7%	56.7%
Durata	3.3%	10%	33.3%	53.4%

Tabella 3: Grado di soddisfazione verso diversi aspetti del percorso formativo (GS=N.30)

La Tabella 4 mostra che la maggioranza dei partecipanti ha ritenuto abbastanza (46,7%) o molto (40%) utili gli argomenti affrontati nel percorso formativo; inoltre, per la maggioranza degli studenti, tali argomenti sono risultati poco (60%) o per niente (10%) difficili.

Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Gli argomenti trattati durante gli incontri del percorso sono stati effettivamente utili per te?	3.3%	10%	46.7%	40%
Gli argomenti trattati durante gli incontri del percorso sono stati difficili per te?	10%	60%	26.7%	3.3%

Tabella 4: Percezione di utilità e difficoltà degli argomenti trattati nel percorso formativo (GS=N.30)

Infine, la Tabella 5 mostra percezioni complessivamente positive in merito all'efficacia del percorso. Nello specifico, la maggior parte degli studenti ritiene che esso li abbia aiutati a migliorare abbastanza o molto gli aspetti collegati agli obiettivi formativi perseguiti, relativi alle strategie di apprendimento, all'autoregolazione e alla fiducia in sé stessi. Considerando le difficoltà con la lingua italiana dichiarate dagli studenti, si è scelto di prendere in esame anche la percezione di un eventuale miglioramento nelle loro conoscenze linguistiche: rispetto a questo emerge che il percorso, pur non essendo specificamente centrato su tale obiettivo, è stato ritenuto abbastanza o molto utile in tal senso dalla maggioranza degli studenti partecipanti.

Esiti del percorso	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Strategie utili per l'apprendimento	0%	6.7%	53.3%	40%
Consapevolezza dell'autoregolazione	0%	3.3%	43.3%	53.4%
Aumento della fiducia in sé	0%	10%	36.7%	53.3%
Conoscenze linguistiche	0%	30%	40%	30%

Tabella 5: Percezione del livello di apprendimento in esito al percorso formativo (GS=N.30)

6. Riflessioni conclusive

In questo contributo abbiamo presentato il quadro teorico, l'impianto e alcuni primi esiti di una ricerca empirica in corso di realizzazione che prevede, come prossimi step di lavoro, l'analisi comparativa delle misure pre e post intervento e la conduzione delle interviste di *follow up* rivolte ad alcuni studenti del gruppo sperimentale.

In termini di riflessione generale su punti di forza e limiti della ricerca, un primo punto di forza che possiamo sottolineare è relativo all'uso, all'interno della procedura del quasi-esperimento, di strumenti di rilevazione pre/post intervento scientificamente costruiti e validati da studiosi esperti degli argomenti oggetto di indagine, che dunque possiedono un alto livello di validità e affidabilità (Lucisano & Salerno, 2002). In secondo luogo, possiamo individuare come punto di forza il ruolo del ricercatore nell'ambito dell'intervento formativo, simile a quello di "facilitatore" indicato da Panadero e Alonso-Tapia (2013) e inteso come guida per facilitare i processi di autovalutazione degli studenti, supportandoli nell'acquisizione della competenza di autovalutazione attraverso un lavoro sistematico e articolato in specifiche fasi.

Alcuni punti di potenziale criticità sono, da un lato, il fatto che i soggetti che hanno partecipato al quasi-esperimento sono stati selezionati tramite campionamento non probabilistico, in base alla loro disponibilità a partecipare alla ricerca in modo volontario (Viganò, 2002). In particolare, gli studenti del gruppo sperimentale coinvolti nell'intervento presumibilmente possiedono già, in qualche modo, le caratteristiche della motivazione per l'apprendimento e un interesse a migliorare le proprie strategie e il proprio approccio. Ciò può portare a limiti nella generalizzabilità dei risultati. Dall'altro lato, i questionari utilizzati nella fase del pre-test e del post-test contengono rispettivamente 132 e 111 item, numeri sicuramente elevati legati all'esigenza di raccogliere il maggior numero di informazioni possibili sulle dimensioni e variabili oggetto di indagine; tuttavia, tale lunghezza può generare conseguenze negative fra le quali abbassamento della motivazione degli studenti durante la compilazione, risposte casuali, *straight-line responding*; tutto questo può influenzare la raccolta dei dati e inficiarne la validità (Manganelli Rattazzi, 1990).

Riferimenti bibliografici

- Alishah, A.R., & Dolmeci, M. (2013). The Interface Between Self-Efficacy Concerning the Self-Assessment on Students Studying English as a Foreign Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70(25), 873-881.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Andrade, H.L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87).
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and company.
- Bisio, C. (a cura di) (2002). *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*. Franco-Angeli.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Erlbaum.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J.H. Flavell, & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of*

- child psychology*: Vol. 3. Cognitive development (4th ed., pp. 77-166). Wiley.
- Brown, G.T.L., & Harris, L.R. (2013). Student self-assessment. In J.H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Sage.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- De Beni, R. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università: Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Erickson.
- De Beni, R., & Moè, A. (1997). Difficoltà di studio. Un intervento metacognitivo con studenti universitari. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 433-440.
- De Beni, R., Moè, A., & Cornoldi, C. (2003). *Amos: Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*. Erickson.
- Eanet, M.G., & Manzo, A.V. (1976). REAP - A Strategy for Improving Reading/Writing/Study Skills. *Journal of Reading*, 19(8), 647-652.
- 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.
- Gurbanov, E. (2016). The Challenge of Grading in Self and Peer-Assessment (Undergraduate Students' and University Teachers' Perspectives). *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 82-91.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M.R., & Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1416-1424.
- Illeris, K. (A c. Di). (2018a). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (Second edition). Routledge.
- Illeris, K. (2018b). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86-101.
- Khoshlessan, R., & Das, K.P. (2017). Analyzing International Students' Study Anxiety in Higher Education. *Journal of International Students*, 7(2), 311-328.
- Li, Y., & Chen, L. (2016). Peer- and self-assessment: A Case Study to Improve the Students' Learning Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 780-787.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Manganelli Rattazzi, A.M. (1990). *Il questionario: aspetti teorici e pratici*. CLEUP.
- McMillan, J.H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational horizons*, 87(1), 40-49.
- Murineddu, M., Duca, V., & Cornoldi, C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento*, 12(1), 49-70.
- Ndoye, A. (2017). Peer / Self Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. Self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-132.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento: QSA*. Las.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. La scuola.
- Polá ek, K. (2005). *QPA Questionario sui Processi di Apprendimento: Superiori e Università*. Organizzazioni Speciali.
- Pournias, A. (2009). *Expanding the moodle learning management system to present students self-assessment results*. [Master's thesis]. University of Piraeus.
- Richard, P., Martin, B., & Johanne, P. (2003). Il pensiero critico ed il pensiero metacognitivo. In O. Albanese, P.A. Doudin, & D. Martin (Eds.), *Metacognizione ed educazione: Processi, apprendimenti, strumenti*. FrancoAngeli.
- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W.H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46.
- Stoyhoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56-68.
- Thomas, E.L., & Robinson, H.A. (1976). Improving reading in every class: A source-book for teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 9, 534-536.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione metodi e strumenti per la ricerca educativa*. V&P università.
- Yan, K. (2017). *Chinese international students' stressors and coping strategies in the United States*. Springer.
- Yan, K., & Berliner, D.C. (2009). Chinese international students' academic stressors in the United States. *College Student Journal*, 43(4), 939-960.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
- Zhang, L.F. (1999). A comparison of US and Chinese university students' cognitive development: The cross-cultural applicability of Perry's theory. *The Journal of Psychology*, 133(4), 425-439.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J., & Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In J.E. Davidson & R.J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Problem Solving* (pp. 233-262). Cambridge University Press.

II.
Parte prima

II.1

Attività matematiche laboratoriali che prevedono un coinvolgimento percettivo-motorio degli studenti. Dalla ricerca alla scuola

Active, bodily experience mathematics learning activities. Research and school practice

Alessandra Boscolo

*Università LUMSA di Roma, Dipartimento di Scienze Umane, Roma
Australian Catholic University, Institute for Learning Science and Teacher Education, Brisbane (Australia)
a.boscolo@lumsa.it*

Il ruolo del corpo e del movimento nell'apprendimento della matematica, da un lato, e le strategie didattiche che prevedono un coinvolgimento attivo ed esperienziale degli studenti, dall'altro, sono tematiche centrali nella ricerca in didattica della matematica che hanno acquisito di recente nuova forza grazie ai risultati e alle teorie sviluppate nel campo della psicologia cognitiva e delle neuroscienze. Tuttavia, risulta complesso comprendere in che misura queste prospettive siano penetrate all'interno del contesto scolastico, che si presenta spesso ancorato a un insegnamento trasmissivo. La ricerca presentata è uno studio esplorativo, a metodo misto, che ha per oggetto la proposta di attività laboratoriali, volte all'apprendimento della matematica, nelle quali gli studenti sono coinvolti tramite il loro corpo e movimento. Tali attività possono prevedere l'utilizzo di oggetti o strumenti di manipolazione (fisica o virtuale), come anche il semplice coinvolgimento dell'intero corpo o delle mani, in attività di esplorazione matematica. Lo studio, condotto in due contesti culturali distinti, l'Italia e l'Australia, coinvolge ricercatori e insegnanti, di scuola primaria e secondaria, di primo e secondo grado, con l'obiettivo di mettere a confronto le indicazioni provenienti dal mondo della ricerca e della scuola, indagando le possibili ragioni di uno iato tra i risultati di ricerca e la prassi didattica. Il coinvolgimento diretto degli insegnanti ha previsto un questionario online e interviste di follow-up, ed è stato preceduto da interviste a ricercatori in didattica della matematica che hanno completato uno studio della letteratura di settore e l'analisi dei documenti curricolari e delle politiche educative per individuare indicazioni ufficiali rispetto allo specifico oggetto d'interesse.

Parole chiave: attività laboratoriali; convinzioni degli insegnanti; didattica della matematica; embodied cognition; pedagogia enattivista.

On the one hand, the role of the body and movement in learning mathematics and, on the other, instructional strategies implicating active and experiential

student involvement are central themes in mathematics education research. Furthermore, they have recently gained new strength due to findings and theories developed in cognitive psychology and neuroscience. However, it is complex to understand the extent to which these perspectives have penetrated the school contexts, which are often rooted in transmissive teaching. The research presented is an exploratory mixed-method study focused on active, bodily experience learning activities. Such activities may involve manipulatives or tools (physical or virtual) as well as the simple student's whole body or hand movements to explore mathematics. The study, carried out in two different cultural contexts, Italy and Australia, involves researchers in mathematics education and primary and secondary school teachers to compare and contrast the research results, guidelines, and school realities, investigating possible reasons for the gap between research findings and teaching practice. Teachers were directly involved in an online questionnaire and follow-up interviews. Previously, to gain insights on the key elements of the teacher survey, interviews with experts completed the study of the relevant literature and the analysis of curricular documents and educational policies aimed at identifying official guidance concerning the specific object of interest.

Keywords: manipulatives-based learning; teachers' beliefs; mathematics education; embodied cognition; enactivist pedagogy.

1. Rationale e quadro teorico

Nel corso dell'ultimo secolo molti risultati di ricerca, sia sperimentali che teorici, hanno sottolineato, da un lato, l'importanza di coinvolgere attivamente gli studenti in attività esperienziali e, dall'altro, il ruolo svolto dalla percezione e dal movimento nei processi di insegnamento-apprendimento della matematica. In particolare, negli ultimi decenni, il ruolo dell'esperienza attiva e corporea degli studenti nell'esplorazione e nella costruzione dei concetti matematici ha ottenuto una crescente attenzione nello specifico ambito della didattica della matematica. Infatti, sono stati ampi gli sviluppi di teorie incentrate sul coinvolgimento percettivo-motorio nel processo di insegnamento-apprendimento della disciplina come anche, incoraggiate dai risultati sperimentali, le proposte didattiche innovative che hanno previsto, tra l'altro, la progettazione e l'impiego di artefatti a questo scopo. Le politiche educative nazionali e internazionali, in misura variabile, hanno fornito indicazioni allineate con i risultati della ricerca, adattandole in base alla tradizione matematica e alla cultura degli specifici contesti d'insegnamento. Nonostante un sostanziale accordo all'interno del mondo della ricerca sull'importanza di coinvolgere

gli aspetti percettivo-motori nell'apprendimento della disciplina, in attività di apprendimento attivo e laboratoriale, questi sembrano sottovalutati all'interno del mondo della scuola.

Non disponiamo di informazioni adeguate circa la natura e la diffusione nelle scuole delle proposte didattiche in linea con quanto indicato dalla ricerca a questo proposito, se non il riconoscimento di una diffusione disomogenea, ad esempio, in Italia (Bartolini Bussi et al., 2010). Tuttavia, l'insegnamento della matematica nelle scuole, come evidenziato dalle indagini internazionali dell'OECD (2016; 2019) e della IEA (2019), è spesso lontano da queste prospettive, risultando sovente ancorato a un approccio didattico trasmissivo, che mette in secondo piano pratiche di attivazione cognitiva, come quelle che coinvolgono attivamente e in modo esperienziale gli studenti.

Per fare luce su questo potenziale iato, sembra necessario investigare la prospettiva degli insegnanti rispetto alla proposta e la realizzazione in classe di attività di apprendimento laboratoriale che coinvolgono gli studenti con il loro corpo e movimento, focalizzandoci sia sulle pratiche che sulle convinzioni. Infatti, le convinzioni, sia sulla natura generale della matematica e del suo insegnamento-apprendimento che sullo specifico focus riguardante il coinvolgimento del corpo e movimento degli studenti, sono fattori determinanti nelle scelte didattiche degli insegnanti, per quanto il rapporto tra pratiche e convinzioni non possa considerarsi di natura causale. Per fare questo, nel nostro studio abbiamo assunto la prospettiva della linea di ricerca chiamata *Implementation Research* (ricerca sulla realizzazione dei risultati di ricerca o delle innovazioni didattiche), cercando dapprima di identificare le componenti che caratterizzano queste proposte didattiche e i fattori ritenuti determinanti nella e per la loro attuazione all'interno del mondo della ricerca. Successivamente, ci siamo rivolti al mondo della scuola coinvolgendo gli insegnanti in uno studio esplorativo le cui direzioni investigative sono state dettate dalla fase precedente. Tale studio ha permesso di saggiare ipotesi che possono costituire la base di uno studio con un campione rappresentativo di insegnanti, di affinare gli strumenti di rilevazione e di analisi e identificare alcuni elementi determinanti in relazione alla composizione del campione.

L'intera ricerca è stata condotta in Italia e in Australia, due contesti caratterizzati da culture matematiche e dell'insegnamento della matematica molto distanti. Questa scelta offre l'opportunità di esplorare l'ipotesi che possano essere presenti variabili latenti e caratteristiche implicite legate allo specifico contesto culturale, che potrebbero non emergere conducendo l'indagine in un singolo sistema educativo.

1.1 *Prospettive teoriche: corpo e movimento nell'educazione matematica*

Il ruolo rivestito dalla percezione sensibile e dal movimento corporeo per l'esplorazione e la costruzione della matematica è un argomento centrale in gran parte della letteratura sull'educazione, in particolare sull'educazione matematica. Le radici di questa tradizione si possono far risalire ai noti contributi italiani di Maria Montessori (1934, 2011) ed Emma Castelnuovo (1963), nonché ai lavori teorici di Jean Piaget (1952, 1970), John Dewey (1933, 1938) e Jerome S. Bruner (1966).

Negli ultimi tre decenni, la centralità degli aspetti percettivo-motori nei processi di apprendimento matematico è stata evidenziata da studi di psicologia sperimentale (Carlson et al, 2007; Goldin-Meadows, 2005) e di neuroscienze cognitive (Dehaene, 2010; Looi et al., 2016; Nemirovsky & Borba, 2003), grazie, in particolare, alle ricerche che hanno enfatizzato il carattere sensibile e multimodale dei processi di conoscenza e apprendimento (Gallese & Lakoff, 2005; Rizzolatti et al., 1997). Tale importanza è stata massimamente enfatizzata dalle teorie della psicologia cognitiva dell'*embodied* e dell'*embedded cognition*, sviluppate nei due lavori pionieristici di Varela et al. (1991) e Lakoff e Núñez (2000). Più specificamente, le teorie dell'*embodied cognition* sottolineano la centralità dell'apparato senso-motorio nei processi cognitivi e quindi nell'apprendimento. Queste teorie sostengono che la cognizione e il pensiero superiore non dovrebbero essere considerati confinati nella mente, ma piuttosto distribuiti nell'intero corpo (Barsalou, 2008; Lakoff & Johnson, 1999). Questo argomento porta con sé due conseguenze fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento della matematica. La prima riguarda l'importanza di promuovere attività che stimolino la percezione e il movimento nei processi di apprendimento della disciplina. La seconda riguarda la necessità di considerare aspetti che appartengono al linguaggio non verbale, come i gesti e la percezione, che giocano un ruolo fondamentale nei processi di insegnamento-apprendimento, sia come fattori comunicativi (Cook et al., 2012; Vale & Barbosa, 2017) sia di produzione di significati matematici (Alibali & Nathan, 2012; Cook, 2018; Goldin-Meadow & Singer, 2003). Se da un lato, secondo Chatelet (2000), i gesti e le metafore sono il modo per trasformare la "motilità disciplinata" del corpo in segni, dall'altro, come sottolineato da J.A. Seitz (2000), non "abitiamo" semplicemente il nostro corpo, ma ce ne serviamo per pensare. Recentemente, gruppi di ricerca che si occupano di didattica della matematica hanno analizzato, ad esempio, il ruolo dei gesti e del linguaggio non verbale nei processi di insegnamento-apprendimento, che non rappresentano semplici elementi comunicativi, ma piuttosto aspetti sostanziali dello sviluppo del pensiero (Congdon et al., 2017; McNeil, 1992; Rueckert et al.,

2017). Ne è un esempio l'approccio multimodale, che ha analizzato questi aspetti da una prospettiva socio-costruttivista dell'apprendimento (Arzarello & Robutti, 2009; Radford et al., 2017). Altri studi hanno invece posto l'attenzione sul legame inscindibile degli aspetti percettivo-motori dall'immaginazione in matematica (Nemirovsky & Ferrara, 2009) o sulla cognizione sensibile (Radford, 2014). Le teorie dell'*embedded cognition*, invece, sottolineano come i processi cognitivi si realizzino entro le potenzialità e i confini delle interazioni reciproche tra il corpo e l'ambiente. Pongono quindi l'attenzione su quanto gli artefatti esterni e i processi cognitivi siano profondamente interdipendenti e come i processi di apprendimento e la loro attivazione dipendano dal coordinamento tra le risorse corporee e ambientali degli studenti (Clark 2008; Pouw et al., 2014). Studi rilevanti in questa direzione, basati su prospettive teoriche come il materialismo inclusivo (de Freitas & Sinclair, 2014), sono stati condotti anche attraverso l'uso di tecnologie e risorse digitali (Baccaglini-Frank et al., 2020; Ferrara & Ferrari, 2020; Shvarts & Abrahamson, 2019). Altri gruppi di ricerca hanno invece sviluppato strumenti teorici (Bussi & Mariotti, 2008) o percorsi didattici che prevedono l'impiego di artefatti per l'insegnamento-apprendimento della matematica (e.g., Bussi & Mascietto, 2006; Baccaglini-Frank & Maracci, 2015).

Questi aspetti risultano centrali anche nella pedagogia enattivista, che trae le sue origini dal *learning by doing*, teorizzato da John Dewey (1916), e che ha trovato ampio spazio nell'epistemologia genetica di Jean Piaget (1896-1980). Tale prospettiva è stata abbracciata, fra gli altri, da Jerome S. Bruner (1915-2016), che per primo ha utilizzato il termine *enactive*, teorizzando l'apprendimento come situato su un continuum tra il concreto e l'astratto, attraverso il passaggio da rappresentazioni enattive (come la manipolazione) a rappresentazioni iconiche (come le immagini) che si trasformano, infine, in rappresentazioni simboliche (come le parole) (Bruner, 1966). La prospettiva enattivista all'interno delle teorie dell'*embodied cognition* trova la sua origine nel contributo di Varela (1991), profondamente influenzato dalla prospettiva fenomenologica di Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 2013). I ricercatori Abrahamson, Dutton e Bakker (2022) teorizzano una pedagogia enattivista della matematica nell'articolo *Towards an Enactivist Mathematics Pedagogy*, che rappresenta un manifesto di questa filosofia pedagogica disciplinare. Il punto cardine di questa pedagogia enattivista disciplinare è la materialità del pensiero matematico, in opposizione alle pratiche didattiche comunemente proposte che sottovalutano la relazione tra corpo (movimento e percezione) e mente. Secondo Abrahamson e colleghi, infatti, l'apprendimento della matematica ha un'origine corporea e motoria e si sviluppa attraverso un discorso consapevole che coinvolge processi descrittivi di misurazione, analisi, modellizzazione e simbolizzazione,

attraverso i quali le strutture percettive vengono trasformate in entità matematiche che mantengono un ruolo attivo. Pertanto, secondo i ricercatori, il modo in cui rendiamo accessibile l'apprendimento dovrebbe discendere dalla riflessione su come consentire agli studenti di sperimentare attivamente i concetti matematici, progettando un ambiente, artefatti e valutazioni allineati con questo scopo.

Altre prospettive considerate nell'ambito dell'educazione matematica, in particolare per quanto riguarda il ruolo del movimento corporeo, provengono da ricerche condotte da psicologi e filosofi come Maxine Sheets-Johnstone (2011). Nel suo lavoro, l'autrice introduce l'idea del pensiero in movimento, concentrandosi sull'aspetto cinestetico della cognizione, considerando il movimento come un mezzo per pensare e riprodurre il pensiero. In precedenza, un'attenzione al movimento, più propriamente agli aspetti propriocettivi e cinestetici della percezione, era stata descritta dal fisiologo della percezione e dell'azione Alain Berthoz nel libro *Le sens du mouvement* (1997). Più recentemente, il dibattito intorno alla ricerca sul ruolo del corpo e del movimento in matematica non è stato considerato solo da un punto di vista cognitivo, legato quindi al processo di apprendimento, ma ha riguardato anche l'epistemologia della disciplina stessa (Núñez, 2006), in riferimento allo sviluppo delle idee matematiche. Una riflessione ha infatti riguardato il ruolo costitutivo del movimento corporeo per la matematica stessa, sia per la nascita dei concetti che per la pratica matematica (basti pensare al ruolo delle rappresentazioni).

In questa breve carrellata abbiamo messo in luce come il panorama di ricerca intorno a questo tema si presenti vasto e frammentario, con elementi di sovrapposizione e di contrasto nelle varie prospettive, presentando radici filosofiche e argomentazioni che si differenziano anche notevolmente. Tuttavia, due sono gli elementi che abbiamo individuato come caratterizzanti le proposte didattiche sviluppate a partire dagli assunti di queste prospettive teoriche: il ruolo attivo degli studenti nell'esplorazione matematica e l'apprendimento esperienziale che ne preveda un coinvolgimento percettivo-motorio. La selezione di questi due elementi costituisce il primo risultato della ricerca, intorno al quale si sono articolate le fasi successive.

1.2 *La ricerca sull'implementazione in didattica della matematica*

Il potenziale gap tra le conferme dal mondo della ricerca e la diffusione limitata di proposte didattiche in cui gli studenti sono coinvolti attraverso la loro percezione e movimento per esplorare significati matematici motiva l'interesse verso lo studio della proposta e realizzazione di queste attività nella scuola. Per

fare ciò, abbiamo assunto la prospettiva di ricerca dell'*Implementation Research in Mathematics Education* (Ahl et al., 2022; Jankvist et al., 2017), un campo emergente nel settore disciplinare della didattica della matematica (Prytz et al., 2022). Abbiamo strutturato il progetto di ricerca a partire dal modello d'indagine emerso dalla revisione di Century e Cassata (2016): per prima cosa abbiamo fornito una concettualizzazione dell'oggetto di ricerca, individuando gli elementi che lo caratterizzano e, conseguentemente, abbiamo investigato le possibili ragioni che determinano la realizzazione in classe delle proposte e descritto alcune possibili attuazioni, analizzando cioè i fattori che ne influenzano l'integrazione nella pratica scolastica. In particolare, nell'investigare i fattori d'influenza abbiamo concentrato la nostra attenzione sulla prospettiva degli insegnanti, principali fruitori delle innovazioni didattiche, insieme agli studenti, ma anche responsabili della loro diffusione nella scuola.

2. Obiettivi della ricerca

Alla varietà di teorie menzionate nel paragrafo precedente, corrispondono costrutti sviluppati entro specifiche prospettive filosofiche, psicologiche e pedagogiche che li contraddistinguono. Nella nostra ricerca abbiamo svolto uno studio esplorativo volto a comprendere le prospettive degli insegnanti, oltre a quelle del mondo della ricerca. Pertanto, a partire dalle componenti fondamentali che abbiamo ritenuto essere minimo comune denominatore delle proposte che stiamo investigando, ovvero il ruolo attivo degli studenti nell'esplorazione matematica e l'apprendimento esperienziale degli studenti che ne preveda un coinvolgimento percettivo-motorio, abbiamo identificato un costrutto operativo che possa fare da riferimento per la moltitudine di proposte teoriche sviluppate e che possa essere chiaro e facilmente accessibile agli insegnanti.

Abbiamo utilizzato la terminologia *attività ABM (active, bodily experience mathematics learning activities)* per identificare le attività laboratoriali in cui gli studenti sono attivamente coinvolti con il loro corpo e movimento nell'esplorazione di concetti matematici, prevedendo l'utilizzo di oggetti manipolabili, strumenti (virtuali o fisici) o il semplice movimento del corpo intero o delle mani. Tali attività costituiscono il costrutto operativo intorno al quale si costruisce la ricerca, che mira ad esplorare la proposta delle attività ABM a scuola, con un focus specifico sulla prospettiva degli insegnanti, poiché riteniamo che essi possano fornirci preziose indicazioni sulla proposta nelle classi. Infatti, le convinzioni e l'esperienza degli insegnanti giocano un ruolo significativo nelle innovazioni didattiche (Coburn & Talbert, 2006; Peterson, 2013),

e le loro opinioni sulle attività ABM potrebbero quindi avere un ruolo di primaria importanza per la loro proposta nella scuola (Domitrovich et al., 2008).

Il primo obiettivo della ricerca è stato quello di fornire una caratterizzazione delle attività ABM. Abbiamo perciò cercato di determinare come esse possano essere concettualizzate nella ricerca e come sono concepite nella scuola, o meglio, nella prospettiva degli insegnanti del nostro campione. Ci siamo quindi proposti di individuare le componenti principali delle attività ABM, quelle uniche e quelle necessarie ma non uniche, discernendole dalle caratteristiche accessorie (Century & Cassata, 2016). Si accompagna a questo sforzo, il tentativo di individuare i punti di allineamento e di distanza tra le opinioni dei ricercatori e le prospettive dei docenti che hanno partecipato alla ricerca, individuando anche gli elementi di comunione e di differenza nei campioni provenienti dai due Paesi considerati, che presentano differenti tradizioni culturali, così come anche nel confronto tra i campioni di diversi ordini scolastici (cioè tra insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado). Per perseguire questo primo obiettivo, le domande di ricerca che ci hanno guidato sono state le seguenti:

- *RQ1_a.* All'interno delle indicazioni provenienti dalla ricerca, sia nella letteratura che nella prospettiva dei ricercatori che hanno partecipato al progetto, come sono concettualizzate e caratterizzate le attività di ABM (componenti essenziali, obiettivi della loro introduzione, filosofie educative che li caratterizzano)? Come sono invece concepite dai docenti partecipanti alla ricerca?
- *RQ1_b.* Quali sono le caratteristiche individuali degli insegnanti (conoscenze, convinzioni, consapevolezza), le strategie didattiche e le condizioni del contesto che dovrebbero accompagnare la proposta delle attività ABM in classe?
- *RQ1_c.* Rispetto a RQ1_a, b: quale è il grado di allineamento tra la concettualizzazione a livello di ricerca e le possibili concezioni degli insegnanti?
- *RQ1_d.* Rispetto a RQ1_a, b, c: quali sono i possibili elementi di contatto e di distanza tra i risultati degli insegnanti di scuola primaria e secondaria che hanno partecipato all'indagine?
- *RQ1_e.* Rispetto a tutte le domande precedenti, quali sono gli elementi in comune e gli elementi che differiscono nel contesto italiano ed australiano? Possono trovare ragione nella cultura matematica e dell'insegnamento, come anche nelle politiche educative che ne sono espressione, presenti nel contesto?

Il secondo obiettivo è stato quello di fornire una descrizione di possibili realizzazioni delle attività ABM nella scuola. Perseguendo questo obiettivo abbiamo voluto ricercare indizi rispetto alla realizzazione e pervasività della proposta, confrontando i vari contesti presi in esame, all'interno del nostro campione di riferimento. Questo sforzo descrittivo ha previsto anche di caratterizzare la proposta nella scuola secondo le sfere di influenza del modello di Century e Cassata (2016) come, in particolare, individuare quali possono essere profili di insegnamento potenzialmente caratterizzanti i docenti che realizzano le attività ABM a scuola, in termini di caratteristiche individuali, ovvero convinzioni, consapevolezza, conoscenze, ma anche in relazione alle caratteristiche contestuali. Le informazioni raccolte sulle esperienze di realizzazione delle attività ABM sono state analizzate anche nell'ottica di identificare potenziali determinanti rispetto all'efficacia di questa proposta didattica (come le caratteristiche dell'insegnamento, il tempo investito, i materiali coinvolti, i contenuti affrontati).

Le domande di ricerca specifiche che abbiamo formulato per perseguire questo secondo obiettivo di ricerca sono state le seguenti:

- *RQ2_a.* In che misura è diffusa e come si caratterizza la proposta delle attività ABM all'interno del campione di insegnanti che hanno partecipato alla ricerca? Vi sono differenze tra insegnanti di scuola primaria e secondaria, o nei campioni italiano e australiano?
- *RQ2_b.* Quali sono le strategie didattiche che si accompagnano alla proposta di queste attività in classe (gestione della classe, durata delle attività ecc.)?
- *RQ2_c.* Esistono profili d'insegnamento (background educativo, esperienza di insegnamento, convinzioni sull'insegnamento-apprendimento della matematica, convinzioni sulle attività ABM) o caratteristiche esterne (cultura e caratteristiche del contesto scolastico, curriculum e linee guida delle politiche educative, formazioni o altre iniziative promosse dal mondo della ricerca) che si associano alla proposta delle attività ABM a scuola?
- *RQ2_d.* Quando le attività ABM vengono realizzate, in che misura la loro proposta e il profilo didattico che le accompagna sono allineati con le indicazioni fornite dai risultati della ricerca e dagli esperti accademici intervistati?

Infine, come terzo obiettivo, abbiamo cercato di saggiare alcune ipotesi su quali possono essere gli elementi che facilitano o ostacolano la proposta delle attività e la loro realizzazione nella scuola: le caratteristiche individuali degli

insegnanti, i fattori contestuali (organizzativi e ambientali), gli attributi delle attività ABM, le strategie di supporto per la realizzazione e le variazioni della proposta nel tempo (Century & Cassata, 2016).

Gli interrogativi di ricerca che ruotano attorno a questo terzo obiettivo sono stati i seguenti:

- *RQ3_a.* Esistono caratteristiche individuali o fattori contestuali che possono determinare la disponibilità a proporre le attività ABM a scuola?
- *RQ3_b.* Quali potrebbero essere le difficoltà, i limiti e i vincoli che caratterizzano la potenziale proposta delle attività ABM o la loro realizzazione nella scuola?
- *RQ3_c.* Quali potrebbero essere i possibili fattori che ostacolano/facilitano la realizzazione delle attività ABM?
- *RQ3_d.* Esistono delle strategie di supporto che favoriscono la realizzazione e, in particolare, una realizzazione aderente alle indicazioni dalla ricerca, delle attività ABM?

Come messo in luce con quest'ultima domanda, oltre ad un'analisi a scopo descrittivo, che ci ha permesso inoltre di ipotizzare possibili fattori d'influenza, questo modo di procedere ha anche raccolto indizi su possibili interventi che potrebbero agevolare la proposta e portare ad un miglioramento nella diffusione e realizzazione delle attività.

3. Disegno di ricerca e scelte metodologiche

La ricerca si presenta come uno studio esplorativo a metodo misto che ha per oggetto la proposta di attività ABM in classi di matematica italiane e australiane, le pratiche didattiche associate e le convinzioni degli insegnanti¹.

Il disegno di ricerca ha previsto tre fasi:

1. (Novembre 2019–Giugno 2021) una revisione della letteratura di settore e dei documenti curricolari, delle linee guida e delle politiche educative,

¹ La ricerca è stata sottoposta ad un processo di revisione da parte del Comitato Etico per la Ricerca Scientifica (CERS) della Libera Università Maria SS. Assunta, protocollo N. 14/2021, e dell'Human Research Ethics Committee dell'Australian Catholic University (ACU HREC), protocollo N.2021-199E, ricevendo parere positivo da parte di entrambi.

- nazionali e internazionali, per identificare il ruolo del corpo e del movimento nell'insegnamento e nell'apprendimento della matematica nei due Paesi considerati e nei diversi contesti (scuola primaria e secondaria);
2. (Maggio 2021–Dicembre 2021) interviste online semi-strutturate con esperti ricercatori nell'ambito della didattica della matematica, volte a documentare il punto di vista degli esperti sulla proposta delle attività ABM e la loro realizzazione;
 3. un'indagine rivolta agli insegnanti della scuola primaria e secondaria (primo e secondo grado), che consiste nella:
 - (Dicembre 2021–Gennaio 2022) somministrazione di un questionario online che ha per oggetto le convinzioni e le pratiche degli insegnanti riguardo all'insegnamento e apprendimento della matematica, in generale, e, in particolare, alle attività ABM. Dopo aver completato il questionario, agli insegnanti interessati a partecipare ad un'intervista online, in una fase successiva della ricerca, è stato chiesto di fornire i propri dati di contatto per essere potenzialmente ricontattati dai ricercatori;
 - conduzione di interviste individuali semi-strutturate in Australia (Aprile 2022–Maggio 2022) / focus group in Italia (Febbraio 2022–Marzo 2022), con un numero ristretto di insegnanti, con l'obiettivo di analizzare ulteriormente le principali questioni sollevate nelle risposte al questionario e approfondire alcuni temi per i quali il questionario potrebbe non fornire informazioni sufficienti.

Rispetto alla fase 1 della ricerca, l'analisi dei documenti è stata affrontata, per quanto concerne l'Italia, con un'analisi qualitativa delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012), del documento programmatico *Matematica 2003* (Anichini et al., 2004), e delle indicazioni del report europeo *Eurydice, Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools* (EACEA, 2022), mentre, in Australia, è avvenuta consultando il curriculum di matematica AC:M (ACARA, 2020) e servendosi dell'ausilio di alcuni report di ricerca (Callingham et al., 2017; Quigley, 2021; Smith & Morgan, 2016) come anche di². L'analisi dei documenti è avvenuta esaminando la presenza/assenza di indicazioni rilevanti per il coinvolgimento di materiali o strumenti mani-

2 <https://acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia> (consultato il 25/10/2022) <https://www.australiancurriculum.edu.au/media/3924/ac-sc-international-comparative-study-final.pdf> (consultato il 25/10/2022)

polativi nella didattica, per promuovere attività che coinvolgono attivamente gli studenti attraverso la percezione e il movimento come anche una didattica dal carattere laboratoriale ed esplorativo.

La revisione della letteratura è stata altresì fondamentale per la progettazione dell'intera ricerca, per l'individuazione delle principali direzioni d'indagine e per la creazione degli strumenti di rilevazione relativi alle successive fasi, come abbiamo già presentato in Boscolo (2021).

Procediamo dunque a presentare le scelte metodologiche e gli strumenti delle fasi 2 e 3 della ricerca.

Per quanto concerne il primo obiettivo della ricerca, ovvero caratterizzare le attività ABM e la loro realizzazione, abbiamo dapprima proceduto a individuare la concettualizzazione dell'oggetto all'interno del mondo della ricerca. A tal fine, oltre a esaminare le indicazioni fornite dai risultati della ricerca e delle linee guida ufficiali a livello nazionale e internazionale, abbiamo condotto uno studio esplorativo con i ricercatori che si occupano di didattica della matematica. Questi ultimi, infatti, occupano una posizione privilegiata per perseguire tale obiettivo perché, pur appartenendo al mondo della ricerca, sono in continuo dialogo con i contesti scolastici. Le opinioni degli esperti ci hanno aiutato a riconoscere le componenti fondamentali e i risultati attesi delle attività ABM e a classificare i fattori determinanti della e per la loro attuazione. A partire dalle indicazioni della ricerca, siamo passati ad analizzare le concezioni delle attività ABM di docenti di scuola primaria e secondaria. Gli insegnanti sono stati coinvolti nella compilazione di un questionario auto compilato e successive interviste di follow-up, che sono stati progettati a partire dai risultati ottenuti in questa prima fase.

Quindi, ci siamo serviti delle indicazioni reperite a partire dalla revisione della letteratura e dalle interviste ai ricercatori anche per definire le direzioni di ricerca da intraprendere per fare luce sul secondo e terzo obiettivo del progetto. Infatti, gli strumenti del questionario e delle interviste sono stati progettati a partire da quanto emerso nella fase di *desk research* e dalle interviste ai ricercatori. Per rispondere agli obiettivi 2 e 3 della ricerca, abbiamo dunque condotto uno studio esplorativo che, tramite gli strumenti delineati a partire dalla fase 1 e 2 dello studio, ha indagato le prospettive degli insegnanti di matematica della scuola primaria e secondaria rispetto alla proposta delle attività ABM e la loro integrazione nella pratica didattica quotidiana.

Le tre fasi della ricerca sono state condotte parallelamente nel contesto italiano e in quello australiano per perseguire un obiettivo fondamentale della ricerca, che si presenta come sotteso all'intera indagine, ovvero rilevare differenze significative tra i due contesti presi in esame, per mettere in luce delle caratteristiche culturali potenzialmente influenti.

3.1 *Le interviste agli esperti*

La seconda fase della ricerca è stata caratterizzata dal coinvolgimento dei ricercatori in didattica della matematica, in Italia e in Australia. Forniremo, di seguito, una breve descrizione dei partecipanti, presenteremo successivamente il protocollo delle interviste e le metodologie adottate per l'analisi.

3.1.1 *I partecipanti*

In Italia sono stati coinvolti 7 accademici, di cui 6 membri dell'AIRDM (Associazione Italiana di Ricerca in Didattica della Matematica), esperti di tematiche di ricerca che presentano punti di contatto con l'oggetto di studio e con vasta esperienza in corsi di didattica disciplinare rivolti ad insegnanti in servizio e in formazione, e due insegnanti-ricercatori che hanno effettuato sperimentazioni nelle scuole di attività ABM, occupandosi anch'essi di formazione insegnanti. Gli accademici che sono stati selezionati hanno un'ampia gamma di interessi di ricerca diversi: difficoltà in matematica, inclusione e ruolo delle rappresentazioni, fattori affettivi nell'apprendimento della matematica e convinzioni degli insegnanti, *problem-solving*, aspetti culturali dell'insegnamento-apprendimento della matematica, formazione degli insegnanti, mediazione semiotica, dimostrazione e argomentazione, didattica enattiva e cultural responsive education, approcci multimodali e gesti, educazione laboratoriale di ispirazione Montessori. Nel complesso, hanno tutti una lunga esperienza nei corsi di formazione professionale per insegnanti, hanno conoscenza dei contesti scolastici attraverso il lavoro di ricerca sperimentale condotto nelle classi e hanno familiarità con l'argomento di nostro interesse. Il processo di selezione è stato effettuato tramite l'individuazione dei principali esperti italiani che hanno effettuato ricerca in tematiche vicine a quelle selezionate. Gli esperti sono stati quindi invitati a partecipare alla ricerca e, in caso di risposta affermativa, abbiamo proceduto alla programmazione dell'intervista via Zoom dopo la visione e la compilazione del modulo di consenso informato per i partecipanti alla ricerca.

In Australia i sei esperti intervistati sono accademici, appartenenti al MERGA (*Mathematics Education Research Group of Australasia*), tre dei quali sono ex-docenti di scuola secondaria, con vasta esperienza in corsi di formazione professionale rivolti ad insegnanti di matematica, sperimentando nella scuola innovazioni didattiche. I loro interessi di ricerca variano dalla formazione iniziale e professionale degli insegnanti, all'*inquiry-based learning*, dall'utilizzo delle tecnologie nell'educazione matematica alla *mathematical literacy* and *numeracy*, dall'implementazione di innovazioni didattiche nelle scuole primarie alle riforme nei curriculum e nella valutazione. Hanno tutti grande espe-

rienza nella formazione insegnanti e nella ricerca internazionale. Gli esperti sono stati reclutati tramite un invito via email a contribuire alla ricerca contenente le informazioni di contesto della ricerca e la scaletta delle domande, ed hanno aderito volontariamente al progetto. Dopo la compilazione del modulo di consenso informato per le interviste, abbiamo proceduto alla programmazione delle stesse, che si sono svolte via Zoom.

3.1.2 *Il protocollo delle interviste*

Le domande dell'intervista sono state progettate per raccogliere il punto di vista sugli aspetti chiave della realizzazione delle attività in oggetto, specialmente in relazione alle pratiche d'insegnamento. In particolare, dall'analisi delle interviste, eravamo interessati a derivare quali fossero gli elementi fondamentali e i risultati attesi delle attività ABM, identificando, inoltre, i fattori ritenuti determinanti nella e per la loro attuazione. Nella Figura 1 riportiamo le principali domande stimolo sulla base delle quali si sono articolate le interviste semi-strutturate.

I	Nella versione italiana/australiana del questionario, quale terminologia userebbe per definire le attività oggetto dell'indagine in modo chiaro e facilmente accessibile agli insegnanti?
II	Pensa che sarebbe utile fornire degli esempi? Quali esempi pensa siano comunemente noti e riconoscibili dagli insegnanti? (Tenendo in considerazione anche i diversi gradi scolastici)
III	Pensa che sia importante proporre questo tipo di attività a scuola? Perché?
IV	Quali sono le convinzioni che dovrebbero guidare gli insegnanti nel proporre queste attività in classe? Quali sono le considerazioni, le consapevolezze, le conoscenze che dovrebbero accompagnarsi all'implementazione di queste attività?
V	Quali caratteristiche relative all'implementazione di queste attività in classe ne determinano l'efficacia didattica?
VI	Quali sono i principali limiti dell'utilizzo di queste attività nella pratica didattica?
VII	Quali sono i fattori che ostacolano / favoriscono l'implementazione di queste attività a scuola?

Figura 1: Principali domande stimolo delle interviste ai ricercatori

3.1.3 *L'analisi del materiale narrativo*

Le interviste sono state trascritte manualmente in stile Jeffersoniano semplificato (Jefferson, 2004). Il materiale narrativo, così trascritto, è stato analizzato usando il Software MAXQDA, nella versione Analytics Pro 2022, in accordo con la *Qualitative Content Analysis* (Patton, 2002), utilizzando, in prima istanza, una codifica aperta e induttiva, per poi affinare i risultati con una codifica assiale focalizzata. In particolare, ci siamo serviti della tecnica di *codifica a posteriori del testo* (Trincherò, 2002), attuando alcune variazioni al

fine di rendere l'analisi più adatta agli obiettivi dell'indagine e di limitarne i difetti di affidabilità, in accordo con le tecniche della Qualitative Content Analysis. In particolare, abbiamo mantenuto un atteggiamento più ermeneutico, iterando cicli di riletture e nuove analisi del materiale narrativo, che hanno rimodellato il sistema di categorie e di codici emergenti, seguendo criteri di chiarezza interpretativa e di accuratezza informativa. Di seguito, riportiamo una tabella riassuntiva (Tabella 1) nella quale è rappresentato l'intero sistema di categorie. Sulla sinistra, troviamo le macro-categorie, a sua volta suddivise in categorie e sotto-categorie. I contributi degli esperti, codificati sotto etichette che riportano le unità naturali di significato, sono stati inseriti all'interno del sistema di categorie qui presentato. Il sistema di codici e sottocodici prodotto costituisce il cuore dell'analisi narrativa e dell'interpretazione dei risultati, effettuata servendosi di mappe concettuali costruite in riferimento ad ogni macro-categoria, nelle quali le etichette relative alle unità naturali di significato costituiscono i nodi, organizzati secondo le categorie e sottocategorie.

IMPORTANZA	Motivazioni giustificative	
	Motivazioni operative	
CARATTERISTICHE (interne all'insegnante) da accompagnare all'insegnamento	Convinzioni	Riguardo la possibilità di beneficiare dell'introduzione delle attività Rispetto all'insegnamento-apprendimento della matematica
	Consapevolezze	Rispetto all'insegnamento-apprendimento della matematica Rispetto alle specifiche attività in oggetto
	Conoscenze	
LIMITI	Intrinseci delle attività	
	Dovuti ad errori di implementazione	
FATTORI DI INFLUENZA	Fattori ambivalenti	
	Fattori ostativi	Fattori esterni (dal contesto) Fattori interni (all'insegnante)
	Fattori facilitatori	Fattori esterni (che potrebbero facilitarne l'introduzione) Fattori che potrebbero influire sulla predisposizione dell'insegnante
STRATEGIE PER L'EFFICACIA	Per introdurre l'implementazione	
	Per l'efficacia nell'implementazione	Selezione delle attività
		Gestione della classe e dei suoi individui
		Aspetti valutativi
		Ruolo dell'insegnante e modalità di insegnamento
	Significatività dell'attività nel percorso d'insegnamento	

Tabella 1: Sistema di categorie prodotto dall'analisi delle interviste ai ricercatori

L'analisi qualitativa del materiale narrativo è affetta da problemi di affidabilità e attendibilità, soprattutto se condotta da parte di analizzatori singoli e, perciò, in assenza di una *interosservazione* interna (Mantovani & Kanizsa, 1998). Il procedere in modo ermeneutico in cicli successivi, attraverso un susseguirsi ripetuto di fasi di analisi del materiale narrativo e modifiche di assestamento nel sistema di codici se, da un lato, garantisce la *stabilità* dell'analisi non garantisce, tuttavia, che i codici assegnati ai segmenti di testo verrebbero riassegnati nello stesso modo da parte di un altro codificatore indipendente. Per avere un controllo sulla grandezza dell'errore di attendibilità, ci siamo avvalsi della *investigator triangulation* (Denzin, 2009), verificando l'attendibilità in termini di *inter-rater reliability* (Krippendorff, 2004) su un campione rappresentativo di materiale narrativo. Nella nostra ricerca abbiamo previsto un processo di attendibilità (Syed & Nelson, 2015), che ha coinvolto due ricercatori esterni in una fase di affinamento delle codifiche, per analisi parziali riferite a singoli schemi di codifica particolarmente significativi, e due codificatori con i quali si è effettuato una validazione finale dell'*inter-rater agreement*. In accordo con Geisler e Swarts (2019), i protocolli analizzati dai due codificatori esterni corrispondono al 20% del materiale narrativo totale, l'indice di

accordo $i_{\text{accordo}} = \frac{100 \times \text{accordi}_{(\text{Cod.1,Cod.2})}}{\text{accordi}_{(\text{Cod.1,Cod.2})} + \text{disaccordi}_{(\text{Cod.1,Cod.2})}}$ è risultato pari all'83%, e quindi sufficientemente attendibile (Mantovani & Kanizsa, 1998), inoltre risultano piuttosto buoni gli indici di accuratezza di entrambi i codificatori esterni, rispettivamente =85% e =96%.

Peraltro, la tecnica di codifica a posteriori del testo, che abbiamo utilizzato per l'analisi del materiale narrativo, è soggetta a critiche che riguardano l'affidabilità, a causa della totale libertà del ricercatore nella creazione del sistema di codifiche che potrebbe quindi essere compromesso dalla presenza di ipotesi pre-determinate (Trincherò, 2002). Abbiamo cercato di limitare questo effetto facendo emergere l'analisi induttivamente a partire dai segmenti di testo e ritornando a codificare i testi narrativi sulla base dei sistemi di codici e categorie, questionando la fedeltà e la chiarezza interpretativa, rimodellando i sistemi di codifica fino a che non si sono più riscontrate delle incongruenze o ambiguità. Per fornire un'ulteriore garanzia dell'affidabilità, ci siamo impegnati nella restituzione dell'intera trascrizione dell'intervista ad ogni ricercatore che ne ha preso parte.

3.2 *La teacher survey*

La terza fase della ricerca consiste nell'indagine che ha per oggetto la prospettiva degli insegnanti e si compone di una prima fase, che ha previsto la somministrazione di un questionario auto compilato, seguita da interviste di follow-up con un ristretto numero di docenti. Presentiamo di seguito lo strumento, le tecniche di analisi utilizzate e descriviamo il campione dei rispondenti nel contesto italiano e australiano, accennando alle strategie di somministrazione utilizzate.

3.2.1 *Il questionario*

Sia nella versione italiana che in quella australiana, abbiamo sviluppato due questionari paralleli, uno rivolto agli insegnanti della scuola primaria e uno agli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Le versioni sono del tutto simmetriche, con minime variazioni per renderle adatte al contesto di insegnamento. Entrambi i questionari sono composti da cinque sezioni, brevemente riassunte di seguito.

1. *La scuola* – In questa prima sezione vengono richieste le informazioni generali che riguardano la scuola dove il docente sta lavorando al momento, come, ad esempio, se la scuola è pubblica o privata, se è tradizionale o basata su uno specifico metodo educativo (e.g. Montessori). Vengono inoltre richieste informazioni riguardo ai gradi scolastici nei quali l'intervistato sta attualmente insegnando.
2. *Generale* – Questa sezione è stata progettata per fornire informazioni sul background educativo e sull'esperienza di insegnamento del partecipante.
3. *Convinzioni (a)* – In questa sezione i docenti vengono interrogati riguardo le convinzioni generali sull'insegnamento e l'apprendimento della matematica (ad esempio, sul ruolo dell'insegnante o dei compagni nel processo di apprendimento).
4. *Convinzioni (b)* – Vengono investigate, in questa quarta sezione, le specifiche convinzioni dell'intervistato riguardo le attività laboratoriali che coinvolgono corpo e movimento degli studenti. Le dimensioni riguardano, ad esempio, per quali livelli scolastici queste attività sono considerate appropriate, che tipo di impatto educativo ci si aspetta di ottenere, quali fattori possono eventualmente rappresentare un limite per la loro implementazione, che tipo di strategia di valutazione può essere appropriata.
5. Alla fine della quarta sezione, una *domanda filtro*, riguardante l'effettiva proposta in classe delle attività ABM nella pratica didattica quotidiana, divide il questionario in due sezioni alternative. Se l'insegnante propone queste attività in classe, la quinta sezione indaga le caratteristiche

dell'implementazione di tali attività, in alternativa vengono richieste le ragioni che determinano la scelta di non proporre in classe attività di questo tipo, e quali altre strategie didattiche vengono invece ritenute efficaci.

L'indagine combina strumenti classici di rilevazione, quali gli item di tipo Likert, i quesiti a scelta multipla e le domande a risposta aperta breve, con componenti più originali quali due vignette, progettate sulla base dello schema di Skilling & Stylianides (2020), considerate una valida tecnica per la rilevazione delle convinzioni (Poulou, 2001) e delle pratiche didattiche degli insegnanti (Stecher, 2006).

3.2.2 *Gli strumenti per l'analisi dei dati*

Per analizzare le risposte agli item di tipo Likert e a scelta multipla sono state utilizzate statistiche descrittive (frequenze, percentuali, tabelle di contingenza con il test del Chi-quadro) e correlazioni, allo scopo di rilevare somiglianze e differenze tra le variabili originarie del campione, oltre ad analisi fattoriali esplorative (soltanto relativamente al data-set italiano). Le domande aperte sono state inizialmente codificate seguendo un'induzione analitica dal contenuto (Cohen et al., 2017). I codici iniziali sono stati poi raggruppati in categorie o temi, che sono stati esaminati per individuare eventuali tendenze e ricorrenze all'interno dei differenti ordini scolastici e dei diversi Paesi considerati.

3.2.3 *Il campione*

I rispondenti al questionario rappresentano un campione non probabilistico di docenti di scuola primaria e secondaria (primo e secondo grado), reclutati in tutto il territorio italiano e australiano, che hanno aderito volontariamente alla ricerca.

In Australia, gli insegnanti di matematica delle scuole primarie e secondarie sono stati reclutati attraverso le pagine e i gruppi Facebook delle associazioni nazionali e statali di docenti di matematica o le newsletter delle associazioni e organizzazioni di settore. Il campione australiano è composto da 81 intervistati: 15 di loro sono insegnanti di scuola primaria e 64 di scuola secondaria. La maggior parte di loro lavora in scuole pubbliche (45), ma più di un terzo (29) in scuole private (*Catholic o Independent*). La maggior parte sono insegnanti esperti (43), 15 sono insegnanti di media esperienza e 15 sono nuovi nella professione dell'insegnamento. Con nove di loro è stato possibile organizzare successivamente un'intervista online di follow-up della durata di 30 minuti.

La strategia di diffusione del questionario in Italia è stata piuttosto diversa:

oltre alla pubblicazione sui gruppi e le pagine Facebook degli insegnanti, e alla diffusione attraverso le mailing list delle associazioni degli insegnanti, abbiamo contattato direttamente la maggior parte delle scuole italiane con un'e-mail diretta ai presidi degli istituti, chiedendo loro di far circolare il link tra gli insegnanti di matematica. Abbiamo così raggiunto un campione di convenienza di 1301 intervistati: 1206 di loro hanno risposto almeno alle prime domande filtro, ma solo 877 hanno completato il questionario. Il campione di intervistati è composto da una minoranza di insegnanti neoassunti (194), che hanno meno di 3 anni di esperienza di insegnamento, e da insegnanti di media esperienza (305), ovvero che hanno un'esperienza di insegnamento compresa tra i 4 e i 10 anni, mentre la grande maggioranza (614) è costituita da insegnanti esperti, che hanno maturato più di 10 anni di esperienza di insegnamento. Tra i 1206 rispondenti alla domanda Q1, 540 hanno dichiarato di essere insegnanti di scuola primaria e 666 di scuola secondaria. Tra i rispondenti alla terza domanda (Q3), 1109 hanno affermato di insegnare attualmente in una scuola pubblica e 43 in una scuola paritaria. Successivamente, 58 insegnanti sono stati coinvolti in focus group di follow-up online, due gruppi per ogni ordine scolastico.

4. Discussione dei risultati e conclusioni

L'intero schema di ricerca che abbiamo considerato è piuttosto complesso: due contesti culturali distanti, l'Italia e l'Australia, e, all'interno di ogni contesto, una variabilità di prospettive (quella degli esperti e quella degli insegnanti, che si divide ulteriormente tra insegnanti della scuola primaria e secondaria, a sua volta distinti in primo e secondo grado). In questo paragrafo, non potremo perciò offrire una trattazione degli specifici obiettivi di ricerca raggiunti, ma ci limiteremo ad illustrare, brevemente, alcuni risultati emersi dal confronto tra le varie prospettive considerate.

4.1 *Una differenza culturale rilevante all'interno dei due contesti*

Dall'analisi delle interviste dei ricercatori coinvolti, a parte alcuni tratti comuni, è emersa una differenza culturale significativa. Mentre gli accademici australiani intervistati tendevano a considerare le attività ABM come un modo per avvicinare la matematica agli studenti, enfatizzando come esse rappresentino uno strumento per indagare e interpretare il mondo, quelli italiani, principalmente, vi hanno fatto riferimento in relazione alla possibilità, per un maggior numero di studenti, di accedere a una comprensione più profonda e

relazionale della matematica (Skemp, 1976), attraverso una costruzione significativa della conoscenza che tenga conto anche della sua storia ed evoluzione. Questo risultato è stato trattato per esteso in Boscolo (2022), ci limitiamo qui a esplicitare che tale tendenza è stata osservata, anche se in modo più limitato, anche nella *teacher survey* che abbiamo condotto.

4.2 *La prospettiva degli esperti e degli insegnanti a confronto: punti di contatto e distanza*

4.2.1. *Caratterizzazione delle attività ABM*

Ciò che sembra emergere in modo coerente, dalle indicazioni provenienti dal mondo della ricerca e le rilevazioni dell'indagine rivolta agli insegnanti, è la presenza di una forte relazione tra un modello educativo socio-costruttivista, in cui lo studente è attivo protagonista del suo apprendimento, e la realizzazione delle attività ABM. Anche il carattere esplorativo delle strategie didattiche che vi si accompagnano e un insegnamento caratterizzato dalla costruzione del senso, ovvero dei significati matematici, sembrano essere aspetti che contraddistinguono la conduzione di queste attività, in modo coerente con la loro concettualizzazione teorica.

Inoltre, riguardo i risultati attesi dalla realizzazione delle attività ABM, troviamo un forte accordo tra le posizioni degli accademici e degli insegnanti del nostro campione che affermano di proporle: tali attività offrono la possibilità di accedere a un apprendimento concettuale più radicato e hanno un'impronta duratura nella mente degli studenti, migliorano la visualizzazione matematica e promuovono l'interesse degli studenti, coinvolgendoli nel processo di apprendimento. Nonostante questi aspetti di allineamento, gli insegnanti si distaccano dalla prospettiva dei ricercatori circa la convinzione che le attività ABM siano proposte didattiche che incentivano l'inclusione. Mentre gli esperti ritengono che questa attività siano inclusive in senso ampio, per gli studenti che manifestano delle difficoltà come anche per quelli con un buon rendimento, o ancora per abbracciare diversi stili di apprendimento (ad esempio, apprendenti cinestesici e visivi), tra gli insegnanti, invece, questa convinzione è meno condivisa: molti intervistati ritengono che la proposta di questa attività non sia adatta agli studenti ad alto rendimento o, al contrario, agli studenti che presentano delle difficoltà o con bisogni educativi speciali.

4.2.2. *Ostacoli alla realizzazione*

I risultati mostrano una coerenza tra le risposte degli insegnanti e i principali vincoli ipotizzati dai ricercatori. Nelle interviste, questi ultimi hanno sot-

tolineato che la pressione del tempo e la necessità di svolgere i contenuti curricolari sono i principali fattori che inibiscono gli insegnanti a proporre queste attività, che sono anche considerate piuttosto dispendiose in termini di tempo ed energia. In effetti, uno dei principali limiti segnalato dagli insegnanti rispetto alla proposta di attività ABM è proprio la mancanza di tempo disponibile.

Approfondendo questa dimensione nelle interviste di follow-up, siamo riusciti a caratterizzare in modo più preciso questo fattore: gli insegnanti sono convinti che le attività ABM richiedano molto tempo, sia per la loro selezione e progettazione che per la realizzazione in classe, rispetto ai tradizionali approcci trasmissivi. Queste affermazioni portano con sé alcuni sottointesi, che vanno interpretati alla luce di altre convinzioni espresse. In particolare, alcuni insegnanti non sembrano essere così convinti che queste attività portino risultati che hanno un riflesso nei test standardizzati. Tuttavia, gli accademici sottolineano come il raggiungimento di buoni risultati in questi test risulti essere spesso l'obiettivo principale perseguito dalle scuole, che tendono a misurarsi con le valutazioni NAPLAN (in Australia) / INVALSI (in Italia) e con le classifiche internazionali (IEA, OECD). È quindi evidente che la proposta di tali attività venga percepita, da molti insegnanti, come accessoria rispetto alla programmazione e agli obiettivi che sono chiamati a raggiungere. In compenso, i ricercatori intervistati si sono mostrati piuttosto fiduciosi che l'integrazione delle attività ABM possa invece apportare un miglioramento dei risultati nei test standardizzati, sebbene questo non rappresenti, dal loro punto di vista, l'obiettivo principe della loro introduzione.

Le altre principali difficoltà individuate sono legate alla gestione della classe e alla disponibilità delle risorse (Grafico 1), fattori portati in evidenza anche dai ricercatori nelle interviste. Se, da un lato, il contesto può quindi limitare la proposta di attività ABM, dall'altro, non va sottovalutata la convinzione degli insegnanti nel dare priorità a metodi di insegnamento più tradizionali, orientati alla trasmissione di contenuti, per coprire il curriculum.

LE LIMITAZIONI PER LA REALIZZAZIONE

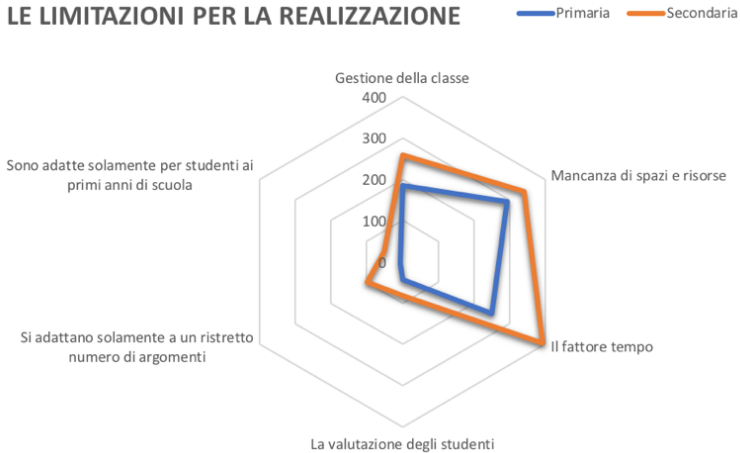


Grafico 1: Diagramma di Kiviat che mostra come si distribuiscono le convinzioni riguardo le principali limitazioni per la proposta delle attività ABM tra i rispondenti di scuola primaria (in blu, N_Risposte=790) e secondaria (in arancione, N_Risposte=1248). I rispondenti hanno potuto indicare al più 3 alternative di risposta a questa domanda. Nel diagramma sono mostrate le macro-categorie nelle quali sono raggruppate le alternative di risposta

4.3 Differenze tra campioni: insegnanti di scuola primaria e secondaria

All'interno del nostro campione, i risultati mostrano chiaramente una minore diffusione della proposta di attività ABM nella pratica didattica degli insegnanti della scuola secondaria rispetto ai docenti della scuola primaria. Infatti, sia nel campione italiano che in quello australiano, quasi tutti gli insegnanti nella scuola primaria affermano di proporre attività ABM (circa il 90%) mentre il numero si riduce significativamente per gli insegnanti che prestano servizio nella scuola secondaria. In Australia, all'interno della *secondary school*, circa un insegnante su tre indica di non proporre nella sua pratica didattica tali attività. In Italia, il dato rispetto alla scuola secondaria si presenta diversificato in dipendenza del grado: nella scuola secondaria di primo grado la situazione si presenta pressoché simile a quella australiana, con circa il 27% di docenti che non propone in classe le attività ABM, mentre nella secondaria di secondo grado la maggioranza degli insegnanti (56%) dichiara di non integrare tali attività nella propria pratica didattica.

Nella maggioranza dei casi, coloro che dichiarano di realizzare le attività lo fanno con una buona frequenza (più di una volta al mese), anche se in modo

decescente con il crescere dell'ordine scolastico, e con una tempistica che sembra essere adeguata per un'attività di tipo esplorativo-laboratoriale (prevalentemente gli insegnanti dichiarano che lo svolgimento delle attività ABM prevede da 1 a 3 lezioni). Tuttavia, abbiamo riscontrato che per il maggiore numero di insegnanti che propongono attività ABM all'interno della scuola secondaria di secondo grado (in netta superiorità all'interno del campione totale, dove la percentuale si attesta intorno al 14%) la proposta di tali attività risulta piuttosto sporadica (meno di 4 volte l'anno). In alcuni casi gli insegnanti hanno infatti indicato di proporre attività ABM non più di una volta all'anno e soltanto all'interno di alcune specifiche classi.

In effetti questo dato si accorda molto bene con una convinzione di carattere generale che si evince dalle risposte degli insegnanti, in accordo con le aspettative dei ricercatori, ovvero che queste attività siano adatte soltanto per i gradi inferiori di insegnamento. Infatti, sebbene i ricercatori siano convinti che la proposta delle attività ABM sia particolarmente rilevante per i primi gradi scolastici, *«the younger the learner are, the more we need to encourage and help them to do that enacting physically»* (Esperto 6, p.19), le considerano comunque esperienze di apprendimento preziose per tutti gli studenti, *«I think it's for all students, all students»* (Esperto 4, p.32). Gli insegnanti condividono questa convinzione in misura minore, come affermato da alcuni di loro in risposta al questionario e in alcune interviste di follow-up: *«In the high school setting, the active body idea really makes it tokenistic. [...] I think it's more for early conceptualisation of basic ideas in the primary years»* (Insegnante X). Effettivamente, questa interpretazione gerarchica della verticalità nell'insegnamento della matematica sembra essere profondamente radicata nei sistemi scolastici, secondo il parere di alcuni ricercatori:

... what we do in our standard school system is we say: "Right we start with concrete but we're going to come up the linear hierarchy of the curriculum and we're gonna.. You're not kids anymore so you don't need concrete, right? You know, you're going to be able to- Now you are grow up and you gonna do real maths, you know?". It's so frustrating. (Esperto 3, p. 131)

All'interno del nostro campione, i docenti che afferiscono alla scuola primaria dichiarano di affrontare, con attività del tipo ABM, un'ampia varietà di argomenti, appartenenti a diverse aree di contenuto, seppure, con maggiore frequenza, si concentrino su temi fondamentali dell'ambito aritmetico e geometrico. Tra gli insegnanti afferenti alla secondaria, invece, osserviamo una minore varietà nelle aree di contenuto indicate rispetto alle tematiche affron-

tate proponendo queste attività, con una prevalenza schiacciante dell'ambito geometrico su tutti gli altri. Emerge infatti, all'interno di questo ordine scolastico, la considerazione che tali attività siano adatte per trasmettere soltanto un ristretto numero di argomenti; convinzione che non abbiamo invece riscontrato tra gli insegnanti della primaria. Inoltre, mentre i docenti di scuola primaria, nel proporre queste attività, fanno uso principalmente di materiali manipolativi progettati per uso didattico o oggetti della vita quotidiana, nella scuola secondaria è l'impiego di strumenti digitali interattivi che incontra la massima diffusione.

Infine, sebbene i limiti o i motivi per la mancata realizzazione delle attività ABM, indicati dagli insegnanti della scuola primaria e secondaria del nostro campione, siano più o meno gli stessi (la pressione del tempo e il programma da svolgere, la gestione della classe e la disponibilità di risorse, la cultura didattica del contesto scolastico), la mancanza di familiarità e di un'opportuna formazione in merito, invece, sono caratteristiche menzionate quasi esclusivamente dagli insegnanti della scuola secondaria (Grafico 2).

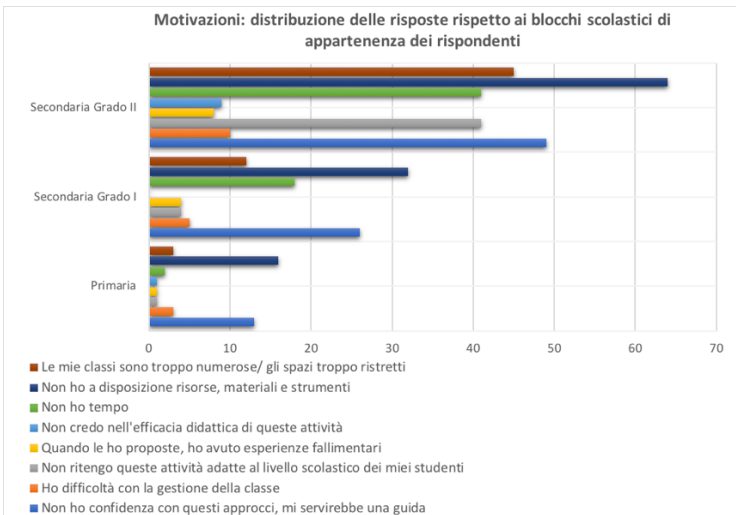


Grafico 2: Grafico a barre relativo alla distribuzione delle risposte al quesito, rivolto esclusivamente ai rispondenti che hanno indicato di non proporre le attività ABM nella loro pratica didattica, in cui sono investigate le ragioni di tale risposta negativa, rispetto agli ordini scolastici di appartenenza dei rispondenti (N_primaria=43, N_secondaria di grado I (e rispondenti di grado I e II contemp.)=103, N_secondaria di grado II=277)

Questo risultato risulta piuttosto coerente con il fatto che, tra gli insegnanti di scuola secondaria, e in particolare nel secondo grado, è emerso che la disponibilità a proporre le attività ABM e la convinzione della loro importanza è minore in coloro che, pur avendo una formazione disciplinare in matematica piuttosto forte (come coloro che hanno effettuato corsi di laurea in matematica, fisica, ingegneria, statistica ecc.), non hanno effettuato uno specifico percorso che prevedeva l'insegnamento delle componenti didattico – pedagogiche della disciplina di insegnamento, ovvero che non hanno una specifica formazione nella didattica della matematica (Grafico 3). Possiamo quindi concludere che una formazione specifica sembra essere in grado di modificare le convinzioni degli insegnanti e quindi, presumibilmente, anche la diffusione della proposta all'interno della scuola secondaria.

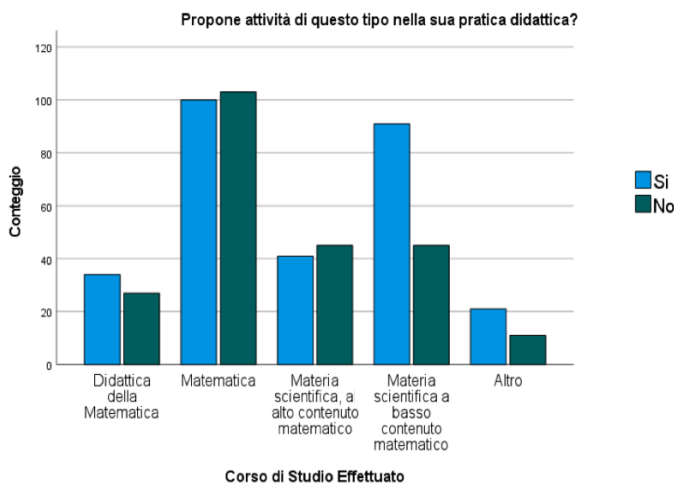


Grafico 3: Distribuzione delle risposte degli insegnanti di scuola secondaria al quesito Q20, rispetto all'indirizzo di specializzazione del corso di studi effettuato (N=518). Le differenze sono risultate statisticamente significative ($\text{Chi_quadrato}=13,825$, $\text{df}=4$; $*p=0,008<0,05$).

Nel nostro studio, è emerso infine che l'esperienza degli insegnanti non ha giocato un ruolo particolarmente significativo né rispetto alle convinzioni dei docenti riguardo l'importanza di proporre le attività ABM, né riguardo la disponibilità ad integrarle nella propria prassi didattica.

5. Limiti della ricerca e sviluppi futuri

5.1 I limiti della ricerca

Nell'indagine sono presenti dei limiti strutturali del disegno di ricerca ed altri che sono stati una conseguenza di fattori contestuali incontrati nel percorso dottorale.

Riguardo la struttura della ricerca, il carattere esplorativo dello studio non permette di raggiungere conclusioni generalizzabili. Infatti, da un lato la caratterizzazione del costruito e delle direzioni di indagine sono dipese dai ricercatori coinvolti, dall'altro il campione di insegnanti che hanno partecipato alla *teacher survey* non è rappresentativo.

Inoltre, è presente una distorsione nel campione dei docenti coinvolti nell'indagine che ha per oggetto la prospettiva degli insegnanti. Nonostante nella ricerca si sia cercato di utilizzare strategie di somministrazione in grado di rintracciare anche insegnanti esterni ai circuiti vicini al mondo della ricerca e dell'università, per evitare di avere un campione selezionato di partecipanti, dato che la partecipazione alla ricerca è stata volontaria, i docenti che vi hanno preso parte tendenzialmente avevano un interesse per l'argomento trattato. Ci aspettiamo quindi che essi abbiano fornito risposte che sovrastimino l'interesse e l'apertura verso la proposta delle attività ABM rispetto alla reale situazione presente nel mondo scolastico. Di conseguenza, i risultati ottenuti devono essere considerati a partire da questo presupposto.

In secondo luogo, la numerosità campionaria dei docenti coinvolti in Australia e in Italia non è paragonabile, pertanto è esclusa la possibilità di effettuare un confronto tra i risultati ottenuti nei due contesti di ricerca. Dalle informazioni ottenute possiamo quindi trarre esclusivamente delle ipotesi a partire dalle tendenze osservate.

Infine, la contingenza pandemica ha precluso anche la possibilità di condurre una ricerca sul campo con studi di caso volti all'osservazione delle pratiche didattiche, sia nelle classi italiane che in quelle australiane. Pertanto, l'indagine ha potuto limitarsi ad investigare le dichiarazioni degli insegnanti, spesso lontane dalla pratica didattica.

5.2 Potenziali sviluppi futuri

Il coinvolgimento degli insegnanti nella ricerca ha rivelato la presenza di un'ampia varietà di proposte che vengono attualmente realizzate nelle scuole, anche molto diverse tra loro in termini di strumenti/materiali coinvolti, con-

tenuti trattati e orientamento didattico delle strategie di insegnamento adottate. Riteniamo che sarebbe necessario condurre alcuni studi di caso, osservando in classe l'effettiva proposta di queste attività e, in particolare, analizzare anche le prospettive degli studenti riguardo le attività ABM. Infatti, all'interno del nostro disegno di ricerca, gli studenti sono gli unici attori fondamentali che non sono stati presi in considerazione per descrivere le prospettive sulle attività. Contrariamente, la loro opinione risulta estremamente rilevante in quanto essi rappresentano gli «utenti ultimi» della proposta delle innovazioni didattiche che discendono dai risultati di ricerca.

D'altro canto, molti insegnanti hanno sottolineato che la partecipazione è stata una preziosa opportunità per riflettere sulle proprie pratiche didattiche e sull'apertura verso altre modalità di insegnamento. Hanno espresso, inoltre, un forte interesse a ricevere supporto, collaborazione e risorse per realizzare le attività ABM nella loro pratica quotidiana. Quindi, sarebbe rilevante offrire uno spazio di dialogo tra gli insegnanti interessati (sia quelli che stanno già realizzando attività ABM in classe, sia quelli che intendono farlo), oltre ad offrire corsi formativi per mettere in pratica i suggerimenti forniti dai ricercatori, cercando di trovare risposte ad alcuni dei bisogni espressi dagli insegnanti.

Inoltre, alcune direzioni di ricerca possibilmente rilevanti che non erano state prese in considerazione sono emerse dall'indagine, sia a partire dalle interviste di follow-up agli insegnanti, sia dall'analisi delle indicazioni fornite nell'alternativa *Altro* presente in alcuni item del questionario. Tra questi, ad esempio, la differenza nelle risposte degli insegnanti di secondaria rispetto alla tipologia di scuola nella quale insegnano (Istituti Tecnici, Licei, Corsi di Formazione Professionale, Istituti Professionali) o le convinzioni rispetto al fatto che una tale proposta promuova una riduzione del *gender gap*. Potrebbe quindi essere interessante esplorare alcune di queste dimensioni con indagini successive, per affinare ulteriormente gli strumenti con l'obiettivo di effettuare un'indagine con un campione rappresentativo di docenti.

Oltre al naturale sviluppo in una indagine che possa coinvolgere un campione rappresentativo di insegnanti sulla base dello studio esplorativo effettuato, osserviamo che nella ricerca è stata proposta una struttura metodologica d'indagine che apre la strada a nuove possibili esplorazioni, dal carattere qualitativo. Una simile struttura di ricerca può infatti portare a risultati differenti cambiando i contesti e i partecipanti alla ricerca, che potrebbe essere interessante confrontare con quanto emerso nel nostro studio. Per di più, una tale struttura di ricerca potrebbe essere utilizzata per raccogliere informazioni rispetto ad altri ambiti e oggetti di ricerca, ad esempio, selezionando caratteristiche differenti da quelle su cui ci siamo focalizzati per definire il nostro costruito operativo. In alternativa, mantenendo invece fisso l'oggetto, potreb-

bero variare i paesi coinvolti e la ricerca potrebbe prendere la forma di uno studio dei diversi contesti intorno a questo stesso tema.

Riferimenti bibliografici

- Anichini, G., Arzarello, F., Ciarrapico, L. & Robutti, O. (Eds.) (2004). *Matematica 2003. La matematica per il cittadino. Attività didattiche e prove di verifica per un nuovo curriculum di Matematica (Ciclo secondario)*. Matteoni stampatore.
- Abrahamson, D., Dutton, E., & Bakker, A. (2022). Towards an enactivist mathematics pedagogy. In S. A. Stolz (Ed.), *The body, embodiment, and education: An interdisciplinary approach* (pp. 156–182). Routledge.
- ACARA. (2020). *Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority*. Australian Curriculum. <https://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Ahl, L. M., Aguilar, M. S., Jankvist, U. T., Misfeldt, M., & Prytz, J. (2022). Implementation research on instructional sequences focusing on mathematical concepts and competencies: Results from a review. *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 12)*, Feb 2022. Bozen-Bolzano, Italy.
- Alibali, M. W., & Nathan, M. J. (2012). Embodiment in mathematics teaching and learning: Evidence from learners' and teachers' gestures. *Journal of the learning sciences*, 21(2), 247-286.
- Arzarello, F. & Robutti, O. (2009). Embodiment e multimodalità nell'apprendimento della matematica. *Insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 32(3), 243-268.
- Baccaglioni-Frank, A., & Maracci, M. (2015). Multi-touch technology and preschoolers' development of number-sense. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 1(1), 7-27.
- Baccaglioni-Frank, A. Carotenuto, & G. Sinclair, N. (2020). Eliciting preschoolers' number abilities using open, multi-touch environments. *ZDM Mathematics Education* 52, 779–791.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
- Bartolini Bussi, M. G., Taimina, D., & Isoda, M. (2010). Concrete models and dynamic instruments as early technology tools in classrooms at the dawn of ICMI: from Felix Klein to present applications in mathematics classrooms in different parts of the world. *ZDM Mathematics Education*, 42(1), 19–31.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Boscolo, A. (2021). Percezione e movimento nello sviluppo del pensiero matematico. Le convinzioni e le pratiche degli insegnanti in Italia e in Australia. In A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp.131-162). Pensa MultiMedia.
- Boscolo, A. (2022). Corpo e movimento nella didattica della matematica. Paradigmi e contesti di apprendimento in Italia e in Australia. *Cadmo*, 2, 37-62.

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Harvard University Press.
- Bussi, M. G. B., & Maschietto, M. (2006). *Macchine matematiche: dalla storia alla scuola*. Springer.
- Bussi, M. B., & Mariotti, M. A. (2008). Semiotic mediation in the mathematics classroom: Artifacts and signs after a Vygotskian perspective. *Handbook of international research in mathematics education*, 746.
- Callingham, R., Beswick, K., Carmichael, C., Goos, M., Hurrell, D., Hurst, C., & Muir, T. (2017). *Nothing left to chance: characteristics of schools successful in mathematics*. (Report of the building an evidence-base for best practice in mathematics education project). University of Tasmania.
- Carlson, R. A., Avraamides, M. N., Cary, M., & Strasberg, S. (2007). What do the hands externalize in simple arithmetic? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33(4), 747–756.
- Castelnuovo, E. (1963). *Didattica della matematica*. La Nuova Italia.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press.
- Century, J., & Cassata, A. (2016). Implementation research: Finding common ground on what, how, why, where, and who. *Review of Research in Education*, 40(1), 169–215.
- Châtelet, G. (2000). *Figuring space: Philosophy, mathematics and physics*. Springer.
- Coburn, C. E., & Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112, 469–495.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cook, S.W., Yip, T.K. & Goldin-Meadow, S. (2012) Gestures, but not meaningless movements, lighten working memory load when explaining math. *Language and Cognitive Processes*, 27(4), 594-610.
- Cook, S. W. (2018). Enhancing learning with hand gestures: Potential mechanisms. *Psychology of Learning and Motivation*, 69, 107-133.
- Congdon, E. L., Novack, M. A., Brooks, N., Hemani-Lopez, N., O’Keefe, L., & Goldin-Meadow, S. (2017). Better together: Simultaneous presentation of speech and gesture in math instruction supports generalization and retention. *Learning and instruction*, 50, 65-74.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics*. OUP USA.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Prentice Hall.
- de Freitas, E., & Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the body: Material entanglement in the classroom*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2022). *Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. Available at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/mathematics-and-science-learning-schools-2022>

- Ferrara, F. & Ferrari, G. (2020). Reanimating tools in mathematical activity. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(2), 307-323.
- Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive neuropsychology*, 22(3-4), 455-479.
- Geisler, C., & Swarts, J. (2019). *Coding streams of language: Techniques for the systematic coding of text, talk, and other verbal data*. Ft. Collins.
- Goldin-Meadow, S., & Singer, M. A. (2003). From children's hands to adults' ears: gesture's role in the learning process. *Developmental psychology*, 39(3), 509.
- Goldin-Meadow, S. (2005). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Harvard University Press.
- Huang, L., Doorman, M., & van Joolingen, W. (2020). Inquiry-Based Learning Practices in Lower-Secondary Mathematics Education Reported by Students from China and the Netherlands. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(7), 1505-1521.
- IEA (2019). TIMSS 2018 International results in Mathematics, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Jankvist, U. T., Aguilar, M. S., Ärlebäck, J. B., & Wæge, K. (2017). Introduction to the papers of TWG23: Implementation of research findings in mathematics education. In T. Dooley & G. Gueudet (Eds.), *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 3769-3775). DCU Institute of Education; ERME.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols. *Conversation analysis: Studies from the first generation*, 24-31.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, 2nd ed., Sage.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lakoff, G., & Núñez, R. (2000). *Where mathematics comes from*. Basic Books.
- Looi C.Y., Thompson J., Krause B., & Kadosh R.K. (2016). The Neuroscience of Mathematical Cognition and Learning. In *OECD Education Working Paper*, No. 136. OECD Publishing.
- Mantovani, S., & Kanizsa, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Montessori, M. (1934). *Psicoaritmética*. Casa Editorial Araluca.
- Montessori, M. (2011). *Maria Montessori Psicogeometria, Dattiloscritto inedito a cura di Benedetto Scoppola*. Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Nemirovsky, R., & Borba, M. (2003). Perceptuo-motor activity and imagination in mathematics learning. In N. A. Pateman, B. J. Dougherty, J. T. Zilliox (Eds.), *Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of*

- Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 103-135). Center for Research and Development Group, University of Hawai'i,
- Nemirovsky, R. & Ferrara, F. (2009). Mathematical Imagination and Embodied Cognition. *Educational Studies in Mathematics*, 70(2), 159-174.
- Núñez, R. (2006). Do real numbers really move? Language, thought, and gesture: The embodied cognitive foundations of mathematics. In R. Hersh (Ed.), *18 Unconventional essays on the nature of mathematics* (pp. 160-181). Springer.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Peterson, S. M. (2013). Readiness to change: Effective implementation processes for meeting people where they are. In T. Halle, A. Metz, & I. Martinez-Beck (Eds.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems* (pp. 43-64). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Piaget, J. (1952). *The child's concept of number*. Humanities Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. (D. Coltman, Trans.). Orion Press.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 50-62.
- Pouw, W.T.J.L., van Gog, T., & Paas, F. (2014). An Embedded and Embodied Cognition Review of Instructional Manipulatives. *Educational Psychology Review*, 26, 51–72.
- Prytz, J., Ahl, L. M., & Jankvist, U. T. (2022). What is a successful implementation in mathematics education? On sustainable innovations and the role of textbooks. *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. CERME (12).
- Puchner, L., Taylor, A., O'Donnell, B., & Fick, K. (2008). Teacher learning and mathematics manipulatives: A collective case study about teacher use of manipulatives in elementary and middle school mathematics lessons. *School Science and Mathematics*, 108(7), 313-325.
- Quigley, M. T. (2021). Concrete Materials in Primary Classrooms: Teachers' Beliefs and Practices about How and Why They Are Used. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23(2), 59-78.
- Radford, L. (2014). Towards an embodied, cultural, and material conception of mathematics cognition. *ZDM*, 46(3), 349-361.
- Radford, L., Arzarello, F., Edwards, L., & Sabena, C. (2017). The multimodal material mind: embodiment in mathematics education. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 700–721). NCTM.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L. & Gallese, V. (1997). The space around us. *Science*, 277, 190–191.
- Rueckert, L., Church, R. B., Avila, A., & Trejo, T. (2017). Gesture enhances learning

- of a complex statistical concept. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 1-6.
- Ruiz-Primo, M. A. (2006). *A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation*. The Regents of the University of California.
- Seitz, J. A. (2000). The bodily basis of thought. *New Ideas in Psychology*, 18, 23–40.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement*. John Benjamins Publishing.
- Shvarts, A., & Abrahamson, D. (2019). Dual-eye-tracking Vygotsky: A microgenetic account of a teaching/learning collaboration in an embodied-interaction technological tutorial for mathematics. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100316.
- Skemp, R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics teaching*, 77(1), 20-26.
- Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541-556.
- Smith, C., & Morgan, C. (2016). Curricular orientations to real-world contexts in mathematics. *Curriculum Journal (London, England)*, 27(1), 24–45.
- Stecher, B., Le, V. N., Hamilton, L., Ryan, G., Robyn, A., & Lockwood, J. R. (2006). Using structured classroom vignettes to measure instructional practices in mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 28(2), 101-130.
- Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375-387.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Vale, I., & Barbosa, A. (2017). The importance of seeing in mathematics communication. *Journal of the European Teacher Education Network*, 12, 49-63.
- Varela, F., J. Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

II.2

Il ruolo dei territori educanti e della resilienza nei progetti di contrasto alla povertà educativa *The role of educational territories and resilience in projects to fight educational poverty*

Nicoletta Di Genova

*Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione,
nicoletta.digenova@uniroma1.it*

Il contributo presenta una parte dei risultati della ricerca svolta nell'ambito dei tre anni di dottorato sul tema della povertà educativa, con una attenzione particolare agli aspetti metodologici e procedurali. Per definire il fenomeno in esame e esplorare come si relaziona con i concetti di resilienza e territorio e con quali altri concetti è messo in relazione nella letteratura pedagogica, si è svolta una analisi sistematica della letteratura che ha restituito un'idea di povertà educativa assunta nella sua poliedricità e intesa come carenza di opportunità educative di base, importanti per l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole, non legata alle sole mancanze di carattere puramente economico, ma anche di ordine valoriale e correlate alle prospettive di sviluppo degli individui. Inoltre, da questa prima fase della ricerca, sono emersi come significativi, tra i testi esaminati, il tema della resilienza e quello del ruolo delle comunità educanti nei territori. Allo scopo di approfondire tali questioni e di situarle nei contesti e nelle esperienze educative in atto sul territorio nazionale, si è scelto di svolgere una analisi tematica sui testi dei progetti finanziati dall'impresa sociale "Con i bambini" nell'ambito del fondo destinato a finanziare azioni di contrasto alla povertà educativa in Italia e di intervistare i professionisti coinvolti nelle azioni progettuali. Da queste analisi viene alla luce una classificazione di elementi di rischio di povertà educativa descritti dalle reti proponenti i progetti e delle risposte resilienti messe in atto dalle comunità educanti.

Parole chiave: comunità educanti; povertà educativa; progetti; resilienza; territori.

The paper presents partially the results of the research carried out as part of the three-year PhD program on the topic of educational poverty, with a focus on methodological and procedural aspects. In order to define and explore this

phenomenon - how it relates to the concepts of resilience and territory and which other concepts are related in the pedagogical literature – we present a systematic analysis of the literature which returned an idea of educational poverty with its “multifacetedness” and understood as a lack of basic educational opportunities. All this is important for the exercise of an active and conscious citizenship, not related only to purely economic lacks but also as a value order and of individual prospectives. Moreover, from this first research step, the theme of resilience and that of the role of educating communities in territories emerged as significant among the texts examined. To explore these issues and situate them in the contexts and educational experiences taking place in the national territory, we decided to carry out a thematic analysis of the texts of the projects financed by the social enterprise “Con i bambini” as part of the fund intended to finance actions to contrast educational poverty in Italy and to interview the professionals involved in the project actions. From these analyses comes to light a classification of elements of risk related with the educational poverty described by the networks proposing the projects and the resilient responses put in place by the educating communities.

Keywords: educating communities; educational poverty; projects; resilience; territories.

1. Definizione del problema di ricerca e quadro teorico di riferimento

La povertà educativa è considerata come termine “ombrello” che raccoglie in sé diverse dimensioni e istanze, espressione del mondo dell’educazione, dell’economia, della psicologia, della salute, delle scienze sociali, ma anche della prospettiva giuridica e politica. Da tale complessità potrebbe ingenerarsi la difficoltà nella produzione di una sintesi efficace delle diverse prospettive da cui ricavare una conoscenza completa e il più possibile scevra di ambiguità semantiche e fraintendimenti del fenomeno; dapprima nella produzione teorica e in un secondo momento nella sua divulgazione. Nel tentativo di definire il concetto di povertà educativa potrebbe essere di aiuto considerarlo – nella società odierna, multiculturale e liquida – come un fenomeno multidimensionale (Sen, 2014). Il suo carattere, infatti, si contraddistingue per essere composto da una moltitudine di elementi di natura economica, sociale, culturale, legati a numerose forme di svantaggio, di disuguaglianza e di esclusione sociale. In Italia, nel 2016, la Legge di stabilità ha istituito un fondo destinato «al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi edu-

cativi da parte dei minori»¹ allo scopo di finanziare azioni di contrasto alla povertà educativa attraverso le fondazioni bancarie. La Legge di bilancio 2019 conferma il fondo per il triennio 2019-2021, seppur riducendolo rispetto allo stanziamento precedente. Con il decreto legge 23 luglio 2021 n. 105 il fondo è stato prorogato per gli anni 2022 e 2023. Il soggetto attuatore individuato per la gestione del fondo è l'impresa sociale "Con i bambini" per l'assegnazione delle risorse tramite bandi. Ad oggi sono stati pubblicati quindici bandi. Sono stati selezionati complessivamente oltre 400 progetti in tutta Italia, tra cui 32 idee progettuali legate alle iniziative in cofinanziamento e 6 progetti realizzati tramite l'iniziativa per le aree terremotate. I progetti sono stati sostenuti con oltre 338,6 milioni di euro e coinvolgono oltre mezzo milione di bambini e ragazzi, insieme alle loro famiglie che vivono in condizione di disagio, interessando direttamente circa 7.200 organizzazioni, tra Terzo settore, scuole, enti pubblici e privati². Questi dati confermano la grande diffusione del concetto di povertà educativa nelle esperienze educative di contrasto che si svolgono nei territori e che interessano grandi numeri di persone tra operatori, rappresentanti delle istituzioni coinvolte e beneficiari.

Peraltro, si tratta di una tematica che, soprattutto a seguito dell'emergenza pandemica, ha assunto centralità nel dibattito pubblico. Secondo una ricerca condotta dall'Istituto Demopolis³, per l'impresa sociale "Con i Bambini", nel 2019, il 43% degli intervistati dichiara di aver sentito parlare di povertà educativa minorile; un ulteriore segmento, pari ad un quarto del totale, ammette di non sapere effettivamente di che cosa si tratti, pur avendone sentito parlare. Nell'ambito della stessa ricerca, nel 2020 gli italiani che dichiarano di aver sentito parlare di povertà educativa sono pari al 53% e nel 2021 sono il 60%. Allo stesso tempo, nel 2021 solo il 14% degli intervistati dichiara di non aver mai sentito parlare di povertà educativa contro il 32% nel 2019. L'indagine svolta nel 2021 evidenzia come il 76% degli intervistati collegano la povertà educativa dei minori ad un limitato accesso ad opportunità di crescita e il 61% a bassi livelli di apprendimento scolastico a fronte di quanto rilevato nel 2019, anno nel quale la principale causa di povertà educativa dei minori veniva attribuita alla disattenzione dei genitori (76%), alla quale seguono le condizioni

- 1 Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 187 dell'11 agosto 2016. Testo disponibile al sito: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/08/11/16A05900/sg>
- 2 Fonte: <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>
- 3 Ricerca "Gli italiani e la povertà educativa minorile" condotta su un campione di 3600 intervistati, statisticamente rappresentativo dell'universo della popolazione italiana maggiorenni, stratificato per aree geografiche di residenza, genere e fascia di età. Approfondimenti su: www.conibambini.org - www.demopolis.it

di disagio sociale (67%) e di svantaggio economico (64%) seguite dalla conflittualità familiare (62%) e dal degrado dei quartieri di residenza (59%). Dalla lettura dei risultati dell'indagine si può dedurre come anche rispetto alla definizione del concetto e del suo significato, l'opinione pubblica ha avuto accesso a informazioni, nell'arco dell'ultimo biennio, utili alla miglior comprensione delle cause e dei fattori determinati condizioni di povertà educativa e, di conseguenza, ad un maggior riconoscimento della gravità della situazione nel contesto italiano – il 90% degli intervistati ritiene molto o abbastanza grave la diffusione del fenomeno tra i minori in Italia. La composizione del quadro teorico di riferimento della ricerca qui presentata prende avvio da uno sguardo al dibattito pedagogico e alla storia dell'educazione. Si sta parlando, infatti, di un fenomeno che, seppur descritto con altri termini, può essere ricondotto a tutti gli sforzi profusi nella direzione dell'equità, tenendo presente che tutta la storia della scuola italiana si gioca fortemente sulle questioni dell'obbligo, dell'innalzamento dei livelli di istruzione, della diffusione della lingua standard, della scuola media unica e non da ultimo del fenomeno della dispersione scolastica, legato a doppio filo alla povertà educativa (Benvenuto, 2011; 2019; Benadusi, 1984). Le condizioni di disagio, di povertà o più in generale di rischio educativo, sono strettamente legate all'ambiente, alle sue caratteristiche e al valore delle esperienze educative che esso offre (Nuzzaci, 2011). Per quanto riguarda i concetti di esperienza e contesto, esiste un'ampia letteratura che considera l'apprendimento come socialmente e culturalmente costruito, già a partire dai classici. Dewey sottolinea come i processi educativi debbano essere considerati in relazione alla loro connotazione sociale (cfr. Catarci, 2013). Secondo Dewey "l'educazione è essenzialmente un processo sociale" (1949, p. 48-49) per cui i processi educativi sono socialmente fondati e la *com-prensione*⁴ degli ambienti sociali in cui si svolgono ne influenzano l'andamento e l'esito. Un ambiente educativo di qualità offre ai suoi fruitori una percezione positiva del suo "totale assetto sociale" (Dewey, 1938, p. 32): delle relazioni con gli altri attori, della sensazione di pieno coinvolgimento nelle esperienze, delle emozioni che suscita, del senso di autoefficacia che ne deriva. Vygotskij (1931)

4 Si usa il termine *com-prensione* a richiamare il principio deweyano secondo il quale «Nessun oggetto o principio [...] è così strano, particolare o distante, che i suoi significati non possano, dopo lunga pratica, divenire familiari — essere abbracciati senza bisogno di riflessione. Noi possiamo arrivare a vedere, per-cepire, riconoscere, afferrare, abbracciare, possedere principi, leggi, verità astratte — ossia a capire in maniera immediata i loro significati. Il nostro progresso intellettuale consiste, come si è detto, in un ritmo di intendimento diretto — tecnicamente, di ap-prensione — alternato con un intendimento indiretto, mediato - tecnicamente, di com-prensione» (Dewey, 2019, pp.134-135).

individua le differenze tra gli elementi psicologici emergenti in relazione a fattori ambientali (influenze sociali, culturali e storiche) che possono essere di intralcio oppure favorire lo sviluppo. Nell'ambito di questi studi si colloca il lavoro di Lewin che usa la teoria del campo psicologico per spiegare come il processo educativo sia legato al contesto, condiviso e allargato, di tipo culturale. Anche l'approccio bio-ecologico di Bronfenbrenner (1979) si inserisce in questo campo di ricerca affermando come lo sviluppo delle capacità umane dipenda fortemente dall'ambiente sociale e istituzionale in cui l'attività individuale viene svolta, per questa ragione non esiste un rapporto di causa-effetto da cui scaturisce l'evoluzione, ma questa avviene a seguito della correlazione e l'interdipendenza tra gruppo, ambiente, sviluppo individuale e apprendimento (Capurso, 2008).

La ricerca, muovendo da tali principi, considera il territorio come elemento cardine di approfondimento. Il territorio è inteso globalmente come spazio di vita, contenitore e mediatore delle esperienze educative, ma anche come luogo di svolgimento della vita democratica (Catarci, 2013; Tramma, 2019). Il ruolo che il territorio svolge nel determinare i fattori che incidono sulla povertà educativa si può declinare in una duplice funzione: da un lato nell'erogazione di servizi inclusivi e egualitari finalizzati ad implementare il panorama di proposte educative a disposizione delle famiglie, dei minori e della popolazione tutta, dall'altro nel fornire occasione di contatto con l'esperienza di cittadinanza, intesa come parte dell'identità individuale, come senso di appartenenza, ma anche di consapevolezza di quei comportamenti istituzionali, collettivi e individuali che sono alla base di processi di partecipazione attiva (Ellerani, 2013). Lo stesso approccio ecologico può essere applicato allo studio del rapporto tra povertà educativa e resilienza intesa come quel processo evolutivo di risposta a condizioni di svantaggio o situazioni avverse che consente ai soggetti una riorganizzazione positiva della vita (Alivernini et al., 2017; Benvenuto, Di Genova & Vaccarelli, 2020; Cyrulnik, & Malaguti, 2005; Save the Children, 2018; Vaccarelli, 2016).

Secondo Malaguti (2016), lo sviluppo delle capacità resilienti avviene tramite le influenze reciproche tra l'individuo e i sistemi ecologici di riferimento, attraversando tre dimensioni:

- intrasoggettiva che si riferisce alla qualità del funzionamento intrapsichico;
- intersoggettiva, riguarda l'esperienza e la narrazione che l'individuo fa in merito alle relazioni con i pari e con gli adulti significativi (genitori, amici, educatori, insegnanti);
- sociale-culturale-educativa, riferita al contesto sociale allargato composto a sua volta dal sistema socio-politico-istituzionale, dalle "risorse esterne"

(associazioni, scuola, vicinato, ecc.)” e dal “discorso sociale intorno all’evento (opinioni, rappresentazioni sociali e culturali, stereotipi e pregiudizi, credenze, idea di famiglia, ecc.)” (Malaguti 2016, p. 87).

In particolare, la ricerca vuole porre attenzione alle capacità resilienti potenziate tramite la dimensione sociale-culturale-educativa.

2. Fasi della ricerca, obiettivi e interrogativi

Lo studio si è strutturato per fasi e ha seguito un modello di ricerca emergente in cui ogni fase ha contribuito a definire e ridefinire la fase successiva “Come una mappa, che non è già disegnata prima di esplorare il territorio, ma si disegna gradualmente nel corso dell’esplorazione stessa” (Mortari et al., 2020, p. 56).

La prima fase della ricerca ha un carattere ricognitivo sullo stato dell’arte della letteratura sul tema, per esplorare i costrutti oggetto di indagine e le loro relazioni nell’ambito della riflessione pedagogica.

L’obiettivo che ha orientato la prima fase del disegno di ricerca è quello di esaminare i fattori di povertà educativa e circoscrivere gli aspetti che la compongono – o che vi sono in stretta relazione – individuati dalla letteratura; per fornire una definizione il più possibile chiara e univoca del concetto. A partire da questo obiettivo si sono posti i seguenti quesiti di ricerca:

- Q1.1 come si definisce il concetto di povertà educativa nella letteratura pedagogica?
- Q1.2 Come il concetto viene messo in relazione con i concetti di resilienza e di territorio (emersi come significativi nella fase di costruzione del quadro teorico)?
- Q1.3 Quali sono gli altri concetti significativi individuati dalla letteratura pedagogica in relazione a quello di povertà educativa?

Sulla base dei dati emersi nella prima fase e considerata la necessità di leggere quanto emerso nello studio teorico situandolo nella pratica educativa e nei contesti si è sviluppata la seconda fase di ricerca, di tipo esplorativo, orientata da due ulteriori quesiti di ricerca:

- Q2.1 come si distribuisce e quali forme assume la povertà educativa sul territorio nazionale e come si situa nelle diverse realtà territoriali?
- Q2.2 Quali sono le strategie resilienti che vengono attivate dai profesio-

nisti dell'educazione e dalle comunità educanti coinvolte nelle azioni di contrasto alla povertà educativa?

Obiettivi di questa seconda fase della ricerca sono:

- comprendere quali siano le forme che la povertà educativa assume in relazione ai territori in cui si manifesta e in quale direzione vadano e su quali dimensioni insistano i progetti di contrasto e prevenzione del fenomeno relativamente ai progetti finanziati nell'ambito del bando “Nuove generazioni” finanziato dall'impresa sociale “Con i Bambini”.
- Esaminare e classificare le risposte resilienti proposte dalle comunità educanti e costruire un catalogo di incidenti critici narrati dai professionisti dell'educazione coinvolti nelle medesime azioni progettuali.

Le finalità della ricerca possono essere sintetizzate come di seguito:

- descrivere e classificare le forme attraverso cui la povertà educativa si manifesta;
- individuare le reciproche influenze tra manifestazioni di povertà educativa e caratteristiche dei territori;
- individuare le risposte resilienti delle comunità educanti al fenomeno della povertà educativa;
- offrire un supporto alla progettazione educativa e al monitoraggio delle azioni di contrasto al fenomeno.

3. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

Le fasi precedentemente descritte hanno costituito un disegno di ricerca qualitativo a carattere ricognitivo-esplorativo (Mortari et al., 2020; Lucidi et al. 2008), composto da tre studi:

- *La prima fase si è avvalsa dello Studio 1:* per rispondere alle domande di ricerca Q1.1, Q1.2 e Q1.3 si è scelto di svolgere una sintesi narrativa della letteratura pedagogica prodotta attraverso una ricerca sistematica (Gough et al., 2012, Lazzari, 2014; Pellegrini & Vivianet, 2018). La sintesi narrativa è caratterizzata da un approccio sistematico alla ricerca della letteratura ed ha come obiettivo finale una descrizione o un'interpretazione narrativa delle fonti selezionate. Questa metodologia consente di effettuare un processo di revisione degli studi esplorandone i significati e cogliendo l'etero-

genità delle trattazioni restituendole in termini descrittivi. Si caratterizza per la sua flessibilità nell'adattarsi a più domande di ricerca e per la possibilità che offre di includere differenti tipologie di scritti (Ghirotto, 2020). Scopo di questo studio è quello di analizzare le definizioni di povertà educativa utilizzate dalla letteratura pedagogica, di selezionare le tematiche che vengono collegate a questo fenomeno nei testi scientifici pedagogici, con una attenzione specifica ai concetti di *resilienza* e di *territorio*. Per condurre l'analisi degli studi è stato utilizzato uno specifico protocollo per fasi che sarà descritto nel dettaglio nel paragrafo successivo. Questa fase di ricerca è da ritenersi conclusa e in questa sede saranno riportati sinteticamente i dati conclusivi.

La seconda fase si è avvalsa di due studi per rispondere alle domande di ricerca Q2.1 e Q2.2:

- *Studio 2* ha avuto lo scopo di analizzare i testi dei progetti regionali approvati nell'ambito dei bandi per l'assegnazione delle risorse per il contrasto della povertà educativa minorile - promossi e finanziati dall'impresa sociale "Con i Bambini". Il fine è stato quello di individuare quali fossero i principali temi trattati come significativi in relazione alle condizioni determinanti la povertà educativa e alle proposte per rispondere a tale fenomeno nei diversi territori coinvolti. Tra le numerose iniziative promosse dall'impresa sociale si sono selezionati i progetti finanziati nell'ambito del bando Nuove Generazioni (rivolto ai minori di età compresa tra i 5 e i 14 anni). I criteri che hanno orientato questa scelta riguardano la fascia di età a cui il bando è indirizzato (la più ampia tra i diversi bandi proposti) e il fatto che il bando non si rivolge a specifici destinatari ma generalmente alla prevenzione della povertà educativa e alla promozione del benessere e della crescita armonica dei minori. Tale scelta consente di avere uno sguardo più ampio possibile sulle diverse declinazioni del fenomeno oggetto di interesse. Lo studio si avvale di una metodologia di tipo qualitativo (Semeraro, 2011) e un approccio misto induttivo-deduttivo per l'interpretazione dei dati (Xu & Zammit, 2020). Il metodo individuato per analizzare i testi è l'Analisi Tematica, utile a identificare pattern di significato (o "temi") nei dati qualitativi e interpretarli (Braun & Clarke, 2006). Il processo di analisi si sviluppa seguendo le seguenti fasi (Pagani, 2020):
 - familiarizzazione con i dati;
 - generazione dei codici iniziali;
 - generazione dei temi iniziali;
 - revisione dei temi;
 - definizione e denominazione dei temi.

Le analisi dei progetti sono in fase conclusiva, saranno riportati, anche per ragioni di sintesi, i dati parziali al momento ottenuti.

- *Studio 3* vuole dare voce ai professionisti dell’educazione coinvolti nelle azioni di contrasto attivate nelle realtà progettuali esaminate nello studio precedente. Per questo studio si è utilizzata la tecnica dell’incidente critico in quanto strategia che consente di fotografare le diverse “posture educative” assunte dai professionisti. Tale tecnica consente, inoltre, di raccogliere un bagaglio di momenti di pratica educativa particolarmente significativi da mettere in comune tra chi opera nel settore dell’educazione. L’analisi di tali esperienze permette di definire script comportamentali o d’azione che intervengono nel quotidiano e che sono alla base del buon esito dell’azione educativa. (Nuzzaci, 2017; Salerno & Zanazzi, 2018). Quest’ultima fase di ricerca è ancora aperta, saranno riportati gli strumenti e i dati emersi nelle analisi preliminari.

Per i tre studi è stata utilizzata la Computer Assisted Qualitative Data Analysis e nello specifico il software MAXQDA (Silver, 2016; 2021).

4. Presentazione dei dati raccolti

4.1 *Studio 1: l’analisi sistematica della letteratura pedagogica*

Il processo di ricerca sistematica si è svolto su Google Scholar e ha seguito uno specifico protocollo che sarà descritto nelle sue fasi e nei suoi esiti. L’azione ha preso avvio dalla selezione dei criteri per determinare quali studi includere o escludere dall’analisi (Hauari et al., 2014). Si è scelto di includere testi pubblicati in lingua italiana, poiché l’oggetto principale di interesse della ricerca riguarda il contesto italiano. Per ampliare il più possibile il campo di indagine non si sono posti limiti temporali.

Le parole chiave da inserire nel motore di ricerca sono state selezionate sulla base del quadro teorico precedentemente illustrato. È stato utilizzato l’operatore logico “AND” per riuscire ad ottenere risultati che contenessero contemporaneamente tutte le parole chiave significative. La stringa di ricerca è stata quindi composta come segue: “povertà educativa” AND resilienza AND territori. A seguito di questi input il motore di ricerca ha restituito un totale di 248 risultati che sono stati sottoposti ad ulteriori procedure di scrematura sulla base di specifici criteri di esclusione e di inclusione (Tabella 1). Si è infatti scelto di escludere le tesi di laurea e di dottorato e i testi monografici o le curatele, al fine selezionare i soli articoli su rivista sottoposti a *peer review*. Decisione presa per ottenere un corpus di dati il più possibile omogeneo per

struttura, per validità del contenuto e per numero di pagine. Per lo stesso motivo sono stati esclusi i dossier e i report prodotti da organizzazioni private o del terzo settore. Inoltre si è deciso di selezionare solo i testi disponibili online in forma integrale.

Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
Full PDF disponibili online	Tesi di laurea o dottorato
Articoli sottoposti a peer reviewed	Libri
Articoli pubblicati su riviste pedagogiche	Dossier e report di organizzazione private

Tabella 1: Criteri di inclusione e di esclusione della letteratura

Attraverso il processo di *screening* si è ottenuto un gruppo di 41 articoli. Da questo insieme sono stati eliminati i testi che contenevano le parole “povertà educativa” esclusivamente nei riferimenti bibliografici. In seguito a questa ultima scrematura si è ottenuto un database composto da 37 articoli. La fase successiva è stata quella della *mappatura* nella quale è stata creata una tabella descrittiva che raccoglie le informazioni bibliografiche relative ai documenti selezionati. Per ragioni di spazio sarà riportata esclusivamente una sintesi contenente il numero di articoli ripartito per riviste di appartenenza (Tabella 2).

N. articoli	Rivista
2	Annali online della Didattica e della Formazione Docente
1	Culture e Studi del Sociale
1	Educare
2	Education Sciences & Society
1	Educational Reflective Practices-Open Access
1	Educazione interculturale
1	Encyclopaedia
8	Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione
1	Il Mulino - Rivisteweb
1	Italian Journal of Special Education for Inclusion
2	Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies
3	Lifelong Lifewide Learning
1	Mizar. Costellazione di pensieri
4	Pedagogia Oggi
3	Qtimes
1	Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education
1	Rivista Italiana di Educazione Familiare
1	Scuola democratica
2	Studium Educationis
Totale 37 articoli	

Tabella 2: Mappatura degli articoli selezionati classificati per rivista

Per quanto riguarda l'anno di pubblicazione, 3 articoli sono del 2017; 3 del 2018, 2 del 2019, 13 del 2020; 16 del 2021. Rispetto alla tipologia degli articoli, il totale è così ripartito: 20 contributi teorici, un editoriale, 6 report di esperienze educative e condivisione di buone pratiche, 10 presentazioni di dati di ricerca.

Nella fase di *estrazione dei dati*, per rispondere alla prima domanda di ricerca (Come si definisce il concetto di povertà educativa nella letteratura pedagogica?) si sono considerati 11 dei 37 documenti analizzati che fanno riferimento ad esplicite definizioni del fenomeno oggetto di studio. Nella tabella che segue (tab. 3) sono riportate le frequenze delle parole utilizzate al-

l'interno dei segmenti di testo codificati come definizioni del concetto di povertà educativa (le prime 29 parole più frequenti su un totale di 946 parole analizzate).

Parola	Frequenza	Documenti	Documenti %
povertà	34	11	100,00
educativa	25	11	100,00
save the children	10	7	63,64
sviluppo	8	7	63,64
competenze	9	6	54,55
sociali	7	6	54,55
vita	11	5	45,45
fattori	9	5	45,45
apprendere	6	5	45,45
condizioni	6	5	45,45
diritto	5	5	45,45
forme	5	5	45,45
possibilità	7	4	36,36
economica	6	4	36,36
crescita	5	4	36,36
sociale	5	4	36,36
adeguati	4	4	36,36
culturali	4	4	36,36
significa	4	4	36,36
sviluppare	4	4	36,36
educative	6	3	27,27
possibile	5	3	27,27
capacità	4	3	27,27
mananza	4	3	27,27
opportunità	4	3	27,27
processo	4	3	27,27
rapporto	4	3	27,27
individui	4	1	9,09
riferita	4	1	9,09

Tabella 3: Frequenza delle prime 29 parole nell'ambito dei segmenti di testo codificati come "definizioni di povertà educativa"

Colpisce particolarmente l'assiduo richiamo alla definizione di povertà educativa fornita da *Save the Children* (7 documenti su 11). Aver escluso i dossier e i report di organizzazioni private dal corpus di testi da analizzare ha consentito di mettere in luce quanto, in effetti, in modo particolare nell'ambito del tema della povertà educativa, la letteratura scientifica faccia ampiamente uso di ricerche e studi effettuati da organizzazioni e realtà espressione del Terzo settore ed in particolare *Save the Children* ha fatto della povertà educativa un suo tema cardine, investendo risorse nella raccolta dei dati e nell'approfondimento delle diverse declinazioni del tema. Secondo l'organizzazione internazionale per povertà educativa si intende la «privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. Per un bambino, povertà educativa significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione delle opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di sé stessi e del mondo» (Save the Children, 2014, p. 4). La letteratura pedagogica sembra accogliere e concordare su tale punto di vista e, anche laddove l'organizzazione non è esplicitamente citata ne vengono richiamati concetti e parole chiave, come nell'esempio che segue:

«Secondo un'accezione generale, la condizione di povertà educativa è determinata da una serie di fattori che, in maniera singola o combinata, impediscono a un individuo di poter apprendere e sviluppare pienamente capacità e talenti, nonché a limitarne l'espressione nei diversi contesti della vita quotidiana» (Digennaro, 2020, p. 38).

Un esempio di definizione che si focalizza su aspetti diversi da quelle prevalenti è riportato di seguito:

«Contrastare ogni povertà educativa intesa come “mancanza delle competenze necessarie per uno sviluppo adeguato e per farsi strada nella vita”, significa “coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità” (Dato, 2016)» (Simone, 2020, p. 604).

In questo caso si mettono in risalto gli aspetti individuali quali l'acquisizione di competenze, l'affermazione personale, l'aspetto emotivo.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca (Come il concetto di povertà educativa viene messo in relazione con i concetti di resilienza e di territorio – emersi come significativi nella fase di costruzione del quadro teorico?), lo studio della

letteratura offre un'interpretazione della resilienza funzionale al raggiungimento del successo formativo e all'inclusione scolastica e sociale, nonché al fronteggiamento di situazioni di rischio, di disagio, di stress o trauma, di emergenza o semplicemente di inatteso o imprevisto, a livello individuale e di comunità.

Le categorie attraverso le quali la resilienza si declina nelle pagine dei testi esaminati riguardano:

- la resilienza professionale degli insegnanti come tutori di resilienza;
- le strategie per sviluppare e potenziare la resilienza di minori in condizioni di vulnerabilità (orientamento narrativo, attività creative, Personal Development Planning);
- gli strumenti per la valutazione dei fattori di resilienza di bambini e adolescenti svantaggiati a livello individuale e di gruppo;
- la resilienza come competenza educativa dei genitori;
- la resilienza come competenza di leadership acquisita dai dirigenti scolastici in emergenza;
- la resilienza delle comunità locali, aspetto strettamente connesso al concetto di territorio ed in particolare si sottolinea la necessità di aumentare le risorse economiche territoriali e di operare investimenti su infrastrutture e servizi per contrastare la povertà educativa, così come il rapporto e la collaborazione tra le agenzie educative sui territori come una grande fonte di resilienza.

La terza domanda di ricerca (Quali sono gli altri concetti significativi individuati dalla letteratura pedagogica in relazione a quello di povertà educativa?) ha restituito ulteriori temi di interesse interconnessi a quello della povertà educativa e ha contribuito a cogliere alcuni aspetti delle relazioni tra costrutti. In particolare, dall'analisi delle co-occorrenze emerge il tema della "emergenza" come elemento di contesto che impatta sull'inasprirsi del fenomeno della povertà educativa e richiede, anche alla luce della pandemia, un approfondimento specifico. Per questa ragione la ricerca, nella sua versione finale, presenterà un approfondimento specifico sui temi dell'emergenza. Lo studio mette in luce anche due costrutti da tenere presenti nella costruzione e realizzazione di percorsi di contrasto alla povertà educativa: la "cura" e la "sostenibilità". Nel grafico che segue sono rappresentati i costrutti emersi e la loro fitta rete di interconnessioni, sottolineata da come co-occorrono nei testi pedagogici; il numero presente sulle linee di collegamento indica la frequenza con cui i due codici si sovrappongono nello stesso segmento di testo, il numero tra parentesi indica la frequenza di ogni singolo codice nell'ambito dell'intero corpus testuale considerato (Figura 1).

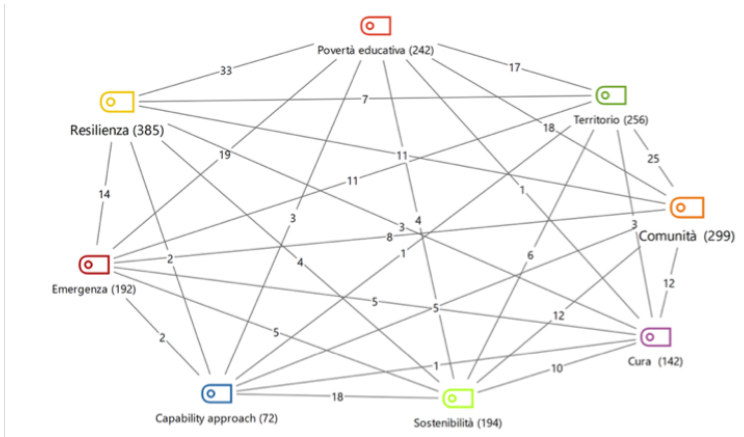


Figura 1: Sintesi narrativa – Modello codice co-occorrenza sovrapposizione dei codici

5.2 Studio 2: l'analisi tematica dei progetti di contrasto alla povertà educativa

Il secondo studio ha previsto l'analisi dei testi dei progetti finanziati da Con i bambini nell'ambito del bando Nuove Generazioni con lo scopo di rispondere al quesito (Q2.1): "Come si distribuisce e quali forme assume la povertà educativa sul territorio nazionale e come si situa nelle diverse realtà territoriali?". L'impresa sociale ha messo a disposizione della ricerca il materiale digitale riguardante i formulari dei progetti. L'analisi si è focalizzata sui 66 progetti regionali distribuiti sul territorio nazionale come da tabella di seguito (Tabella 4).

Regione	N. progetti finanziati	Percentuale
ABRUZZO	2	3,03
BASILICATA	4	6,06
CALABRIA	2	3,03
CAMPANIA	7	10,61
EMILIA ROMAGNA	5	7,58
FRIULI VENEZIA GIULIA	1	1,52
LAZIO	5	7,58
LIGURIA	2	3,03
LOMBARDIA	6	9,09
MARCHE	1	1,52
PIEMONTE	5	7,58
PUGLIA	8	12,12
SARDEGNA	1	1,52
SICILIA	8	12,12
TOSCANA	1	1,52
UMBRIA	2	3,03
VENETO	6	9,09
TOTALE (valid)	66	100,00

Tabella 4: Distribuzione regionale dei progetti finanziati sul territorio nazionale

Una prima classificazione dei progetti si è effettuata sulla base della dimensione della rete territoriale coinvolta.

Il criterio di classificazione ha seguito le seguenti definizioni (Tocci, 2010):

- centri urbani: città con più di 10.000 abitanti;
- città medie: centri con popolazione compresa tra 50.000 e 250.000 unità;
- grandi città: centri con più di 250.000 abitanti.

A questa classificazione si sono aggiunte le città metropolitane.

Sul totale di 66 progetti, 7 si svolgono in piccoli comuni e centri urbani organizzati in rete, 9 in un'unica città o un unico centro urbano, 3 in città

medie o centri urbani distribuiti su più province, 3 in partenariati tra città metropolitane e comuni adiacenti, 18 si svolgono in reti ampie che coinvolgono città medie, centri urbani e piccoli comuni e 2 in reti tra grandi città e città medie o centri urbani, la maggior quota, ovvero 24 progetti, si svolgono in città metropolitane con focus su specifici quartieri o municipi (Grafico 1).

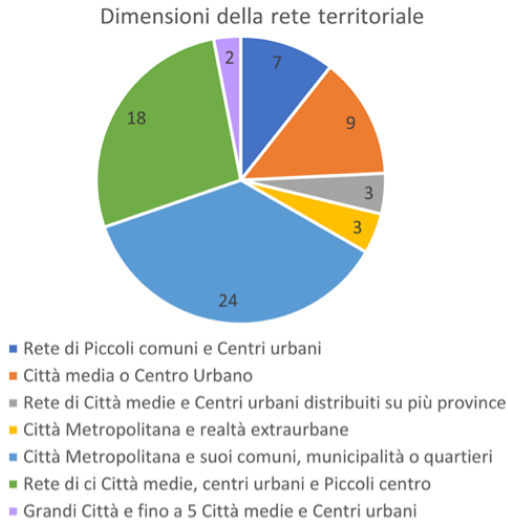


Grafico 1: Classificazione in base alle dimensioni della rete territoriale dei progetti con partenariati regionali finanziati nell'ambito del bando “Nuove Generazioni”

I testi sono stati interamente codificati nella fase di familiarizzazione con i dati testuali e in quella di generazione dei codici iniziali. L'analisi tematica vera e propria si è poi concentrata in particolare sui paragrafi di descrizione del contesto di riferimento, del bisogno a cui le azioni progettuali intendono rispondere, degli obiettivi e dei destinatari previsti nel formulario. Il processo di analisi del contenuto dei testi ha seguito un andamento ricorsivo e ciclico, con una vigilanza epistemologica basata anche sull'intersoggettività nel confronto con colleghi e tutor⁵, tuttavia le scelte operate per restare aderenti alle domande di ricerca hanno avuto come conseguenza l'«inevitabile lasciarsi alle

5 Tutor: Guido Benvenuto, Co-Tutor: Anna Salerni, Alessandro Vaccarelli.

spalle qualcosa» (Mortari, 2007, p. 238), in particolare in fase di interpretazione.

Per ragioni di sintesi si riportano in questa sede esclusivamente i dati analizzati nel paragrafo “Contesto di riferimento”, dal quale si sono potute evincere le questioni più significative in funzione del quesito di ricerca (Q2.1). Sono ancora in corso le analisi utili a rispondere al quesito Q2.2. Nell’analisi della descrizione dei contesti sono stati codificati 39 codici poi raggruppati in 5 categorie di elementi di rischio: educativi, psicologici, territoriali, sociali e familiari. Questa prima categorizzazione può essere già utile per leggere in maniera più dettagliata la multidimensionalità del fenomeno della povertà educativa. Di seguito sono schematizzati gli elementi emersi (Figura 2).

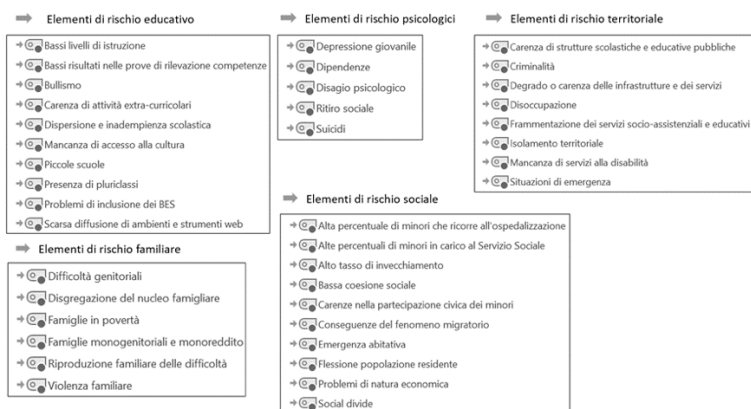


Figura 2: Temi emersi nel paragrafo “contesto di riferimento” dei progetti finanziati nell’ambito del bando “Nuove Generazioni”

I codici sono presenti nei testi considerati con una frequenza dell’84% per gli elementi di rischio sociali, del 78,5% per quelli territoriali, seguito con il 75,4% di quelli familiari, al 69,2% ci sono quelli educativi e al 20% quelli psicologici (Grafico 2). I fattori di rischio psicologici risultano essere quelli meno presenti, possiamo ipotizzare che ciò avvenga in quanto la progettazione sociale e lo sguardo della pedagogia sociale, che spesso accompagna queste progettazioni, è più orientata ad accogliere e a rispondere ai bisogni delle comunità rispetto ai bisogni dei singoli, anche in relazione alle richieste del bando al quale i progetti hanno risposto.

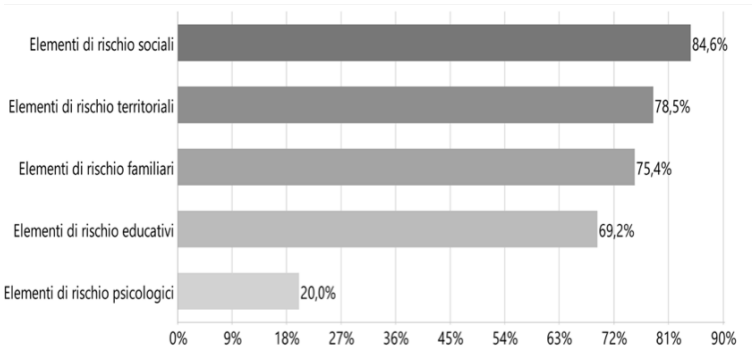


Grafico 2: Elementi di rischio di povertà educativa individuati nei testi dei progetti di contrasto alla povertà educativa

In questa fase di avanzamento della ricerca si stanno costruendo delle mappe che indichino l'ubicazione degli elementi individuati nelle regioni. A scopo esemplificativo in questa sede si riporta una mappa utile a leggere la compresenza e di più elementi, in questo caso relativamente al rischio sociale. Allo scurirsi del colore corrisponde una maggiore varietà di fattori di rischio compresenti (Figura 3).

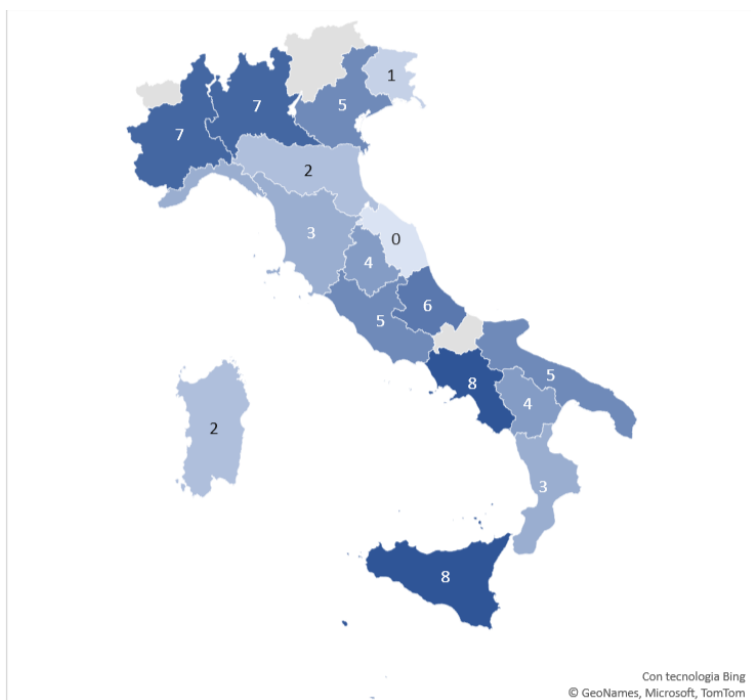


Figura 2: Mappatura degli elementi di rischio emersi dall'analisi dei progetti finanziati nell'ambito del bando "Nuove Generazioni" relativamente ai rischi classificati come sociali

5.3 Studio 3: la voce dei professionisti dell'educazione impegnati nelle azioni di contrasto alla povertà educativa

Per quanto riguarda il terzo studio relativo alla raccolta degli incidenti critici vissuti dai professionisti dell'educazione coinvolti nelle azioni progettuali considerate dalla ricerca, si riporta di seguito lo strumento che è stato somministrato (Tabella 5).

Pensa ad un episodio/fatto/evento accaduto durante questi anni di progetto e quindi ad una particolare e significativa esperienza - positiva o negativa - che dal tuo punto di vista si distingue dagli altri episodi. Nel raccontarlo presta attenzione a individuare un episodio non tipico, ma critico, ovvero che ti ha fatto provare forti emozioni o stati d'animo o che hai ritenuto inusuale (una cosa che di norma non accade).

La descrizione dovrebbe contenere le seguenti informazioni:

- Su quale progetto lavori?
- Qual è stato il tuo ruolo all'interno del progetto?
- Descrivi brevemente la tua organizzazione di riferimento (se è una scuola, di quale ordine e grado; se è un'associazione, di cosa si occupa; etc.)
- Quando, durante quale attività del progetto e in che ambiente/contexto è avvenuto l'episodio?
- Chi era coinvolto?
(Senza indicare nomi o dati sensibili, descrivi brevemente le caratteristiche e i ruoli delle persone coinvolte)
- Che cosa è avvenuto in quell'episodio?
(Dai una breve descrizione, in modo da far capire perché lo ritieni importante)
- Che cosa hai pensato e come ti sei sentito in quella circostanza?
- Che cosa hai fatto tu e che cosa hanno fatto gli altri per influenzare l'esito dell'esperienza?
- Che cosa hai imparato da questa esperienza?
(L'episodio descritto ha modificato il tuo usuale comportamento? Se sì, in che modo?)
- Se ti trovassi nuovamente nella medesima situazione, come ti comporteresti?
- Vuoi liberamente aggiungere qualcosa?

Tabella 5: Strumento per la raccolta degli incidenti critici

Al momento sono state raccolte 18 testimonianze distribuite a livello territoriale e per eterogeneità del ruolo svolto dai rispondenti. La survey è ancora aperta, pertanto le operazioni di analisi dei testi sono in fase preliminare. Anche da queste analisi ci si aspetta la possibilità di ottenere dati utili per rispondere al quesito di ricerca Q2.2.

A questa analisi farà seguito l'ultimo step ovvero la produzione dell'output di ricerca che conterrà il catalogo degli incidenti critici.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Primo e principale limite, riguarda la complessità del costruito e il suo carattere multidimensionale che rende molto ampio il campo di azione e particolarmente labile la centratura e il mantenimento del focus di ricerca. Sistematizzare un concetto così complesso si rivela impresa ardua ed in particolare rende particolarmente difficile operazionalizzare le diverse variabili in gioco. La scelta

dell'approccio metodologico qualitativo vuole intervenire proprio a supporto di questa difficoltà nel tentativo di fornire una prospettiva in grado di trarre conoscenza dall'esperienza vissuta dalle comunità coinvolte nelle azioni di contrasto. Inoltre, la pandemia ha posto ostacoli significativi nella predisposizione del disegno di ricerca, in particolar modo in quanto, l'impianto prettamente qualitativo, avrebbe richiesto una più massiccia rilevazione dei dati in presenza e nei territori di indagine, così come sarebbe stato utile un ritorno e un confronto con le comunità educanti coinvolte. Sembra inoltre doveroso sottolineare che le scritture esaminate sono da considerare surrogati descrittivi - nel caso dei testi dei progetti - e narrativi - nel caso degli incidenti critici - della pratica educativa e come tali sono state analizzate (Sisti, 2017). Nel leggere i dati emersi dall'analisi dei progetti è utile tenere conto del fatto che chi li ha scritti ha risposto a logiche dettate dall'emissione di un bando finalizzato all'assegnazione di risorse economiche e questo incide sicuramente sulla tendenza del progettista ad enfatizzare problematiche e aspetti salienti allo scopo di ottenere il finanziamento. Se da un lato è vero che i progetti sono scritti con l'obiettivo di essere finanziati, secondo logiche che le comunità di pratica ben conoscono e che implicano la stretta adesione a ciò che viene richiesto dall'ente finanziatore nelle linee guida dei bandi, si è ritenuto che potessero essere comunque validi strumenti per entrare nei territori e ascoltare quanto organizzazioni, associazioni, cooperative e terzo settore in generale avessero da dire in merito a temi e problemi sui quali si trovano quotidianamente implicati come comunità educanti. Questi aspetti sono mitigati dal fatto che, soprattutto a seguito dell'emergenza pandemica, il tema di studio si colloca tra i più importanti nella costruzione di percorsi educativi nella direzione del benessere e dell'equità. Inoltre, le numerose esperienze messe in campo per contrastare la povertà educativa, in particolare dopo il 2016, chiamano l'attenzione degli studi in ambito accademico e richiedono un approfondimento sulle pratiche messe in atto e sui loro esiti. Tuttavia, tra i risultati attesi, si prevede di poter avere delle ricadute dirette sul lavoro educativo, soprattutto attraverso la condivisione del catalogo degli incidenti critici.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., Di Leo, I., & Cavicchiolo, E. (2017). Studenti svantaggiati e fattori di promozione della resilienza. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 35-56.
- Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento*. La Nuova Italia.
- Benvenuto, G. (2019). La "povertà educativa": misure e interventi per l'inclusione. In

- G. Benvenuto, P. Sposetti, G. Szpunar (eds.), *Tutti bisogni educativi sono "speciali": Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche*. (pp.19-34). Quaderni di ricerca in Scienze dell'Educazione, n.14. Edizioni Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (ed.). (2011). *La scuola diseguale*. Anicia.
- Benvenuto, G., Di Genova, N. & Vaccarelli, A. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *Q-TIMES. Journal of Education Technology and Social Studies*, 4, 114-126.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). (ed. it. 1986) *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Capurso, M. (2008). Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(4), 368-378.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Franco-Angeli.
- Cyrulnik B., & Malaguti E. (eds.). (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.
- Dato D. (2016). Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità. In I. Liodice, B. De Serio (eds.), *Luoghi e Tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti*, (pp. 47-67). L'Harmattan.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina (Ed. 2014).
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Raffaello Cortina.
- Digennaro, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare*, 20(3), 37-52.
- Ellerani P. (2013). I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio. *Formazione & Insegnamento*, 11(2), 63-74.
- Ghironro, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci.
- Gough, D. Oliver, S. & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. Sage Publications.
- Huari, H., Lazzari, A., Cameron, C., Peeters, J. Rimantas, & Siarova, H. (2014). *Impact of training and working conditions of early childhood education and care practitioners on children's outcomes. Protocol for Systematic Review*. University of London, Institute of Education.
- Lazzari, A. (2014). Le percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle pratiche educative. Risultati di uno studio sistematico della letteratura condotto in ambito Europeo. *Italian Journal Of Educational Research*, 13, 245-258.
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Malaguti, E. (2016). Intrecci e metamorfosi fra passato, presente e futuro: l'approccio ecologico sociale e umano agli eventi di natura traumatica, ai processi di resilienza e alla resilienza assistita. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, 3, 83-97.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 51-62.

- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143-156.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Nuzzaci A. (2011). *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*. Pensa Multimedia.
- Nuzzaci, A. (2017). Applicazione e analisi della Tecnica dell'Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività. Possibilità e limiti. In L. Ghirotto (ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 72-85). Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
- Salerni, A., & Zanazzi, S. (2019). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 55-69.
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Save the Children Italia onlus.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia onlus.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, 7, 97-106.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Silver, C. (2016). The value of CAQDAS for systematising literature reviews. *Rev*, 39(1), 6-8.
- Silver, C. (2021). Literature reviews with MAXQDA. *MAXDAYS MAXQDA Virtual Conference*, 1-24.
- Simone, M. G. (2020). Il disagio sociale infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 603-612.
- Sisti, F. (2017). L'analisi qualitativa delle pratiche educative: gli sguardi dell'educatore come tracce di scrittura. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 521-539.
- Tocci, G. (2010). *Città, politiche e strumenti di governance: la pianificazione strategica in alcune città medie italiane*. Aracne.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Laterza.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti (Ed. or. 1931).
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9.

II.3

I Servizi di tutorato universitario come risorsa per sviluppare e consolidare le competenze di base e trasversali degli studenti con OFA University tutoring services as a resource to develop and consolidate the basic and soft skills of students with Additional Educational Obligations

Alessia Gargano

Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
alessia.gargano@uniroma3.it

Le ricerche in ambito nazionale e internazionale che hanno approfondito i temi dell'orientamento universitario e il fenomeno della dispersione rilevano come criticità il livello di competenze di base e trasversali riscontrate negli studenti nella fase di ingresso nel sistema di istruzione terziario (Alban & Mauricio, 2019; Buralassi et al., 2016; Piazza & Rizzari, 2020; Spanu & Chicioeanu, 2020).

Tra le misure di contrasto alla dispersione nel contesto universitario risultano efficaci quelle azioni che valorizzano le attività di tutorato didattico finalizzate a consolidare e sviluppare le competenze degli studenti attraverso percorsi individuali e di piccolo gruppo che prevedono l'utilizzo di dispositivi educativi volti ad innalzare la qualità dell'apprendimento degli studenti anche a distanza (Domenici, 2020; Moretti & Morini, 2022).

La ricerca è stata svolta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. L'ipotesi è quella di verificare se e in che modo i Servizi di tutorato universitari possano favorire il consolidamento delle competenze di base e trasversali da parte degli studenti con OFA. In particolare l'interesse è stato quello di approfondire l'utilizzo nell'ambito delle attività di peer tutoring di due strumenti: Prove di problem solving che consistono nella simulazione di situazioni problematiche che implicano l'utilizzo e l'analisi di documenti, materiali e risorse multimediali e la presa di decisioni da parte degli studenti; il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) di Schraw & Dennison (1994), questionario finalizzato a rilevare la consapevolezza degli studenti sulle proprie strategie metacognitive.

Parole chiave: competenze trasversali; consapevolezza metacognitiva; dispersione universitaria; obblighi formativi aggiuntivi; *peer tutoring*.

National and international research on university orientation and on university drop out identifies freshmen's level of basic and transversal skills as critical

factors (Alban & Mauricio, 2019; Buralassi et al., 2016; Piazza & Rizzari, 2020; Spanu & Chiciooreanu, 2020).

Among effective measures to prevent university drop out, are those actions that enhance teaching tutoring activities aimed at consolidating and developing students' skills. Such activities consist in individual and small group courses exploiting educational devices aimed at raising the quality of distance learning (Domenici, 2020; Moretti & Morini, 2022).

The research was carried out at the Department of Education of Roma Tre University. The hypothesis is to verify how university tutoring services can support the consolidation of basic and transversal skills by students with Additional Educational Obligations. In particular, the research focused on two tools used in the context of peer tutoring activities: problem solving tests that consist in the simulation of problematic situations, and involve the use and analysis of documents, materials and multimedia resources and student decision making; the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) by Schraw & Dennison (1994), a questionnaire aimed at detecting students awareness of their own metacognitive strategies.

Keywords: transversal skills; metacognitive awareness, university dropout; additional educational obligations; peer tutoring.

1. Introduzione

Le ricerche svolte in ambito nazionale e internazionale hanno approfondito il fenomeno della dispersione universitaria rilevando alcune criticità tra cui l' inadeguato livello di competenze di base e trasversali riscontrato negli studenti nella fase di ingresso (Alban & Mauricio, 2019; Buralassi et al., 2016; Piazza & Rizzari, 2020; Spanu & Chiciooreanu, 2020).

La definizione del concetto di dispersione universitaria non è unanime, per questo è possibile descriverla come un concetto complesso costituito da un insieme di fattori che incidono sulla regolarità del percorso di studi superiori (Da Re, Clerici, & Álvarez Pérez, 2017). È opportuno chiarire fin da subito che con il termine dispersione universitaria si fa riferimento sia all'abbandono sia all'irregolarità degli studi. Il primo concetto indica l'interruzione da parte degli studenti del percorso di formazione terziario, il secondo invece specifica il ritardo con il quale gli iscritti conseguono il titolo con riferimento alla durata formale del corso.

In Italia il 12% degli studenti iscritti ad un CdL di primo livello abbandona gli studi prima di iniziare il secondo anno, percentuale che arriva al 20% entro la fine della durata legale del corso (ANVUR, 2019).

Le percentuali di abbandono sono decisamente più elevate tra gli studenti del primo anno, suggerendo che l'impatto con il contesto universitario ha un ruolo decisivo nel supportare la motivazione a proseguire gli studi. È quindi obiettivo prioritario delle università avere consapevolezza dei dati al fine di individuare le strategie didattiche per contrastare questo fenomeno. Nel contesto italiano, il D.M. n. 270/2004, relativo ai Requisiti di ammissione ai corsi di studio, prevede la possibilità di predisporre una prova di ingresso selettiva, nel caso dei corsi di laurea a numero chiuso, o una prova di ammissione che tuttavia non preclude alle matricole l'accesso al corso. Le prove di ammissione hanno la finalità di verificare il possesso o meno da parte degli studenti delle competenze di base. Gli studenti che non superano la prova di ingresso (D.M. 270/04, art.6, comma 1) potranno comunque immatricolarsi e avviare il percorso di studi, con il vincolo di assolvere i cosiddetti Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) (Burgalassi et al., 2016). Le università, nell'ambito dei corsi di laurea, sono chiamate a predisporre le attività formative di recupero volte ad accompagnare le matricole che hanno manifestato delle lacune a consolidare e sviluppare le competenze di base e trasversali attese. A tali attività deve essere dedicata un'attenzione specifica sia in fase di progettazione sia in fase di monitoraggio. In questo senso è importante coinvolgere oltre ai docenti anche figure strategiche come i tutor, ossia studenti senior che possono svolgere attività di tutorato tra pari durante il percorso di assolvimento degli OFA.

Per contrastare la dispersione universitaria, soprattutto nella situazione di emergenza sanitaria, caratterizzata da incertezza e complessità, è stato necessario dedicare attenzione ai dispositivi da introdurre nella didattica a distanza per contribuire a qualificare i processi di apprendimento degli studenti (Domenicis, 2020; Moretti & Morini, 2022).

2. Ipotesi, obiettivo e metodologia della ricerca

L'ipotesi della ricerca è di verificare se e in che modo i Servizi di tutorato universitario possano favorire lo sviluppo e il consolidamento delle competenze di base e trasversali da parte degli studenti con OFA mediante attività svolte a distanza. Nell'anno accademico 2020/2021 la situazione emergenziale ha richiesto ai Servizi di tutorato universitario di accompagnare gli studenti da remoto nel percorso formativo. Il disegno della ricerca è stato quindi rimodulato tenendo conto delle restrizioni imposte dalla pandemia. Conseguentemente l'obiettivo principale è stato quello di indagare l'efficacia di alcuni dispositivi educativi introdotti in tale contesto formativo. Per dispositivi educativi si fa riferimento in particolare alle attività di *peer tutoring* svolte in piccolo gruppo

a distanza. Si è seguito il modello di *peer tutoring* studiato da Hattie (2016) il quale approfondisce e dimostra che gli studenti che lavorano in gruppo riescono a raggiungere risultati di apprendimento migliori rispetto a chi studia individualmente senza possibilità di confronto con i coetanei.

La ricerca empirica di tipo esplorativo è stata svolta utilizzando un approccio *mixed methods*, avvalendosi della triangolazione dei dati qualitativi e quantitativi (Domenici, Lucisano, & Biasi, 2021; Trincherò & Robasto, 2019).

L'unità di analisi è composta da 271 studenti a cui sono stati attribuiti gli OFA, immatricolati nell'a.a. 2020/2021 ai CdL triennali del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

Di questi, 182 sono di genere femminile; 103 hanno tra i 19 e i 22 anni di età; 32 hanno tra i 23 e i 32 anni di età; 31 tra i 33 e i 40 anni e 24 che hanno più di 40 anni di età. Le principali regioni di provenienza degli studenti presi in esame sono Lazio (69%), con una percentuale maggiore rispetto alle altre, seguito da Umbria (21%), Calabria (8%) e Abruzzo (2%); le altre regioni evidenziano numeri esigui. Tali studenti, durante il periodo di emergenza sanitaria, hanno partecipato alle attività interamente svolte a distanza predisposte dal Servizio di tutorato universitario dedicato al percorso di assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi.

Di seguito si riporta il piano delle attività e le ore dedicate agli studenti durante il percorso formativo.

PERCORSO FORMATIVO	STRUMENTO	OBBIETTIVO	TEMPI	UNITA' DI ANALISI DI RIFERIMENTO
Inizio del primo anno accademico delle matricole (a.a. 2020/2021)	Prova di verifica iniziale per l'ammissione ai CdL triennali del Dipartimento di SdF	Rilevare le competenze di base in ingresso	2 ore	Tutti gli studenti iscritti ad un CdL
Avvio del percorso formativo per gli studenti con OFA	Questionario sulla consapevolezza metacognitiva (MA1) di Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994).	Rilevare la consapevolezza metacognitiva degli studenti	30 minuti	Tutti gli studenti con OFA
Attività di piccolo gruppo a distanza rivolto agli studenti che hanno manifestato lacune maggiori (punteggio alla prova in ingresso compreso tra 0 e 30 punti)	Diario di bordo semi-strutturato compilato da tutor selezionati del Servizio S.Tu.Di.	Rilavare in formazioni in forma narrativa sui comportamenti degli studenti durante le attività di piccolo gruppo	2 ore	15 piccoli gruppi
	Griglie di osservazione studenti compilate da tutor selezionati del Servizio S.Tu.Di.	Raccogliere dati qualitativi e quantitativi in forma semi-strutturata sulle modalità di interazione e degli studenti durante le attività di piccolo gruppo	2 ore	15 piccoli gruppi
Strumenti di rilevazione utilizzati per rilevare le competenze trasversali	Prova di <i>problem solving</i> in entrata e in uscita (all'inizio e alla fine del percorso formativo svolto in piccolo gruppo)	Rilevare le competenze trasversali degli studenti nella risoluzione di situazioni problematiche	90 minuti	Studenti delle fasce di punteggio 0-25/ 26-30 che hanno partecipato alle attività di piccolo gruppo
Fine del primo anno accademico delle matricole con OFA (a.a. 2020/2021)	Prova finale verifica di assolvimento degli OFA	Accertare il recupero delle lacune manifestate in ingresso	60 minuti	Tutti gli studenti con OFA

Tabella 1: protocollo delle attività di ricerca e degli strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati

Il protocollo delle attività ha avuto lo scopo di esplicitare, in sintesi, tutte le fasi del percorso formativo, gli strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati e i relativi obiettivi. Nel presente contributo l'attenzione è stata focalizzata sulle attività di piccolo gruppo a cui gli studenti con OFA sono stati invitati a partecipare nel periodo compreso tra l'inizio di novembre 2020 e la fine di aprile 2021. In questo contesto sono state svolte attività di *peer tutoring*, che si configurano come risorsa strategica per migliorare l'apprendimento degli studenti.

Il percorso OFA prevede inoltre lo svolgimento di attività autovalutative proposte agli studenti in merito a tre aree di competenza: comprensione del testo; decodifica di grafici e tabelle e analisi deduttiva e situazioni problematiche. Tali attività sono state predisposte sulla piattaforma Moodle del Dipartimento di Scienze della Formazione nello spazio dedicato al Servizio di Tutorato Didattico (S.Tu.Di.).

Nel predisporre le prove di autovalutazione online, è stata prestata attenzione all'elaborazione di *feedback* personalizzati che vengono restituiti per ogni risposta data dallo studente con l'obiettivo di favorire lo sviluppo delle abilità metacognitive e di autoregolazione. Il *feedback* che viene presentato non si limita a comunicare se la risposta è corretta o errata, ma ne spiega il motivo. Questa tipologia di *feedback* formativo è considerata molto efficace per migliorare il processo di apprendimento e le prestazioni future (Shute, 2008). Le attività autovalutative hanno la funzione di supportare gli studenti nello sviluppo delle competenze attese e di aiutarli ad affrontare la prova finale programmata per il mese di maggio. Quest'ultima ha l'obiettivo di verificare se gli studenti con OFA abbiano colmato le lacune manifestate nella prova d'ingresso.

Nell'ambito della ricerca i tutor del Servizio sono stati formati all'utilizzo consapevole dei dispositivi educativi e degli strumenti di rilevazione dati tra cui il diario di bordo e la griglia di osservazione delle attività svolte in piccolo gruppo.

3. Strumenti di rilevazione dati

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati nell'ambito della ricerca, presentati analiticamente nella tabella 1, per accertare le competenze di base degli studenti, sono stati presi in considerazione gli esiti della prova di accesso ai CdL e della prova finale di assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi. Tali prove sono costituite da item che si dividono equamente in tre aree di competenza: comprensione del testo, decodifica di grafici e tabelle e analisi deduttiva e situazioni problematiche.

Per rilevare le competenze trasversali degli studenti sono state utilizzate due Prove di *problem solving*, costruite appositamente nell'ambito della ricerca, e il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) di Schraw & Dennison (1994) tradotto e adattato al contesto nazionale (Moretti, Morini, & Gargano, 2021).

Le Prove di *problem solving* sono state introdotte al fine di rilevare alcune delle competenze trasversali importanti per il percorso formativo degli studenti. Le Prove sono state sottoposte a *try-out* prima della somministrazione

per verificarne la validità e l'attendibilità. Il *try-out* è stato effettuato avvalendosi di un gruppo di 15 studenti che presentavano caratteristiche simili e comparabili agli OFA iscritti al primo anno in uno dei Corsi di Laurea triennali, selezionati in quanto avevano manifestato alcune lacune in ingresso non gravi.

Per l'analisi si è proceduto effettuando il calcolo dell'indice di difficoltà e discriminatività degli item. Il primo indice misura quanto ogni item risulta difficile per gli studenti. Si calcola il rapporto tra il numero di risposte errate di un determinato item e il numero complessivo di allievi che hanno risposto a quel quesito. Il secondo indice misura se l'item è discriminante, ossia se a quella determinata domanda rispondono bene gli studenti che nel complesso della prova sono risultati essere i migliori e come si comportano gli studenti che, al contrario, non hanno ottenuto buoni risultati nel punteggio complessivo.

Le Prove di *problem solving* sono due, analoghe per struttura e complessità, al fine di poter operare un confronto tra ingresso e uscita dopo aver partecipato alle attività svolte di piccolo gruppo. Tali prove sono state progettate in forma multimediale e contengono link e risorse di diversa natura, come ad esempio: video, mappe concettuali, siti internet e *Google Maps*. Entrambe le prove richiedono agli studenti la risoluzione di una situazione problematica. Nello specifico la prima prova è costituita da 5 item e presenta una situazione problematica che richiede agli studenti di mostrare le proprie capacità nell'organizzare e pianificare un viaggio mettendo in atto strategie di selezione, orientamento, autoregolazione, elaborazione e rielaborazione.

Per operare un confronto tra ingresso e uscita, la seconda prova presenta obiettivi equivalenti alla prima. L'interesse è stato di verificare se, attraverso il percorso formativo in piccolo gruppo a distanza, gli studenti avessero consolidato alcune competenze trasversali.

La seconda prova richiede di trovare delle soluzioni ad una situazione problematica differente rispetto a quella proposta dalla prima prova.

La situazione problematica predisposta, fornendo stimoli iniziali che descrivono il contesto, richiede agli studenti di organizzare e pianificare un itinerario e di dover decidere quale sia la meta migliore del viaggio. Si invita lo studente a mettersi alla ricerca di un luogo attraverso siti, video e link ipertestuali.

Per indagare la consapevolezza metacognitiva degli studenti è stato proposto il MAI sia per il suo possibile utilizzo nel contesto universitario sia perché offre la possibilità di riflettere in modo unitario sulla metacognizione. Lo strumento è stato individuato in ambito internazionale per le sue caratteristiche (Akin, Abaci, & Çetin, 2007; Lima Filho & Bruni, 2015; Teo & Lee, 2012)

e consente di utilizzare gli esiti delle rilevazioni per rispondere in modo flessibile alle esigenze manifestate dagli studenti.

La versione originale del MAI di Schraw e Dennison (1994) è stata sviluppata specificamente per indagare due dimensioni della metacognizione: la Conoscenza della Cognizione (17 item) e la Regolazione della Cognizione (35 item). Gli item vengono valutati su una scala Likert a 5 punti (1 = per niente d'accordo, 5 = molto d'accordo). Il MAI si configura dunque come uno strumento interessante, validato nel contesto internazionale, che può consentire agli studenti di riflettere sulla propria capacità di pensiero, per poi attivare possibili soluzioni che permettano loro di innalzare la qualità dell'apprendimento, nonché di sviluppare le competenze trasversali.

Nella presente ricerca si è deciso di utilizzare lo strumento traducendolo dall'inglese all'italiano con l'interesse di verificarne l'attendibilità e la validità nel contesto nazionale. Ogni dimensione del MAI indaga diversi aspetti della metacognizione. In particolare, la prima dimensione rileva la Conoscenza Dichiarativa, la Conoscenza Procedurale e la Conoscenza Condizionale. La Conoscenza Dichiarativa implica la consapevolezza da parte degli studenti delle proprie abilità e mette alla luce i punti di forza e di debolezza degli studenti durante lo studio (esempio di item: "Sono un buon giudice della mia capacità di apprendimento"). La Conoscenza Procedurale, invece, riguarda la conoscenza delle risorse disponibili e di altre procedure che gli studenti possono utilizzare nell'organizzazione dei loro studi (ad esempio: "Sono consapevole di quali strategie utilizzo quando studio"). Con la Conoscenza Condizionale si analizzano e attivano le strategie disponibili per apprendere in modo efficace (ad esempio: "Uso diverse strategie di apprendimento a seconda della situazione").

La seconda dimensione del MAI riguarda la Regolazione della Cognizione che indaga se gli studenti attivano specifiche strategie di apprendimento quali la "Pianificazione", il "Monitoraggio", la "Gestione delle Informazioni", il "Debugging" e la "Valutazione".

L'individuazione di differenti strategie di apprendimento permette agli studenti di migliorare l'efficacia sia nel proprio metodo di studio, sia nella gestione delle informazioni essenziali (ad esempio: "Cerco di riformulare le informazioni con parole mie"). Un ulteriore elemento indagato dagli item del questionario è il "Monitoraggio", che si riferisce alla valutazione della propria comprensione, (ad esempio: «Mi ritrovo a fare regolarmente pause per verificare la mia comprensione»). A seguire, il "Debugging" implica la capacità di valutare l'efficacia delle strategie personali utilizzate per correggere eventuali errori di comprensione e per migliorare le prestazioni (ad esempio: «Quando non capisco mi fermo e rileggo»). Infine, per "Valutazione" si intende l'analisi

dell'efficacia delle prestazioni dopo aver appreso (ad esempio, “Una volta conclusa una prova di verifica sono in grado di auto-valutarli”).

4. Principali esiti della ricerca

Dall'analisi dei principali esiti della ricerca emerge che, per quanto riguarda il consolidamento e lo sviluppo delle competenze di base degli studenti con OFA, è stato verificato un andamento positivo tra quanto rilevato attraverso la prova di accesso ai CdL e la prova finale di assolvimento da parte degli studenti che hanno partecipato con continuità alle attività predisposte dal Servizio di tutorato universitario, avvalendosi dei dispositivi educativi introdotti nell'ambito della ricerca. Per il Dipartimento di Scienze della Formazione la prova di verifica iniziale è costituita da 80 quesiti a scelta multipla ed è articolata in aree di competenza che comprendono: 1) la comprensione del testo, 2) la decodifica di grafici e tabelle e 3) l'analisi deduttiva e la risoluzione di situazioni problematiche.

La prova finale dell'assolvimento degli OFA è stata costruita con la stessa logica della prova iniziale, verte sulle stesse aree di competenza e sugli stessi obiettivi.

Nella costruzione di tale prova si è stabilito di ridurre il numero degli item da 80 a 42. Questa scelta è stata presa tenendo in considerazione il percorso formativo svolto dagli studenti con OFA. Quest'ultimo infatti richiede lo svolgimento di prove autovalutative, la partecipazione ad incontri con i docenti relativi alle tre aree di competenza e il coinvolgimento in attività di piccolo gruppo. Per poter operare un confronto tra i risultati ottenuti dagli studenti nella prova iniziale che aveva un punteggio teorico di 80 e nella prova finale che aveva un punteggio teorico di 42 e per rilevare l'efficacia del percorso svolto, si è scelto nella fase di analisi di ponderare i punteggi considerando una scala da 1 a 100 (Tabella 2). Sulla base di tale scala la soglia della sufficienza viene considerata 50. Nella tabella n.1 vengono riportate le medie a confronto tra ingresso e uscita.

Media esiti studenti	
Prova di verifica iniziale	Prova di assolvimento finale
31/100	66/100

Tabella 2: Confronto delle medie raggiunte dagli studenti OFA nella prova di verifica iniziale e finale

Come è possibile osservare gli studenti che inizialmente manifestavano una insufficienza nella prova in ingresso con un punteggio di 31 su 100 a conclusione del percorso hanno ottenuto un punteggio sopra la sufficienza in media di 66 punti su 100¹.

Per quanto riguarda la rilevazione delle competenze trasversali un primo esito della ricerca riguarda la traduzione e l'adattamento del *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) di Schraw & Dennison (1994) al contesto italiano.

Avvalendosi dei dati rilevati è stata condotta l'analisi fattoriale di tipo esplorativo che, riducendo il numero di item, ha confermato la struttura fattoriale del questionario. Nello specifico si evince dalla Tabella 1 che l'Alpha di Cronbach (MAI: $\alpha = 0,95$; Conoscenza della cognizione: $\alpha = 0,92$; Regolazione della cognizione: $\alpha = 0,91$), le dimensioni del MAI (Cc: 32,6%; Rc: 5,7%) e la scala MAI nel suo complesso (38,3%) riportano valori al di sopra della soglia di riferimento. Dall'analisi dei dati si rileva inoltre (Tabella 3) che le due dimensioni del MAI "Conoscenza della cognizione" (Cc) e "Regolazione della cognizione" (Rc) riportano una correlazione significativa pari a 0,70 ($p < .001$) a dimostrazione che le due dimensioni della metacognizione sono entrambe strategiche per aiutare gli studenti ad autoregolarsi.

	1. Conoscenza della cognizione (nr item = 17)	2. Regolazione della cognizione (nr item = 21)	MAI (totale) (nr item = 38)
Media	3,55	4,01	3,80
Deviazione Standard	0,60	0,50	0,50
Saturazioni fattoriali (range)	0,40; 0,84	0,43; 0,70	-
Percentuale di varianza spiegata	32,6%	5,7%	38,3%
Alfa di Cronbach	0,92	0,91	0,95
Correlazione item-totale (range)	0,49; 0,74	0,43; 0,67	-
Correlazione tra le dimensioni	0,70***		-

*** $p < .001$; * $p < .05$; $p < .10$

Tabella 3: Caratteristiche del MAI e correlazione tra le dimensioni

- 1 Nella situazione di emergenza, durante la rilevazione dei dati in ingresso, è stato restituito solo il punteggio degli studenti complessivo e non suddiviso per competenze.

Dal confronto di media (MAI 3,80; Cc 3,55; Rc 4,01) e deviazione standard (MAI 0,50; Cc 0,60; Rc 0,50) si evince il raggiungimento di valori positivi sia nella MAI totale che nelle sue sottodimensioni.

Per indagare ulteriormente sulle competenze trasversali degli studenti con OFA sono stati analizzati gli esiti delle due Prove di *problem solving*.

Dal Grafico 1, che mette a confronto quanto rilevato nella fase di accesso al CdL con quanto verificato a conclusione del percorso OFA, si evince un miglioramento complessivo delle strategie acquisite dagli studenti. I soggetti coinvolti nelle Prove di problem solving in entrata e in uscita sono gli studenti OFA che hanno partecipato attivamente al percorso formativo. Per ogni competenza descritta nel grafico era assegnato un punteggio che varia da 0 a 3 punti per strategia di ricostruzione, strategia di integrazione, strategia di autoregolazione e rielaborazione e da 0 a 4 punti per la strategia di selezione.

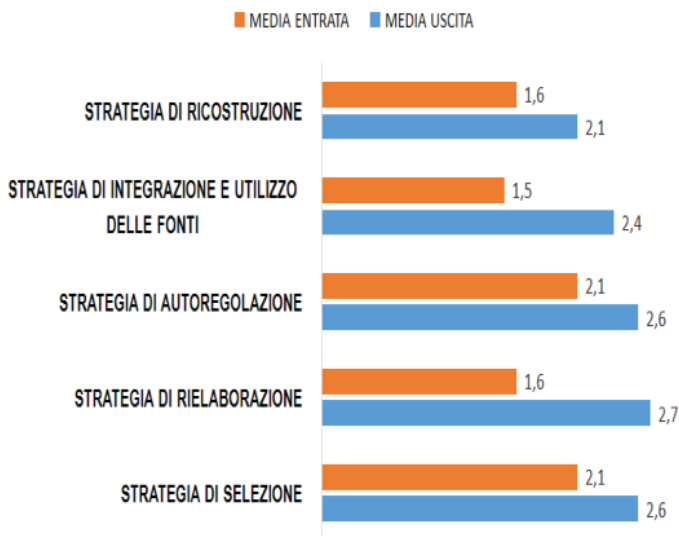


Grafico 1: confronto esiti tra prova di problem solving in entrata e in uscita

In particolare, si riscontra un incremento di punteggio nella strategia di integrazione e utilizzo delle fonti che passa da 1,5 a 2,4 e nella strategia di rielaborazione che passa da 1,6 a 2,7. Di particolare interesse sono anche gli esiti riscontrati nel confronto dei dati relativi alla strategia di ricostruzione e in quella di selezione. Si è voluto approfondire e prendere maggiore consapevo-

lezza dell'esperienza che gli studenti hanno avuto nel lavorare a distanza proponendo Prove di *problem solving* che richiedevano strategie più specifiche. Dal confronto dei punteggi conseguiti dagli studenti con OFA è possibile rilevare anche un miglioramento nella strategia di autoregolazione. Il potenziamento di tale strategia dovrebbe offrire agli studenti la possibilità di riflettere e sviluppare competenze metacognitive utili a favorire processi di autodeterminazione nello studio.

È stato possibile quindi rilevare il consolidamento e lo sviluppo delle competenze trasversali anche dagli esiti delle Prove di *problem solving* che sono in media più alti in uscita che in entrata.

L'interesse della ricerca è stato inoltre quello di rilevare una possibile correlazione tra gli esiti del MAI e gli esiti della Prova di *problem solving* in uscita. Dalla ricerca emerge una correlazione apprezzabile tra Regolazione della cognizione e Conoscenza della cognizione e in particolare una correlazione statisticamente significativa (Figura 1) tra MAI totale e Prova di *problem solving* in uscita. A punteggi più elevati nella consapevolezza metacognitiva corrispondono risultati migliori conseguiti nella Prova di *problem solving* in uscita. Nello specifico si riscontra una correlazione significativa tra “Regolazione della cognizione” (seconda dimensione del MAI) e esiti della Prova di *problem solving* in uscita e una tendenza alla significatività con la “Conoscenza della cognizione” (prima dimensione del MAI).

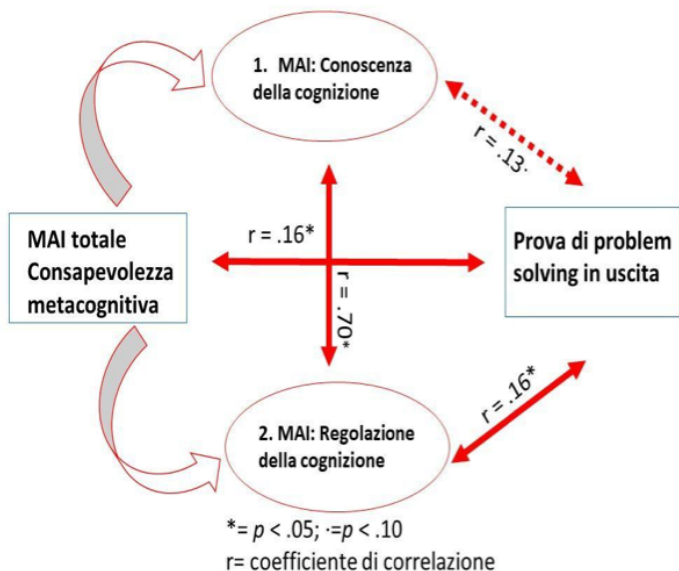


Figura 1: Rappresentazione delle correlazioni tra MAI e Prova di problem solving in uscita

Le attività di *peer tutoring* svolte in piccolo gruppo a distanza sono state efficaci per contribuire a qualificare i processi di apprendimento degli studenti con OFA.

5. Considerazioni conclusive

Gli esiti della ricerca confermano l'importanza dei servizi di tutorato come risorsa per sviluppare e consolidare le competenze di base e trasversali degli studenti con OFA. Dalla indagine esplorativa emerge in particolare che l'utilizzo delle Prove di *problem solving* e il *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) sono stati utili per rilevare informazioni sull'efficacia del *peer tutoring*.

La ricerca ha inteso valorizzare la qualità del percorso di formazione degli studenti con OFA sviluppando e consolidando le competenze di base e trasversali degli studenti.

L'indagine, attraverso la rilevazione di dati empirici sul campo, contribuisce alla riflessione didattica sulle attività di gruppo proposte durante la pandemia rimodulate a distanza.

Dall'analisi dei dati emerge che esiste una correlazione statisticamente significativa tra gli esiti del MAI e quelli delle Prove di *problem solving*, ossia tra la consapevolezza metacognitiva degli studenti e le competenze manifestate per risolvere situazioni problematiche.

Le attività di *peer tutoring* svolte in piccolo gruppo a distanza sono state utili per qualificare il percorso formativo degli studenti con OFA e per permettere a questi ultimi di sviluppare e consolidare le competenze di base e trasversali.

I dati rilevati sono incoraggianti e motivano a proseguire la linea di ricerca allargando l'unità di analisi e avvalendosi di una più ampia gamma di strumenti di rilevazione in modo da approfondire l'efficacia dei dispositivi introdotti nell'ambito delle attività di *peer tutoring* svolte in modalità esclusivamente a distanza. L'interesse della ricerca sarà quello di approfondire in futuro se gli stessi dispositivi utilizzati a distanza potranno essere integrati anche in presenza nelle attività di *peer tutoring* svolte a livello universitario.

Riferimenti bibliografici

- Akin, A., Abaci, R., & Cetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 7(2), 671.
- Alban, M., & Mauricio, D. (2019). Predicting university dropout through data mining: A Systematic Literature. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(4), 1-12.
- ANVUR (2019). *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*. Roma.
- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Italian Journal of Educational Research*, 17, 105-126.
- Da Re, L., Clerici, R., & Álvarez Pérez, P.R. (2017). The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175.
- Domenici, G. (2020). Lockdown e didattica emergenziale: una criticità non risolta. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPs Journal)*, 22, 11-19.
- Domenici, G., Lucisano, P. & Biasi, V. (Eds.) (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Mc Graw Hill.
- Lima Filho, R.N., & Bruni, A.L. (2015). Metacognitive awareness inventory: Translation and validation from a confirmatory analysis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35, 1275-1293.
- Moretti, G., Morini, A.L., Gargano, A. (2022). Il Metacognitive Awareness Inventory

- (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari. In A. La Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 285-297). Pensa Multi-Media.
- Moretti, G. & Morini, A.L. (2022). Risorse per qualificare e riprogettare la didattica universitaria a distanza in situazione emergenziale: il podcast audio. In G. Domenici (Ed.). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19* (pp. 351-359). Roma Tre-Press.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). Ripensare il nesso tra apprendimento all'università e apprendimento al lavoro per favorire l'occupazione giovanile. Una ricerca sulla formazione di mentori competenti nei percorsi di apprendistato. *Education Sciences and Society*, 11(2), 296-323.
- Schraw, G., & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Spanu, P., & Chicioareanu, T.D. (2020). Students' perspective. the main factors that contribute to students' dropouts. In *The International Scientific Conference e Learning and Software for Education* (Vol. 2, pp. 526-532). «Carol I» National Defence University.
- Teo, T., & Lee, C. (2012). Assessing the factorial validity of the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) in an Asian Country: A confirmatory factor analysis. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 92-103.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Mondadori.

II.4

Per una valutazione formativa nella scuola secondaria di primo grado:
due quasi-esperimenti per esplorare l'impatto di prassi di *formative
assessment* sulle abilità di comprensione del testo

Towards the use of *formative assessment* in the lower secondary school:
two quasi-experiments to explore the impact of classroom practices on
students' texts comprehension achievements

Elisa Guasconi

Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"
elisa.guasconi2@unibo.it

Formative assessment è un'espressione che in letteratura viene associata a una varietà di pratiche. Se ciò ha prodotto studi sul tema con caratteristiche metodologiche differenti in ambito internazionale, in Italia si osserva una mancanza di ricerche sperimentali tese a controllare l'efficacia di un insieme unitario di strategie di *formative assessment*. È questo lo scopo della sperimentazione descritta che intende esplorare gli effetti dell'implementazione di pratiche di valutazione formativa sulle abilità di comprensione dei testi degli studenti. La ricerca ha coinvolto tutte le classi prime di una scuola secondaria di primo grado del territorio modenese e ha visto la pianificazione di due quasi-sperimentazioni a due gruppi con uno scopo esplorativo legato allo sviluppo di un successivo piano sperimentale. Esse hanno visto la partecipazione, separatamente, degli studenti di due classi prime all'interno delle quali sono stati formati due gruppi: sperimentale e di controllo. Dopo aver effettuato una rilevazione iniziale delle abilità di comprensione dei testi e aver introdotto le pratiche di *formative assessment* con ciascun gruppo sperimentale di studenti, è stata effettuata nuovamente la rilevazione ed è stata verificata la differenza post-test – pre-test tra i due gruppi nelle due classi. Data la scarsa numerosità di casi, sono stati condotti test non parametrici che non hanno svelato differenze statisticamente significative; tuttavia, si registra una tendenza positiva che vede un maggiore incremento delle abilità di comprensione dei testi nei gruppi sperimentali di studenti in entrambi i disegni quasi-sperimentali.

Parole chiave: abilità di comprensione del testo; fase esplorativa; pratiche di formative assessment; quasi-sperimentazioni; scuola secondaria di primo grado.

Formative assessment is an expression that covers several practices. Whereas this variety has led to the development of studies with different methodological

characteristics in the international context, in Italy, there is a lack of experimental research to control the effectiveness of a unitary set of formative assessment strategies and practices. This experiment, therefore, explores the effects of implementing formative assessment practices in the classroom on students' text comprehension abilities. The project involved all the students of the first classes of a lower secondary school located in Modena city. Two quasi-experiments had been planned with an exploratory purpose for developing another subsequent experimental plan that was realized in the same school. The two quasi-experiments involved the students of two separate first classes divided into treatment and control groups. After administering an initial task on text comprehension abilities, the researcher introduced formative assessment practices in each experimental group; at the end, the same task was re-administered, and the post-test - pre-test difference between the two groups was verified. Given the small number of cases, non-parametric tests were run that have not revealed statistically significant differences between the two groups. Still, a trend shows a more substantial increase in the achievements of the treatment group of students in the two quasi-experiments.

Keywords: text comprehension abilities; exploratory aim; formative assessment practices; quasi-experiments; lower secondary school.

1. Introduzione: il *formative assessment* nel dibattito nazionale e internazionale

Nel 2005 l'OECD pubblicava una rassegna di studi sul tema del *formative assessment* nella scuola secondaria che conteneva saggi ed esperienze provenienti da nove Paesi: questo documento testimonia la crescita di attenzione verso il tema che si registrava in quel periodo e che gradualmente è aumentata negli anni, tanto che oggi si potrebbe pensare che tutti sappiano cosa si intende per *formative assessment* e quali strategie ne facciano parte. In realtà nel corso del tempo sono state proposte numerose definizioni di questo concetto attorno al quale il dibattito è ancora aperto, anche se a partire dal secondo millennio si è certamente diffusa una corrente che ha formalizzato una nuova concettualizzazione, quella di *assessment for learning*, a cui oggi guardano diversi ricercatori. Storicamente il primo ad aver distinto la funzione sommativa della valutazione da quella formativa è stato Scriven¹ (1967) in una riflessione degli

1 Lo stesso autore dice che il termine *formative evaluation* è stato utilizzato, prima di lui, da Cronbach (Scriven, 1967).

anni '60 sui curricoli scolastici. È successivamente Bloom a riprendere questa distinzione e a collocarla all'interno di un programma scolastico che si focalizza sugli apprendimenti degli studenti: il "Mastery Learning" (Bloom, 1971; Bloom et al., 1971). Elemento centrale di questo insegnamento individualizzato, come ricorda Guskey (2007; 2010), è il trinomio *formative assessment – feedback – correttivi* ovvero la proposta di frequenti momenti di verifica degli apprendimenti che generano un feedback utile al docente perché svelano i reali bisogni degli studenti e gli permettono di agire retroattivamente per modificare la proposta didattica e pianificare specifiche azioni di recupero. In Italia, chi raccoglie le suggestioni bloomiane è Vertecchi (1976) che ribadisce l'importanza della valutazione formativa in itinere come mezzo per regolare la didattica e sono gli esperti di docimologia, tra cui vi è anche l'autore, che sottolineano l'esigenza di compiere un processo valutativo rigoroso, che presti attenzione alla definizione dei suoi oggetti e alla fase di misurazione (Visalberghi, 1955; Gattullo, 1967). In ambito internazionale, nel frattempo, le teorie di Bloom muovono diversi autori a studiare l'efficacia del *formative assessment* e del "Mastery Learning" attraverso ricerche empiriche, rassegne e metanalisi (Crooks 1988; Fuchs & Fuchs, 1986; Kulik et al., 1990; Guskey & Gates, 1985; Natriello, 1987), ma aprono anche ad alcune riflessioni relative al feedback e al ruolo dello studente all'interno di questo processo (Sadler, 1989). È doveroso ricordare che il dibattito, in quegli anni, viene segnato dalle pubblicazioni di Black e Wiliam che riportano i risultati di una rassegna sistematica (1998a) e di una metanalisi (1998b) in cui l'implementazione di strategie di *formative assessment* in classe registra un valore di *effect size*² compreso tra 0,4 e 0,7 in relazione ai risultati di apprendimento degli studenti. Le loro pubblicazioni, criticate in seguito da alcuni autori (Bennett, 2011; Dunn & Mulvenon, 2009; Elwood, 2006; Kingston & Nash, 2011; Torrance, 2012), si collocano in un periodo in cui si stavano diffondendo due tendenze nel contesto anglofono: una legata all'uso di test standardizzati con funzione formativa da parte delle scuole e degli insegnanti e un'altra che sosteneva la scarsa utilità di questa operazione di *formative testing* (Bell & Cowie, 2001; Stiggins, 2005), ma che, al contrario, intendeva dare risalto al ruolo allo studente. È proprio a partire da quest'ultima che nasce, nei primi anni del 2000, l'Assessment Reform Group (2002) un gruppo di studiosi inglesi che diffonde l'espressione *assessment for learning* per designare una nuova concezione in cui non solo l'in-

2 *Effect size* è un indice che standardizza i risultati ottenuti da diversi studi sperimentali e che viene utilizzato per avere una stima dell'efficacia del trattamento (significatività pratica). Per un approfondimento si veda Pellegrini et al. 2018.

segnante, ma anche lo studente sia impegnato nell'utilizzo delle evidenze raccolte al fine di raggiungere gli obiettivi stabiliti e nella riflessione sul percorso di apprendimento per trovare strategie di miglioramento. Dopo poco tempo, Earl (2003) conia un'altra espressione, quella di *assessment as learning*, per enfatizzare ancora di più la valenza metacognitiva della valutazione che in questa concezione è intesa come azione di monitoraggio che guida lo studente nella regolazione del suo percorso. Occorre, tuttavia, cogliere le suggestioni di Elwood (2006) e Torrance (2012) e contestualizzare i vari concetti all'interno delle diverse prospettive sul processo di insegnamento-apprendimento: se la definizione originaria di *formative assessment* si avvicina di più a quella cognitivista-comportamentista per cui è necessario stabilire in modo specifico gli obiettivi di apprendimento e guidare lo studente verso la loro acquisizione utilizzando correttivi in caso di fragilità, i concetti di *assessment for learning* e *assessment as learning* si avvicinano maggiormente a una prospettiva costruttivista che vede nell'interazione la principale fonte di costruzione di conoscenza e l'insegnante come responsabile della strutturazione di momenti che stimolino la regolazione dell'apprendimento da parte dello studente (Allal & Lopez, 2005). In Italia, l'espressione valutazione formativa si riferisce sia ai sistemi educativi sia agli apprendimenti degli studenti³. L'uso di prassi di *formative assessment* in classe che monitorino le acquisizioni degli allievi in questo contesto scolastico è promosso a livello centrale (come testimoniano le indicazioni curricolari e le linee valutative del MIUR⁴), ma non è ancora diffuso nelle pratiche quotidiane degli insegnanti, nonostante siano presenti diverse riflessioni in letteratura (Vertecchi, 2003; Domenici, 2003; Batini & Guerra, 2020; Ciani et al., 2020) che sostengano l'utilizzo di una valutazione che non si limiti ad essere *valutazione dell'apprendimento*, ma che sia, piuttosto, *valutazione per l'apprendimento* (Weeden, Broadfoot, & Winter, 2009) e *valutazione come apprendimento* (Sciari & Batini, 2018; Trincherò, 2018).

3 Per identificare, dunque, i due ambiti è doveroso adottare qui la distinzione tra *assessment* (valutazione degli apprendimenti) ed *evaluation* (valutazione dei sistemi formativi) utilizzata nel contesto internazionale (Van der Kleij et al. 2015, p. 325; Vannini, 2019).

4 Si veda: MIUR, 2020 e MIUR, 2012.

2. Obiettivi e interrogativi di ricerca

2.1 *Perché una ricerca sul formative assessment nel contesto italiano?*

Bennett (2011), in un articolo sul *formative assessment* (da qui in poi FA), riporta l'attenzione su due aspetti del dibattito che vale la pena richiamare:

- la necessità di definire il concetto in modo che possa trasformarsi in un insieme di strategie e pratiche da utilizzare in classe e da sperimentare nella ricerca empirica;
- l'esigenza di osservare con attenzione le scelte metodologiche effettuate negli studi che evidenziano l'efficacia del FA sugli apprendimenti degli studenti. In merito a questo punto occorre guardare in particolare agli studi di Black e Wiliam (1998a; 1998b) e alle caratteristiche delle ricerche che hanno considerato per le loro analisi.

La mancanza di un'univoca concettualizzazione del FA si riflette inevitabilmente anche sulla varietà delle strategie che lo compongono; Black e colleghi (2003) ne elencano quattro principali, *sharing criteria with the students; questioning, feedback; self-assessment* (Black et al., 2003, p. 67), che saranno riprese successivamente da Bennett (2011) per le ricerche intorno al programma di sviluppo professionale statunitense sul FA "*Keeping Learning on Track*" (Bennett, 2011; Thum et al., 2015; Wylie, 2008). Pochi anni dopo, Wiliam e Thompson (2008) rielaborano il costrutto di FA agganciandolo fortemente alle domande chiave caratterizzanti il feedback formativo (Hattie & Timperley⁵ che sono quelle più diffuse e utilizzate in letteratura; ciò nonostante, ancora oggi si è lontani dall'idea di avere un unico costrutto di FA di riferimento. Ruiz-Primo e Furtak (2006) identificano strategie associate a un'idea di FA in ambito scientifico che gli stessi autori definiscono *informale* perché non si fonda su una raccolta di evidenze che usa strumenti strutturati (FA *formale*), ma sull'emergere di informazioni sull'apprendimento degli studenti stimulate dall'insegnante durante l'attività didattica attraverso "conversazioni". Anche O'Keeffe e colleghi (2020) propongono un costrutto di *informal FA* all'interno di un progetto bolognese sulla didattica universitaria. In quest'ultimo caso, gli studiosi identificano una serie di strategie afferenti a quattro ambiti: strutturazione dell'attività didattica; raccolta di informazioni sull'apprendimento degli studenti; utilizzo di tali informazioni e creazione di un clima di appren-

5 Wiliam & Thompson, 2008.

dimento che valorizzi il contributo degli allievi. Se a queste teorizzazioni si aggiunge che altri autori suggeriscono strategie che sostengono maggiormente la regolazione dell'apprendimento da parte dello studente (Torrance, 2012), è facile constatare come non esista un unico costrutto di FA. Allo stesso modo, anche la questione della sua efficacia in relazione ai risultati di apprendimento degli studenti è particolarmente delicata: la metanalisi di Black e Wiliam (1998b) è stata criticata da diversi autori, tra cui Dunn e Mulvenon (2009) che hanno messo in evidenza alcuni limiti presenti nella ricerca di Fuchs e Fuchs (1986) su cui i due autori inglesi avevano fondato larga parte della loro analisi. In seguito a questo lavoro, diversi progetti di ricerca sono stati svolti sulla questione dell'impatto del FA; essi non hanno fornito risultati sempre chiari e convergenti. Solo per citarne due, la ricerca di Andersson e Palm (2017) mostra un'efficacia delle strategie di FA sulle abilità matematiche degli studenti, mentre quella di Yin e colleghi (2008) in cui le prassi di FA sono state collocate all'interno di un curriculum di scienze, non rivela alcun effetto evidente sulle acquisizioni degli allievi. Un importante contributo al dibattito sulla questione proviene anche dall'*Evidence-Based Education*, un filone di studi che utilizza principalmente la metanalisi per comparare le evidenze presenti in letteratura relative alle varie metodologie e strategie di insegnamento; è in una di queste che Hattie (2009) mostra l'alta efficacia (*effect size*: 0.90) del FA e del feedback formativo (0.73).

Ciò che emerge insomma è un quadro composito in cui è necessario utilizzare con molta cautela l'argomento relativo all'impatto del FA sui risultati di apprendimento degli studenti. In Italia vi sono alcune indagini internazionali (OECD, 2019c) e nazionali (solo per citarne una si veda l'indagine IARD in Cavalli & Argentin, 2010) che esplorano le dichiarazioni di pratiche valutative dei docenti, ma non vi sono ricerche che esplorano l'efficacia di un insieme unitario di strategie di FA sui risultati di apprendimento degli studenti (si ricordi l'esperienza universitaria di Scierri & Batini, 2018). Tuttavia, la cultura scolastica italiana è certamente ancora lontana dall'assunzione di un atteggiamento sistematico nella progettazione curricolare e nella valutazione, ma anche dalla pianificazione di momenti valutativi in itinere con funzione diagnostico-formativa capaci di monitorare accuratamente gli apprendimenti degli studenti per ottenere informazioni analitiche sui loro bisogni e di guidare, di conseguenza, la scelta di azioni che sostengano il loro miglioramento (Vertecchi, 2003; Ciani et al., 2020). È proprio per questo che si rende necessario indagare se l'uso di prassi di FA in questo contesto possa sostenere realmente gli apprendimenti degli studenti al fine di ridurre le loro fragilità.

2.2 Quali contenuti delle pratiche di FA? La comprensione del testo come focus

Lo scopo della ricerca è quello di esplorare l'effetto dell'introduzione di pratiche di FA sui risultati di apprendimento degli studenti, ma, nello specifico, a quali competenza/e ci si riferisce? Due motivazioni hanno guidato la scelta della ricercatrice. In primo luogo, lo studio della letteratura: ci sono meno ricerche sul FA in ambito linguistico di quante ve ne siano in altre aree disciplinari. Solo per citarne alcune, Yin e colleghi (2008) si sono occupati del FA in scienze e Andersson e Palm del FA in matematica (2017) così come i ricercatori del progetto FAMT&L⁶ (Ferretti et al., 2018). Accanto a competenze di tipo scientifico-matematico, tuttavia, le abilità linguistiche, e in particolar modo quelle di comprensione dei testi, sono essenziali: esse consentono di capire e rielaborare informazioni che servono ad acquisire non solo specifici contenuti appartenenti a ogni ambito disciplinare, ma anche competenze trasversali che rendono possibili forme di cittadinanza attiva (si pensi all'importanza della comprensione di testi scritti e orali per accrescere le capacità sociali, personali, metacognitive). In secondo luogo, l'altra motivazione che ha orientato la scelta di quali competenze considerare scaturisce dalle riflessioni sui dati relativi alle abilità di comprensione dei testi degli studenti in Italia: il report delle indagini OECD-Pisa, *Programme for International Student Assessment* del 2018 mostra come vi siano ancora fragilità tra gli allievi nell'acquisizione di una buona capacità di comprendere diversi tipi di testo ed evidenzia una notevole distanza registrata tra i punteggi conseguiti dagli studenti che si collocano nell'ultimo e nel primo quartile dell'ESCS⁷ (OECD, 2019a; 2019b). Vista la decisione, allora, di concentrare l'attenzione su quest'ambito, occorre capire a quale processo ci si riferisce quando si parla di comprensione del testo e quali abilità specifiche sono state considerate per questo progetto di ricerca.

Si può definire la comprensione di un testo come un'operazione complessa, "multicomponentiale" che si instaura tra testo e lettore e coinvolge diverse attività cognitive che vanno dalla percezione dello stimolo linguistico all'integrazione di significati (Cardarello & Bertolini, 2020; Cornoldi et al., 2017). È riconosciuto, ormai, che durante la lettura si attivano processi *bottom-up* e *top-down*⁸ risulta particolarmente importante ricordare la distinzione che è

6 Famt&L sta per *Formative Assessment in Mathematics for Teaching and Learning* (Ferretti et al., 2018).

7 ESCS è l'acronimo di *Economic, Social and Cultural Status*: si tratta di un indice calcolato dall'Ocse per ogni studente che comprende il lavoro e il titolo di studio conseguito dai genitori e le risorse disponibili a casa.

8 Si veda la tassonomia proposta da Lastrucci (2019).

stata assunta in questa ricerca tra i testi informativi (ed espositivi) che intendono fornire conoscenze al lettore e quelli narrativi che invece nascono per raccontare storie (finzione o realtà) (Lastrucci, 2019).

Per entrare maggiormente in quest'ambito di studi occorre ricordare che tra gli autori che hanno tentato di fornire un modello psico-linguistico di comprensione del testo vi è Kintsch (1988) che ha enfatizzato il ruolo delle inferenze, alle quali si sono prevalentemente riferite le pratiche di FA in questa ricerca. L'autore ha descritto le due fasi messe in atto dall'individuo durante il processo di comprensione di un testo: *costruzione* e *integrazione*. Egli spiega che il lettore, quando incontra una o più frasi, richiama diversi significati che vengono selezionati e connessi tra loro sulla base del contesto linguistico, semantico e sulla base delle conoscenze possedute dall'individuo: in questo modo egli crea una rete di proposizioni (fase di *costruzione*) che successivamente riesce a unire per formare delle "macro-proposizioni" (fase di *integrazione*). La sintesi di queste ultime, insieme alla loro organizzazione gerarchica, costituisce la rappresentazione di quella che viene definita come "macrostruttura" del testo (Lastrucci, 2019). All'interno di questo modello, come accennato sopra, gioca un ruolo essenziale la capacità di compiere inferenze: è questa che consente all'individuo di costruire una sequenza di proposizioni (rete) e di ordinare le informazioni; a conferma di ciò, infatti, Oakhill e colleghi (2021) parlano di "inferenze necessarie" ovvero di processi di integrazione che il lettore non può fare a meno di compiere e a cui bisogna prestare particolare attenzione. Gli autori, entrando nello specifico dell'argomento, distinguono le *inferenze di coesione locale* da quelle di *coesione globale* spiegando che le prime creano un collegamento tra le proposizioni del testo (per esempio legano un pronome al referente), mentre le ultime connettono le varie parti del testo per creare una rappresentazione che lo comprenda per intero e ricordano anche l'importanza di aiutare gli studenti a connettere le informazioni in modo adeguato in particolare a livello locale. Questa consapevolezza sembra confermare quanto affermato da Lumbelli (2009) che, dopo aver distinto le inferenze connettive da quelle "addittive", ovvero che aggiungono elementi al testo e richiedono conoscenze specifiche, aggiunge anche che i testi presentano spesso connessioni implicite tra le informazioni che il lettore ricostruisce in modo non consapevole. È proprio lì che si annida il rischio di incomprendimento, di cui risentono soprattutto coloro che provengono da un contesto socioculturale svantaggiato; è lì che sarebbe necessario intervenire per sostenere l'acquisizione di questa competenza da parte degli studenti.

2.3 I costrutti della ricerca e l'ipotesi

La domanda di ricerca “pratiche di FA in classe possono incrementare le abilità di comprensione del testo degli studenti di scuola secondaria di primo grado in Italia?” contiene concetti che è necessario analizzare in modo più approfondito. La scelta, in questo progetto, è stata quella di utilizzare il termine *formative assessment* proprio per richiamare la sua origine bloomiana (che si colloca all'interno di una prospettiva comportamentista dell'apprendimento) e quindi la sua contestualizzazione all'interno di una visione di didattica individualizzata che intende portare tutti gli studenti alla padronanza di competenze di base (Baldacci, 2005). Esso è qui definito come un processo che presenta le seguenti caratteristiche:

- si colloca in una didattica intenzionale in cui gli obiettivi di apprendimento e i criteri valutativi sono chiari e condivisi con gli studenti;
- vede un'accurata pianificazione, da parte dell'insegnante, della misurazione degli apprendimenti di ogni studente;
- restituisce allo studente un feedback formativo sotto forma di commento analitico che contiene indicazioni da utilizzare per il miglioramento;
- vede l'insegnante utilizzare le evidenze raccolte per effettuare “aggiustamenti” del percorso didattico (progettazione di attività di recupero e potenziamento);
- presta attenzione a coinvolgere lo studente in una riflessione sul suo apprendimento, anche attraverso momenti di autovalutazione e valutazione tra pari.

In questa concettualizzazione, il docente pianifica e realizza un processo valutativo in cui è centrale la fase di misurazione: è questo il contributo aggiunto dalle riflessioni docimologiche che ricordano come l'azione di misurare gli apprendimenti gli consenta di ottenere evidenze su cui basare le decisioni didattiche che altrimenti rischierebbero di essere il risultato di impressioni soggettive. Da questa definizione deriva il costrutto della ricerca (Tabella 1) che rielabora quello teorizzato da Wiliam e Thompson (2008).

DOCENTE	DOMANDE CHIAVE	STUDENTE
Identificare in modo specifico e condividere obiettivi di apprendimento e criteri di valutazione con gli studenti (anche indicatori di qualità rispetto a uno specifico compito).	Verso quale obiettivo sta andando lo studente ⁹ ?	Comprendere gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione.
Elaborare e utilizzare validi strumenti di monitoraggio dell'apprendimento di ogni studente Stabilire criteri di misurazione e effettuare le opportune misurazioni. Strutturare opportunità di riflessione sul proprio / altrui apprendimento (valutazione tra pari ed autovalutazione).	Dove si trova lo studente ora?	Svolgere con impegno i compiti/prove proposti dal docente. Riflettere sul proprio compito e sul processo alla luce dei criteri valutativi / Fornire un feedback formativo ai compagni ed effettuare un'autovalutazione riferendosi ai criteri stabiliti.
Restituire un feedback formativo individuale / collettivo (con strategie individualizzate per migliorare gli apprendimenti). Guidare/ Sostenere lo studente nell'utilizzo delle strategie consigliate. Pianificare di attività di recupero / potenziamento.	Come può raggiungere l'obiettivo?	Comprendere il feedback restituito dal docente e riflettere sulla distanza tra il proprio livello e quello restituito dal docente. Cogliere l'eventuale distanza dagli indicatori di qualità e utilizzare le strategie per il miglioramento.

Tabella 1: Il costrutto di FA nel progetto di ricerca (rielaborazione di Wiliam & Thompson, 2008)

Per ognuna delle strategie contemplate, è stata desunta una serie di indicatori comportamentali che riporta le corrispondenti azioni del docente (in questo caso ricercatrice).

La definizione del costrutto di comprensione del testo è passata attraverso l'esplorazione dei *framework* delle indagini internazionali e nazionali sugli apprendimenti quali OECD-Pisa (OECD, 2019), IEA-Pirls (Mullis & Martin, 2015), INVALSI (2013; 2018) che ha portato la ricercatrice a identificare un insieme di macro-abilità in cui si suddivide questa competenza: individuare specifiche informazioni localizzando il punto esatto in cui esse sono esplicitate

9 La traduzione dall'inglese è dell'autrice del contributo.

all'interno dei testi; compiere inferenze; cogliere l'organizzazione complessiva del testo e riassumerne il contenuto distinguendo le idee principali da quelle secondarie; valutare alcune proprietà del testo. In seguito, è stata effettuata un'ulteriore selezione all'interno di queste aree al fine di arrivare a un nucleo di abilità specifiche (Tabella 2).

ABILITÀ	SUDDIVISIONE ABILITÀ (OBIETTIVI SPECIFICI)
Individuare informazioni esplicitamente date nel testo	Individuare informazioni specifiche
	Individuare la risposta pertinente rispetto alla domanda
Riconoscere i concetti espressi in forme parafrastiche (semplici inferenze)	Individuare le informazioni richieste anche quando sono espresse in modi diversi e occorre fare un semplice ragionamento per individuarle.
Compiere inferenze lessicali	Comprendere il significato di una parola dal contesto
Compiere inferenze connettive	Individuare il referente di anafore e catene anaforiche
	Individuare i legami tra le informazioni del testo (deducibili dagli indizi del testo)

Tabella 2: Le abilità di comprensione del testo considerate nel progetto

Un'ultima specificazione riguarda la tipologia di studenti coinvolti nel progetto: i dati delle indagini nazionali sugli apprendimenti mostrano come la scuola secondaria di primo grado costituisca il livello scolastico a partire dal quale sia le fragilità degli studenti sia le differenze tra i risultati da loro conseguiti si ampliano¹⁰. Per questo motivo, è sembrato particolarmente opportuno concentrare l'attenzione proprio sugli studenti che si trovano in questa fase del loro percorso formativo.

L'ipotesi teorica della ricerca, dunque, è un'affermazione che stabilisce che l'implementazione di prassi di FA in classe possa avere un effetto positivo sulle abilità di comprensione dei testi narrativi ed espositivi degli studenti di scuola secondaria di primo grado in Italia. La variabile indipendente (X) è costituita

¹⁰ Per un ulteriore approfondimento si veda INVALSI, 2021; 2022.

da un insieme di azioni desunte dalle strategie del costrutto presentato di FA che si legano alle abilità di comprensione dei testi in progettazioni specifiche di interventi valutativi di cui sotto si fornisce un breve esempio (Tabella 3).

Obiettivo specifico / Oggetto di valutazione	Individuare i referenti delle anafore all'interno del testo (inferenze connettive).
Tempi	105 minuti (e descrizione della singola scansione temporale delle attività).
Spazi	Aula
Materiali e strumenti	Cartellone già predisposto (con immagini) / Big Pad..
Azioni del ricercatore	Richiama l'obiettivo (con cartellone, esempi e immagini), testo e domanda già letti. Verifica la comprensione degli alunni sottolineando la disponibilità a tornare sull'argomento. Dopo aver chiesto all'incaricato di distribuire i diari di apprendimento ai compagni, chiede di riportare a parole loro l'obiettivo sul diario. Passa tra i banchi e si affianca agli alunni per cogliere eventuali incomprensioni.
Azioni degli studenti	Prestano attenzione alla spiegazione dell'obiettivo. Osservano e commentano gli esempi e segnalano la loro comprensione. Provano a scrivere il nuovo obiettivo a parole loro.

Tabella 3: Breve estratto della progettazione di un intervento di FA parte della sperimentazione

La variabile dipendente (Y) dell'ipotesi, invece, è formata dall'insieme delle abilità contenute nella tab. 2 che si riferiscono a due tipologie testuali: le narrazioni e i testi espositivi. Di conseguenza, il disegno di ricerca che consente di esplorare la relazione di causa-effetto tra queste due variabili è di tipo sperimentale (Coggi & Ricchiardi, 2005; Lucisano & Salerni, 2002; Viganò, 2002).

3. Metodo

3.1 *Lo sviluppo di un disegno di ricerca: evoluzioni, partecipanti e tempi*

La scuola secondaria di primo grado coinvolta nel disegno di ricerca è parte di un Istituto Comprensivo situato sul territorio modenese e la popolazione del progetto è costituita dal totale degli studenti delle quattro classi prime (N 92). La fase di negoziazione con la direzione della scuola e con gli insegnanti è stata particolarmente delicata e ha prodotto alcune revisioni del disegno di ricerca che inizialmente era un unico piano sperimentale a due gruppi in cui era prevista l'introduzione di due condizioni della variabile indipendente così declinate:

- X (i): interventi di FA come specificato nelle progettazioni delle attività valutative;
- X (ii): attività didattiche realizzate da un docente dell'istituto che non vedevano l'implementazione di pratiche valutative¹¹.

Le principali esigenze manifestate dalla scuola che hanno determinato la modifica del disegno sono state le seguenti:

- integrazione della sperimentazione all'interno di un progetto d'istituto;
- suddivisione degli interventi di FA da realizzare con gli alunni in due grandi periodi (il primo quadrimestre avrebbe visto la partecipazione di due classi mentre il secondo delle rimanenti);
- conformazione della modalità di formazione dei gruppi di studenti (sperimentale e di controllo) a quella adottata dalla scuola per creare raggruppamenti destinati alle attività curricolari del progetto in cui era inserita la sperimentazione. Questa particolare esigenza ha portato la ricercatrice a dividere a metà i registri dove erano riportati i nominativi degli studenti di ogni classe prima in ordine alfabetico al fine di formare i due gruppi, sperimentale e di controllo.

Sono questi bisogni che hanno condotto, quindi, verso una scomposizione del disegno sperimentale in tre piani: i primi due, con scopo esplorativo, sono stati realizzati nel primo quadrimestre e l'ultimo, destinato invece a controllare l'efficacia delle pratiche di FA, nel secondo quadrimestre (Figura 1).

11 La condizione (ii) della variabile X è stata definita dallo staff direttivo e dagli insegnanti della scuola.

Durante il primo periodo, viste le caratteristiche dei due gruppi sperimentali, all'interno dei quali vi erano studenti con bisogni educativi speciali che richiedevano maggiore flessibilità nella realizzazione degli interventi e vista l'esigenza da parte della ricercatrice di conoscere il contesto, la decisione è stata quella di progettare due quasi-esperimenti a due gruppi che coinvolgessero separatamente gli studenti di due classi: nella prima (1) vi erano in totale 23 studenti; nella seconda (2) vi erano in totale 22 studenti. Lo scopo di questi due quasi-esperimenti era duplice: da un lato si intendeva esplorare la tendenza del rapporto tra l'implementazione delle pratiche di FA e le abilità di comprensione dei testi degli studenti; dall'altro si voleva definire meglio lo stesso fattore sperimentale per renderlo più adeguato al contesto e per cogliere eventuali reazioni da parte degli studenti. In questo modo si sarebbero poste le basi per progettare un successivo disegno sperimentale a due gruppi da realizzare durante il secondo quadrimestre, in cui le variabili potessero essere più controllate e contestualizzate.

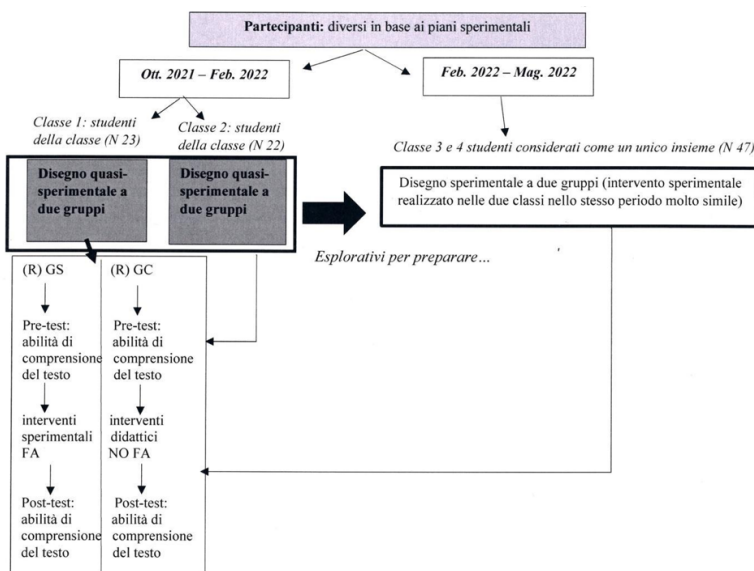


Figura 1: I piani sperimentali del disegno di ricerca

Quest'articolo si concentrerà esclusivamente sui primi due piani quasi-sperimentali che hanno visto, separatamente, la realizzazione di queste azioni (rap-presentate in verticale nella fig. 1).

- 1) Somministrazione iniziale (pre-test) dello strumento di rilevazione delle abilità di comprensione dei testi durante la prima settimana di ottobre 2021 in entrambi i gruppi di studenti, sperimentale (da qui in poi GS) e di controllo (da qui in poi GC) delle due classi.
- 2) Due incontri iniziali della ricercatrice con gli studenti dei GS e del docente con quelli dei GC nelle prime due settimane di ottobre 2021. È bene chiarire che tutte le attività di FA sono state svolte separatamente nelle due classi nelle giornate di martedì (classe 1) e mercoledì (classe 2) dalle 14 alle 16.
- 3) Realizzazione degli interventi fino all'ultima settimana di gennaio 2022 (per un totale di 12 interventi di FA compresi i due di presentazione e avvio attività).
- 4) Somministrazione finale (post-test) dello stesso strumento di rilevazione delle abilità di comprensione dei testi utilizzato per la fase di pre-test nella prima settimana di febbraio 2022.

Dopo aver ottenuto l'autorizzazione del Comitato Etico dell'Università di Bologna e l'approvazione della direzione della scuola, le famiglie sono state informate delle finalità e attività del progetto, mentre gli insegnanti sono stati solo messi al corrente dei fini generali relativi ai contenuti degli interventi sperimentali (es. la comprensione del testo e la ricerca delle informazioni esplicite e implicite in un testo) per evitare effetti legati alla loro reattività (Corbetta, 2003). La ricercatrice non ha mai utilizzato il termine "sperimentazione" con gli studenti, ma solo "progetto".

Tutti i dati sono stati raccolti in modo anonimo attraverso l'uso di un codice alfanumerico assegnato casualmente a ciascuno studente per consentire l'aggancio tra i risultati del pre-test e del post-test.

3.2 *Gli strumenti e le analisi*

Per rilevare le abilità di comprensione degli studenti si è ritenuto opportuno utilizzare alcuni testi e item di prove INVALSI di italiano di annualità precedenti destinate ad alunni di classe quinta di scuola primaria. I limiti di fattibilità intrinseci del progetto (tempo e risorse) hanno escluso la possibilità di una costruzione *ex novo* di uno strumento e la scelta di considerare in partico-

lare le prove INVALSI risente della somiglianza del loro Quadro di Riferimento con il costruito della ricerca (INVALSI, 2013; 2018) e della necessità di adottare uno strumento coerente con i traguardi previsti per la scuola secondaria di primo grado. La stessa prova, così costruita, è stata utilizzata sia nella fase di rilevazione iniziale sia in quella finale (*test-retest*) per scongiurare il rischio di un effetto di innalzamento o decrescita dei risultati dovuto alla diversità degli strumenti utilizzati. Essa era composta da due test:

- “*Kannitverstan*” (narrativo) accompagnato da 9 domande tutte (eccetto una) desunte dalle prove INVALSI di italiano dell’anno 2013-2014 e a risposta multipla o univoca (una sola domanda richiedeva agli studenti di formulare una risposta aperta);
- “*Perché dormiamo?*” (espositivo) accompagnato da 5 domande tutte (eccetto una) desunte dalla prova INVALSI di italiano della medesima annualità, a risposta multipla o univoca.

Oltre all’utilizzo di questo strumento, la ricercatrice ha tenuto un diario di bordo delle due quasi-sperimentazioni dove ha annotato: azioni implementate, reazioni degli studenti e riflessioni.

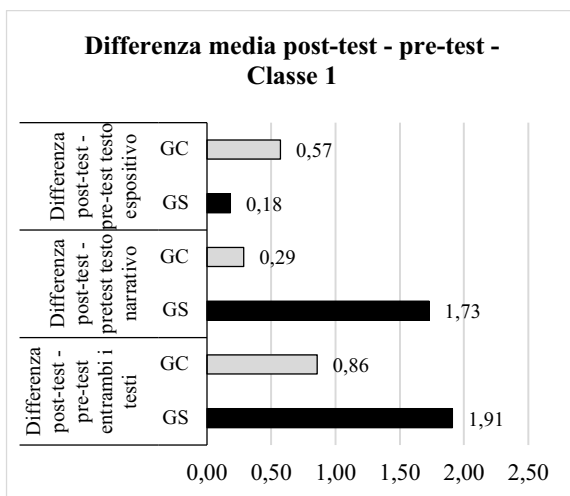
Le analisi quantitative sono state effettuate separatamente per ogni classe: esse hanno visto dapprima l’attribuzione di un punteggio a ogni risposta degli studenti in base ai criteri di correzione forniti da INVALSI; in seguito, una volta identificato il punteggio finale conseguito dallo studente nell’intera prova, sono state effettuate le analisi di tendenza centrale e di variabilità. Inizialmente è stato effettuato il *t-test (two independent samples)* per esplorare l’incidenza del trattamento sperimentale sulle medie, ma successivamente si è ritenuto opportuno considerare, in modo più approfondito, la piccola numerosità delle popolazioni (si veda sotto) che poteva inficiare la loro distribuzione. Per questi motivi, è stata calcolata la significatività della differenza tra i punteggi del post-test e del pre-test nelle due classi e nei due gruppi utilizzando il test non parametrico Mann-Whitney (Rajaretnam, 2016). Lo stesso procedimento di calcolo della differenza e controllo di significatività tramite test non parametrici è stato effettuato anche separando le due parti della prova sulla base della tipologia di testo considerato. Infine, sono stati elaborati anche alcuni indici che identificavano le singole abilità di comprensione del testo parte del costruito di riferimento e i corrispondenti item (es. indice “individuare informazioni nel testo” = item 1 + 2 + 3) ed è stata controllata la differenza tra post-test e pre-test anche per questi indici. Dalle analisi sono stati esclusi tutti gli studenti assenti alla prima o alla seconda somministrazione, con disabilità cognitivo-affettive e con DSA (tutti eccetto disgrafia e disortografia).

4. I risultati e la discussione

Il numero di casi validi nelle due classi presenta la seguente suddivisione:

- Classe 1: 18 studenti in totale; 11 (GS); 7 (GC).
- Classe 2: 14 studenti in totale; 5 (GS) e 9 (GC).

Le analisi di tendenza centrale mostrano medie più basse nel pre-test dei gruppi sperimentali delle due classi se confrontati con quelli di controllo: a fronte di questa situazione, la crescita del GS nel post-test è più alta di quella del GC in entrambe le classi (Figura 2) se si considerano i due testi della prova insieme, anche se occorre sottolineare che la crescita si osserva in tutte e due le classi e in tutti i gruppi non presenta grandi valori (massimo +1,91). Nella classe 1 la differenza tra post-test e pre-test nei due gruppi è particolarmente evidente se si considera la parte della prova legata al testo narrativo (+1,73 nel GS e +0,29 nel GC), ma si conferma anche in caso i due testi vengano considerati insieme. Una situazione simile si riscontra nei dati relativi alla classe 2 che registra una crescita di 1,80 punti nel GS più alta di quella del GC per quanto riguarda il testo espositivo. Il valore del test non parametrico Mann-Whitney per queste differenze è stato confrontato con la tabella di valori critici per questo test in base alla numerosità dei gruppi (Rajaretnam, 2016).



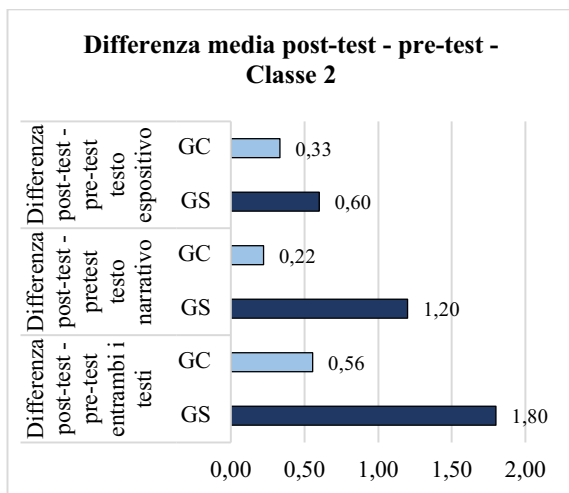


Figura 2: Differenza (valore medio) tra post-test e pre-test nei due gruppi (GS) e (GC) per tipologia di prova

Nella classe 1, in relazione alla differenza tra post-test e pre-test nei due gruppi esso presenta i valori: 29 (prova unica); 20 (testo narrativo); 34 (testo espositivo) che risultano essere decisamente superiori al valore soglia (16) e le differenze non risultano essere significative. Nella classe 2 esso presenta i valori: 10,5 (prova unica); 12,5 (testo narrativo); 20,5 (testo espositivo) che sono superiori al valore soglia (7) e anche in questo caso le differenze non sono significative.

Dal calcolo della differenza per indici di abilità di comprensione del testo è emersa una differenza significativa¹²(0,053*) nell'abilità di compiere inferenze connettive (individuare il referente di anafore) della classe 2 e nella capacità di riconoscere forme parafrastiche utilizzando gli indizi del testo (inferenze semplici) (0,002*) nella classe 1. La variabilità risulta avere un andamento diverso: in entrambe le classi si può riscontrare una crescita del valore della Dev. Standard dei due GS (classe 1: +0,67; classe 2: +0,03) nell'intera prova che nei GC, invece, decresce (classe 1: -1,1; classe 2: -0,79).

Certamente un aspetto che preme sottolineare nella discussione di questi

12 Sono stati utilizzati i testi non parametrici anche in questo caso.

risultati è l'effetto della mortalità sperimentale nelle due classi: da un totale di 23 studenti nella prima classe, quelli considerati nelle analisi sono 18; mentre nella seconda classe da 22 studenti si passa a un numero di casi validi pari a 14. Con numeri così piccoli è facile che le analisi statistiche siano poco significative. Rimane comunque molto interessante riscontrare la tendenza in entrambe le classi di una maggiore crescita nei gruppi sperimentali di studenti, dato che sembra confermare una tendenza positiva dell'efficacia degli interventi. Dalle riflessioni del diario di bordo emerge come le attività pianificate per i due gruppi presentassero alcune differenze effettuate per incontrare le esigenze degli studenti (in particolare nella classe 2 dove erano presenti studenti con fragilità che influenzavano lo svolgimento delle attività), ma anche come sia stata prestata attenzione alla creazione di un clima supportivo, in cui sono stati svolti momenti individuali di restituzione di feedback orali e scritti e proposte attività in cui era necessario utilizzare i consigli ricevuti in un altro breve esercizio (anche se gli studenti spesso chiedevano più volte indicazioni su come lo dovevano svolgere). Interessante anche l'analisi della differenza nelle varie abilità di comprensione del testo che registra una significatività per la capacità di individuare anafore (compiere inferenze connettive) su cui si sono concentrati tre interventi di FA (in entrambe le classi). Al tal proposito il diario di bordo riporta come siano stati utilizzati in quelle attività alcuni testi consigliati da Cardarello e Lumbelli (2019) per creare le prove di FA proposte agli studenti e come si siano invitati gli studenti a un nuovo svolgimento delle domande su cui avevano mostrato più difficoltà dopo la restituzione di un feedback orale individualizzato, momento in cui la ricercatrice aveva ragionato insieme a loro non solo sul testo, ma anche sulla loro autovalutazione. La stessa attenzione è stata dedicata proprio alla capacità di riconoscere forme parafrastiche attraverso un semplice ragionamento sugli indizi forniti dal testo (elemento che ha riscontrato significatività nella classe 1). Non sorprende che differenze significative non siano state riscontrate nella capacità di individuare legami connettivi tra le informazioni del testo poiché questa abilità non è stata affrontata con gli studenti per mancanza di tempo. Il diario di bordo testimonia anche come gli ultimi interventi siano stati segnati da eventi legati all'emergenza sanitaria (ricercatrice e studenti in quarantena) e quindi dall'adozione della didattica a distanza. Infine, occorre riflettere sul fatto che entrambi i gruppi in ciascuna classe hanno visto un incremento dei risultati: questo fa pensare a un ipotetico effetto di ripetizione del test (Coggi & Ricchiardi, 2005).

5. Conclusioni: limiti e punti di forza della ricerca

È stato affermato che i due quasi-esperimenti avevano uno scopo esplorativo, di ricerca accurata di una maggiore definizione dell'ipotesi (Lumbelli, 1984) ed è quindi in quest'ottica che è necessario effettuare le riflessioni finali su di essi. La tendenza positiva riscontrata ha incoraggiato la ricercatrice a procedere con l'attuazione di un disegno sperimentale maggiormente controllato che prendesse atto di alcune minacce di validità interna. In primo luogo, in queste quasi-sperimentazioni, la mortalità sperimentale aveva costituito una problematica ai fini della verifica statistica: sarebbe quindi stato necessario coinvolgere un numero maggiore di studenti nel disegno sperimentale successivo per assicurare maggiore validità alle analisi effettuate. In secondo luogo, un aspetto critico emerso era quello legato ai tempi dedicati agli interventi di FA sulle varie abilità di comprensione dei testi: occorreva concentrare di più l'attenzione sulla capacità di compiere inferenze e meno su quella di individuare informazioni nel testo che è stata inserita nel costrutto di riferimento della variabile dipendente solo in quanto prerequisito. Nel corso dei piani quasi-sperimentali, inoltre, era apparso evidente il bisogno di una figura che potesse affiancare la ricercatrice durante le attività in classe; infatti, il diario di bordo riportava numerosi cambiamenti nella pianificazione e realizzazione degli interventi sperimentali effettuati al fine di incontrare le esigenze gli studenti con difficoltà specifiche e tali modifiche avevano certamente trasformato un poco le caratteristiche delle attività proposte. Pensando invece ai tratti del disegno, si è sentita forte l'esigenza di definire meglio la condizione alternativa a quella sperimentale nonché di documentare più accuratamente, tramite osservazioni sistematiche, gli interventi svolti.

Alla luce di tutte queste riflessioni, è stato messo a punto con cura (e realizzato nel secondo quadrimestre) il successivo piano sperimentale di cui ora si stanno analizzando i dati. I risultati dei primi disegni sono promettenti, ma è necessario leggerli con consapevolezza delle minacce occorse di validità interna, tra cui vi è l'effetto di variabili intervenienti come gli eventi legati all'emergenza sanitaria, e di validità esterna legate alla scelta di una scuola che può essere considerata "eccellente".

Certamente, i limiti presentati e di cui la ricercatrice è consapevole, sono per larga parte connessi al più ampio dibattito riguardante le effettive possibilità di realizzare ricerche sperimentali nella scuola. Le peculiarità di ogni contesto scolastico e i suoi vincoli organizzativi, come affermava Calonghi (1977) rendono i disegni quasi-sperimentali le forme di ricerca quantitative con intervento più adatte ad inserirsi nella scuola poiché più sostenibili e flessibili rispetto alle sue esigenze. Tuttavia, è proprio la mancanza di robuste sperimen-

tazioni nel nostro Paese che ha motivato (dopo esperienze di ricerca quasi-sperimentali pluriennali del gruppo bolognese di pedagogia sperimentale¹³) il tentativo di sviluppare un impianto di ricerca che aiutasse a controllare l'effetto di variabile indipendente così cruciale in tutta la letteratura internazionale.

Riferimenti bibliografici

- Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. In OECD, *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). OECD Publishing.
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning*. URL: www.assessmentreform.group.org/ (accessed on 2nd September 2022).
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Erickson.
- Batini, F., & Guerra, M. (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78-93.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536-553.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-48.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. McGraw-Hill Education.
- Bloom, B., Hasting, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bloom, B. (1971). Mastery Learning. In J. H. Block (ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice* (pp. 46-63). Rinehart and Winston.
- Calonghi, L. (1977). *Sperimentazione nella scuola*. Armando.
- Cardarello, R., & Lumbelli, L. (2019). *La comprensione del testo. Attività su brani d'autore per le classi IV e V primaria. Ragionare per capire*. GiuntiEdu.
- Cardarello, R., & Bertolini C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci.

13 Ferretti et al., 2018; Guasconi et al., 2021; Ciani et al., 2021.

- Cavalli, A., & Argentin, G. (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*. Il Mulino.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Ciani, A., Guasconi, E., & Corsini, C. (2021). Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di formative assessment in una scuola secondaria di primo grado. *RicercaAzione*, 13(2), 103-116.
- Coggi, C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV. L'analisi dei dati*. Il Mulino.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B. (2017). *Kit scuola secondaria di I grado*. GiuntiEdu.
- Crooks, T.J., (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. UTET Libreria.
- Domenici, G., (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. GLF editori. Laterza.
- Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Corwin Press.
- Elwood, J. (2006). Formative assessment: Possibilities, boundaries, and limitations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 215-232.
- Ferretti, F., Michael-Chrysanthou, P., & Vannini, I. (2018). *Formative Assessment for mathematics teaching and learning. Teacher Professional Development Research by Videoanalysis Methodologies*. FrancoAngeli.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia: Misurazione e valutazione nella scuola*. Armando.
- Guasconi, E., Ciani, A., & Vannini, I. (2021). Pratiche di formative assessment nella scuola secondaria di primo grado per promuovere gli apprendimenti degli studenti. Prime analisi esplorative di un disegno quasi-sperimentale. *CADMO*, 1, 21-45.
- Guskey, T.R., & Gates, S. (1985). *A Synthesis of Research on Group-Based Mastery Learning Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 69th Chicago, March 31st – April 4th.
- Guskey, T. R. (2007). Closing Achievement Gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery". *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 8-31.
- Guskey, T. R. (2010). Formative Assessment. The Contributions of Benjamin Bloom. In H.L. Andrade & G.J. Cizek (eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 106-124). Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- INVALSI (2013). *Quadro di riferimento della prova di italiano*.
- INVALSI (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*.
- INVALSI (2021). *I risultati in breve delle prove INVALSI 2021*.
- INVALSI (2022). *Rapporto INVALSI 2022*.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 30(4), 28-37.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kulik, C.L.C., Kulik, J.A., & Bangert-Drowns, R.L. (1990). Effectiveness of Mastery Learning Programs: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 60(2), 265-299.
- Lastrucci, E. (2019). Il modello psico-linguistico della comprensione del testo. In E. Lastrucci (ed.), *Insegnare a comprendere: Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo* (pp. 51-112). Anicia.
- Lucisano, P., & Salerno, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Lumbelli, L. (1984). 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). FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione del testo come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza & Figli Spa.
- MIUR (2020). *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Mullis, I. V.S., & Martin, M.O. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework. 2nd Edition*. In *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.
- 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 - Open Journal per La Formazione in Rete*, 20(1), 43-61.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica* (ed. it. G. M. Cataldo). Carocci.
- OECD (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.

- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.
- OECD (2019c). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pellegrini, M., Vivanet, G., & Trincherò, R. (2018). Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 275-309.
- Rajaretnam, T. (2016). *Statistics for Social Sciences*. SAGE Publications India.
- Ruiz-Primo, M.A., & Furtak, E.M. (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and Student Learning. *Educational Assessment*, 11(3/4), 205-235.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Scierri, I., & Batini, F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: Il caso di un corso di studi universitario. Assessment to promote learning: the case of a university course. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 14, 110-123.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, (pp. 39-83.) Rand McNall.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformational, deformational and transformational assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Thum, Y.M., Tarasawa, B., Hegedüs, A., Yun, X., & Bowe, B.J. (2015). *Keeping Learning on Track: A Case-Study of Formative Assessment Practice and Its Impact on Learning in Meridian School District*. Northwest Evaluation Association.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J.A., Schildkamp, K., & Eggen, T.J.H.M. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343.
- Vannini, I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, Balconi B. & L. Zecca (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Pearson.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Loescher.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione*. Vita e Pensiero.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di comunità.
- Weeden, P., Broadfoot, P., & Winter, J. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa* (edizione italiana a cura di V. Scalera). Erickson.
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: what

- will it take to make it work? In C.A. Dwyer (ed.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (pp. 53-82). Routledge.
- Wylie, E.C. (ed.) (2008). *Tight but Loose: Scaling up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*. Educational Testing Service (ETS) Research Report Series, 2008(1), 1-141. URL: https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2008/hspn (accessed on 5th September 2022).
- Yin, Y., Shavelson, R.J., Ayala, C.C., Ruiz-Primo, M.A., Brandon, P.R., Furtak, E. M., Tomita, M.K., & Young, D.B. (2008). On the Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement, and Conceptual Change. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 335-359.

II.5

Tra pratiche e percezioni sulla valutazione di sistema: confronto tra l'Italia e altri paesi europei *Between practices and perceptions on system evaluation: comparison between Italy and other European countries*

Eleonora Mattarelli

*Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Ricerca Educativa
eleonora.mattarelli@uniroma1.it*

La ricerca di dottorato ha lo scopo di indagare le pratiche e le percezioni legate alla valutazione di sistema in tre importanti realtà educative europee (OECD, 2004, 2019abc): Italia, Finlandia e Spagna. Attraverso uno studio di caso comparativo si esplorano e descrivono i modelli di valutazione del sistema scolastico, la risposta a quest'ultima da parte delle istituzioni centrali e le pratiche di autovalutazione adottate. Il disegno di ricerca si articola su due livelli di analisi (Scheerens 2019; Zanazzi, 2014): il livello internazionale focalizza la sua attenzione sullo studio documentale della letteratura, il livello nazionale corrobora i dati raccolti attraverso il primo e approfondisce i singoli contesti. Gli studi di caso, infatti, attraverso l'analisi documentale, prendono in considerazione le pratiche legate alla valutazione di sistema e gli outcomes raggiunti nelle indagini standardizzate degli apprendimenti, mentre attraverso le interviste e i questionari, ascoltano le voci di alcuni testimoni privilegiati (Bowen, 2009; Lombi, 2015; Zammuner, 1996, 1998). Ai referenti nazionali dell'indagine OCSE-PISA, i National Project Manager, è stata somministrata un'intervista, svolta telematicamente a causa della situazione emergenziale, mentre ad un gruppo di dirigenti scolastici italiani è stato somministrato un questionario-intervista per indagare le esperienze e le opinioni legate all'autovalutazione d'istituto.

Lo stato dell'arte e i significati attribuiti alla valutazione di sistema sono alquanto diversificati (Barone, 2016; Dell'Anna, 2021; Romiti & Poliandri, 2019; Tammaro et al., 2017; Vertecchi, 2003). In Italia il modello è più centralizzato-nazionale, in Finlandia più decentralizzato-locale, mentre in Spagna la presenza delle Comunità Autonome fa sì che ci siano riferimenti regionali (Eurymdice, 2014), questo si riflette nelle percezioni dei National Project Manager e nelle opinioni dei dirigenti scolastici italiani. Se la valutazione è uno strumento utile per i sistemi educativi, allora è bene che i dati raccolti vengano utilizzati per prendere decisioni *evidence based* (OECD, 2013).

Parole chiave: autovalutazione; indagini standardizzate; pandemia; percezioni; valutazione di sistema.

The aim of the Ph.D. research is to investigate practices and perceptions related to system evaluation in three important European educational realities (OECD, 2004, 2019abc): Italy, Finland and Spain. Through a comparative case study, the evaluation models of the school system, the response to the latter by the central institutions and the self-evaluation practices adopted are explored and described. The research design is divided into two levels of analysis (Scheerens, 2019; Zanazzi, 2014); the international level focuses its attention on the documentary study of literature, the national level corroborates the data collected through the first one and deepens the individual contexts. The case studies, in fact, through the documentary analysis, take into consideration the practices linked to the system evaluation and the outcomes achieved in the standardized surveys, while, through the interviews and the questionnaire, the voices of some privileged witnesses are listened (Bowen, 2009; Lombi, 2015; Zammuner, 1996, 1998). The National Project Managers of the OECD-PISA survey were given an interview, carried out remotely due to the emergency situation, while a group of Italian school leaders was given a questionnaire-interview to investigate the experiences and opinions related to school self-assessment.

The state of the art and the meanings attributed to system evaluation are quite diverse (Barone, 2016; Dell'Anna, 2021; Romiti & Poliandri, 2019; Tammaro et al., 2017; Vertecchi, 2003). In Italy the model is more centralized-national, in Finland more decentralized-local, while in Spain the presence of the Autonomous Communities means that there are regional references (Eurydice, 2014). These are reflected in the perceptions of the National Project Managers and in the opinions of Italian school leaders. If the evaluation is a useful tool for education systems, then it is good that the data collected are used to make evidence-based decisions (OECD, 2013).

Keywords: self-evaluation; standardized surveys; pandemic; perceptions; system evaluation.

1. Quadro teorico

Per rendere le istituzioni educative più autonome e flessibili nell'era della *Global Society* e della *Knowledge Society* gli stakeholders sono sempre più chiamati a prendere decisioni *evidence based* (Bray et al., 2009). Affinché, infatti, possano essere accessibili, efficaci, efficienti ed equi, i sistemi educativi negli ultimi anni hanno iniziato a dotarsi di dispositivi di monitoraggio, *accountability* e *feedback* che accompagnano le azioni di *development* ed *improvement* (Faubert, 2009).

Vertecchi (2003), ad esempio, con riferimento ai sistemi educativi denota quattro funzioni della valutazione, ma mette in guardia sulla valutazione della qualità. Quest'ultima richiede un maggior sforzo poiché pone in relazione la scuola con gli attori in essa coinvolti quotidianamente, con il suo funzionamento e non da ultimo con i livelli raggiunti dagli studenti negli apprendimenti (Dell'Anna, 2021).

Tra i modelli, le finalità, gli oggetti e gli stakeholders implicati nei processi valutativi, si situa la valutazione di sistema che congiunge l'autonomia e la decentralizzazione scolastica, avvertita come particolare necessità degli ultimi decenni, con l'urgenza di avere dispositivi che possano facilitare i processi di rendicontazione e di miglioramento del sistema scolastico (OECD, 2004; OECD, 2019ab; INVALSI, 2019, 2021). La globalizzazione, difatti, ha portato con sé una complessificazione dei fenomeni educativi e degli strumenti per il loro monitoraggio, per la misurazione e per la valutazione, tanto è vero che studiosi provenienti da ambiti differenti sono stati chiamati ad interrogarsi sui quadri teorici e sugli indicatori più adeguati per rilevare il funzionamento dei sistemi scolastici (Cardone et al., 2010; Ehren & Visscher, 2006; OECD, 2020a; Penninckx, 2017; Poliandri, 2010; Poliandri et al., 2013). Questa spinta al monitoraggio e alla valutazione della qualità si è tradotta nel tempo nella presa di coscienza da parte di svariati Paesi, tra cui l'Italia, della necessità di avere istituti accademici, pubblici o privati, che assolvano al compito di condurre rilevazioni, valutare il sistema scolastico e mettere a punto strumenti di monitoraggio e azioni di miglioramento.

La costruzione di dispositivi di rilevazione dell'organizzazione delle istituzioni scolastiche, si pensi ad esempio alle visite ispettive esterne, si è diffusa quasi contemporaneamente alla volontà di misurare in modo standardizzato gli esiti degli apprendimenti degli studenti (Martini, 2014). Su quest'ultimo punto si sono pronunciate particolarmente le organizzazioni intergovernative come l'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, e l'IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Infatti, il *Large Scale Assessment*, dal lavoro pionieristico di Jullien (1817) ai più recenti studi comparativi, si è affermato sempre più capillarmente (Brickman, 1960; Mattarelli, 2022; OECD 2001, 2011, 2020b);.

L'OCSE se da una parte ha concentrato la sua attenzione sulla misurazione delle *performances* scolastiche degli studenti quindicenni dall'inizio degli anni 2000 in poi, dall'altra si è interrogato su altri aspetti che denotano la qualità, l'efficienza e l'efficacia dei sistemi scolastici. Storicamente, infatti, dal 1992 redige ogni anno una serie di indicatori per l'educazione intitolata *Education at a Glance*. Nella raccolta sono analizzati in un'ottica comparativa gli input, gli output, i processi, le risorse e alcuni dei risultati raggiunti in termini di ac-

quisizione dei titoli di studio, ricadute di questi ultimi sulle economie locali e l'organizzazione degli ambienti di apprendimento (OECD, 2020; CERI-OCSE, 1994).

Sulla valutazione in senso stretto l'OCSE nel 2013 ha redatto un report dal titolo *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. L'obiettivo della review è quello di supportare i paesi nella messa a punto di tecniche di misurazione e valutazione efficienti all'interno di una strategia coerente che migliori i risultati scolastici e l'*accountability*; di garantire che gli strumenti siano adatti allo scopo della valutazione e agli attori in essa coinvolti; di rafforzare l'utilizzo e la diffusione dei risultati della valutazione per prendere decisioni *evidence based*. Dal funzionamento delle istituzioni educative, dunque dalle pratiche di monitoraggio e di misurazione che vengono messe in atto per valutare la qualità dell'istruzione, dipendono non solo molti altri sistemi come quelli economici e sociali, ma anche i risultati educativi. L'impegno di far raggiungere ad ogni studente il proprio potenziale educativo fa sì che i governi debbano continuamente rivedere l'efficienza e l'efficacia dei propri sistemi di istruzione. La raccolta dei dati diventa a questo punto fondamentale sia nell'ottica euristica e di conoscenza dello "stato di salute" del sistema scolastico, sia nell'ottica del feedback formativo. Questo è il motivo per il quale già da diversi anni, come sottolinea l'OCSE (2013), molti paesi si sono dotati di istituti e pratiche di valutazione su larga scala di studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, scuole e sistemi educativi. In quest'ottica le misurazioni e le valutazioni comparative internazionali condotte dall'IEA e dall'OCSE si configurano come uno strumento utile che fornisce informazioni aggiuntive e indicazioni esterne, sovranazionali, al sistema scolastico da prendere in considerazione quando si ragiona di efficienza, efficacia, equità e qualità dell'educazione (Burns & Köster, 2016; Burns, Köster & Fuister, 2016; Cipollone et al., 2010).

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Quando si discute di valutazione dei sistemi scolastici, non si possono non prendere in considerazione i concetti che intorno ad essa ruotano e che hanno confini non facilmente delineabili poiché dipendono in larga misura dal significato attribuitogli (Dell'Anna, 2021). Cosa si intende, ad esempio, per qualità dell'istruzione? I modelli di valutazione possono differenziarsi tra di loro per tre aspetti: perché, cosa e come si valuta (Fondazione Agnelli, 2014). La risposta ai primi due è pressochè condivisa, viste anche le sollecitazioni provenienti dall'Unione Europea (EC, 2020). La risposta al terzo aspetto non

sempre mette tutti d'accordo. L'obiettivo della ricerca, pertanto, è esplorare e descrivere come i processi di valutazione del sistema scolastico hanno luogo in Italia, Finlandia e Spagna alla luce delle differenti pratiche e dei sistemi valoriali di riferimento.

Il fine, infatti, è quello di analizzare le prassi collegate alla valutazione dei sistemi scolastici (OECD, 2004). Prendendo le mosse dalla duplice modalità di valutazione a cui le scuole possono essere sottoposte e possono sottoporsi (Giampietro et al., 2016), la valutazione esterna e l'autovalutazione, il lavoro ha lo scopo di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali modelli di valutazione del sistema scolastico vengono attuati in Italia, Finlandia e Spagna?
2. Le istituzioni pubbliche come rispondono alla valutazione di sistema?
3. Quale supporto è fornito alle scuole nei processi di autovalutazione?

Esistono diversi modelli di valutazione dei sistemi scolastici che prevedono un diverso livello di accentramento o decentramento. Ogni modello può essere accompagnato da punti di forza e criticità, tuttavia, se la valutazione ha l'intento di essere uno strumento utile per il sistema scolastico, allora occorre concentrarsi sulle pratiche tramite le quali viene condotta e sull'utilizzo e sulla diffusione che si fa dei dati raccolti per prendere decisioni fondate (Eurydice, 2014; Rosenthal, 2004; OECD, 2013; Vincent-Lacrin, 2019).

3. Scelte metodologico-procedurali del disegno di ricerca

Il disegno di ricerca si articola su due livelli (Scheerens, 2019; Zanazzi, 2014): il primo livello, internazionale, si concentra sullo studio documentale quindi sulla revisione della letteratura, sull'analisi dei report e della documentazione prodotta; il secondo livello, nazionale, approfondisce e corrobora i dati raccolti attraverso il primo grazie alla realizzazione di studi di caso che esaminano gli *outcomes* raggiunti nelle rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti, nello specifico nell'indagine PISA dell'OCSE ed esplorano le percezioni riguardanti la valutazione del sistema scolastico, tenendo in considerazione il momento emergenziale e pandemico ancora attuale (OECD 2020a, 2021a; Schleicher, 2020; Save the Children, 2020).

Per rispondere a ciascuna delle tre domande di ricerca indicate, sono stati predisposti strumenti di rilevazione specifici.

Il primo strumento, l'analisi documentale condotta attraverso lo studio dei siti web istituzionali, dei report nazionali, delle linee guida internazionali

e della letteratura pubblicata, ha permesso di esplorare e descrivere le pratiche legate alla valutazione dei sistemi scolastici attuate in ciascun paese. Per ciascun documento o sito istituzionale preso in considerazione è stata effettuata un'analisi del contenuto: a una prima e iniziale scrematura è seguito un esame più approfondito e interpretativo della documentazione disponibile (Silverman, 2000; Bowen, 2009). Per ciascun documento, inoltre, è stata identificata la tematica emergente rispondente ai bisogni conoscitivi posti in fase di messa a punto delle domande di ricerca (Corbin & Strauss, 2008; Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Strauss & Corbin, 1998;).

Il secondo strumento, le interviste semi-strutturate rivolte ai National Project Manager (NPM) dell'indagine PISA dell'OCSE, i rappresentanti responsabili nazionali dello studio in ciascun paese, hanno permesso di corroborare i dati raccolti attraverso l'analisi documentale e di indagare, tra le altre cose, l'utilizzo e la diffusione dei dati provenienti dalla valutazione standardizzata, la risposta delle istituzioni pubbliche a quest'ultima, il coinvolgimento dei vari stakeholders nei processi di valutazione e, in particolar modo, la percezione che studenti, insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie hanno della presenza a scuola della valutazione esterna – dal punto di vista di colui/colei che è implicato proprio nella valutazione esterna e standardizzata degli apprendimenti. Le interviste telematiche sono state strutturate in una traccia comune, che permette la comparazione di risposte in uno studio di caso multiplo, e in possibili domande suppletive che danno la possibilità di fare ulteriori affondi su questioni emerse durante il colloquio. Per i motivi che tutti ben conosciamo e che hanno caratterizzato la primavera e l'autunno del 2020, le interviste semi-strutturate sono state somministrate per via telematica con il supporto del software Zoom. Le interviste sono state articolate in sei sezioni differenti che hanno indagato la percezione della valutazione, gli esiti delle indagini nazionali e internazionali, la diffusione degli esiti della valutazione, lo status della valutazione esterna, lo status dell'autovalutazione e le conseguenze del momento pandemico (Eurydice, 2014; Save the Children, 2020). Poiché il gruppo di riferimento è formato da testimoni privilegiati esperti di valutazione dei sistemi scolastici e di indagini internazionali, si è scelto di utilizzare l'intervista semi-strutturata qualitativa come strumento per indagare in profondità le tematiche oggetto di analisi (Corbetta, 2014; Della Porta, 2014; Zammuner, 1996, 1998).

Il terzo strumento, il questionario-intervista rivolto ai dirigenti scolastici italiani e somministrato sia con l'ausilio di Google Moduli che telefonicamente, ha permesso di cogliere il punto di vista di testimoni privilegiati coinvolti in prima persona nei processi di autovalutazione di istituto. Il questionario-intervista, grazie a un approccio bottom-up, permette di appro-

fondire la visione di chi vive quotidianamente le pratiche di valutazione di sistema sia come committente che come destinatario, poiché richiede ai rispondenti di raccontare i propri vissuti ed esprimere le proprie opinioni sull'autovalutazione delle scuole, sui bisogni formativi circa queste tematiche e sulla più generale diffusione della cultura della valutazione. Dopo aver analizzato la documentazione pubblica, disponibile per ciascun paese oggetto di studio e dopo aver raccolto il punto di vista di 3 esperti internazionali di valutazione degli apprendimenti, i National Project Manager dell'indagine PISA dell'OCSE di Italia, Finlandia e Spagna, è sembrato opportuno dare voce a chi è direttamente coinvolto nella valutazione dei singoli istituti scolastici. Il questionario, costituito da alcune domande aperte e altre chiuse, è stato somministrato in una duplice modalità, online e telefonica; ciò ha consentito che il campione fosse costituito da 69 soggetti, i dirigenti scolastici che hanno risposto all'intervista telefonica sono stati in tutto 3 (Zammuner, 1996, 1998; Corbetta, 2014; Lombi, 2015).

L'analisi dei dati è di tipo sia quantitativo che qualitativo ed è prossima alla conclusione. L'analisi quantitativa riguarda e ha riguardato la descrizione dei singoli sistemi di istruzione, di una parte delle risposte alle interviste semi-strutturate rivolte agli National Project Manager dell'indagine PISA dell'OCSE e delle domande a risposta chiusa del questionario-intervista rivolto ai dirigenti scolastici italiani. L'analisi qualitativa, invece, riguarda e ha riguardato l'analisi tematica sia delle riflessioni riportate nelle interviste semi-strutturate rivolte ai responsabili nazionali dell'indagine PISA dell'OCSE, sia l'analisi delle riflessioni fornite dai dirigenti scolastici italiani nel questionario-intervista (Pagan, 2020; Piccioli, 2019; Trinchero & Robasto, 2019).

4. Risultati in progress e discussione

Il dibattito sulla somministrazione di test standardizzati e sulle modalità di valutazione esterne ed interne ai sistemi scolastici si è catalizzato sempre di più negli ultimi anni (OECD, 2011; Hopfenbeck et al., 2018). Il numero di paesi che partecipano alle indagini internazionali condotte dall'IEA e dall'OCSE è aumentato. Infatti, dal 2000 al 2022 il numero di paesi partecipanti all'indagine dell'OCSE che misura le competenze dei quindicenni di tutto il mondo in ambiti quali lettura, matematica e scienze è raddoppiato (OECD, 2019ab).

Nonostante la letteratura individui tre possibili forme di valutazione l'*assessment*, l'*appraisal* e l'*evaluation* dei sistemi scolastici (OECD, 2013, 2019ab, 2021b), la situazione è tutt'ora composita. Queste pratiche se da una parte permettono di monitorare i processi di insegnamento-apprendimento e i si-

stemi di misurazione e valutazione nazionali, dall'altra esortano a porre attenzione alle modalità di definizione dei *benchmark* educativi (Breakspear, 2012; Eurydice, 2014; Landri et al., 2016). Dall'analisi della letteratura, infatti, appare evidente che i paesi oggetto di studio, Italia, Finlandia e Spagna, ricorrono a una serie di dispositivi e istituti di valutazione, tuttavia, non c'è una strategia forte, coerente e globale che li riunisce tutti. All'eterogeneità nelle pratiche, inoltre, si affiancano in alcuni casi difficoltà durante l'attuazione dei processi valutativi in cui spesso manca la capillare diffusione dei dati provenienti dalla valutazione di sistema. In passato sono stati creati ambienti in cui gli stakeholders potessero confrontare le esperienze politiche, cercare risposte a problemi comuni e identificare e condividere buone pratiche valutative da organismi sovranazionali, tuttavia ciò non è bastato (OECD, 2013). Affinché la valutazione abbia delle ricadute è necessario che il processo valutativo sia condiviso. Diversi studi in letteratura, infatti, hanno messo in evidenza che un maggior senso di coinvolgimento e condivisione da parte dei valutatori e dei valutati aumenta la possibilità che la valutazione venga avvertita come utile e che gli esiti della valutazione stessa vengano utilizzati per prendere decisioni orientate verso il miglioramento (OECD, 2013, 2019abc, 2020b). Quest'ultimo aspetto, tuttavia, apre un'altra questione sulla quale da qualche anno a questa parte si sta ragionando, ovvero l'investimento nella costruzione di competenze valutative necessarie non solo nelle pratiche didattiche, ma anche nell'utilizzo efficace dei risultati della valutazione (Ajello, 2016; Poliandri et al., 2022; Romiti & Poliandri, 2019).

Il DPR 80/2013 in Italia ha introdotto il SNV (Sistema Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione), costituito dall'INVALSI, *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e Formazione* (www.invalsi.it), dall'Indire, *Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa* (www.indire.it), e dal contingente ispettivo, dirigenti con funzioni sia tecniche che ispettive. Coordinato dall'INVALSI, il SNV ha l'obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta formativa quindi degli apprendimenti tramite la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema educativo e si sviluppa nelle seguenti fasi: autovalutazione delle istituzioni scolastiche tramite l'elaborazione del RAV (Rapporto di Autovalutazione), valutazione esterna tramite le visite dei nuclei esterni di valutazione, azioni di miglioramento tramite interventi supportati da Indire e rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche, ovvero la diffusione dei risultati raggiunti. L'autovalutazione periodica e la valutazione esterna sono due momenti distinti del processo di valutazione descritto nel DPR 80/2013. La prima fase si avvale del RAV (Rapporto di Autovalutazione), lo strumento messo a punto per le scuole, la seconda fase avviene attraverso la visita nelle scuole di ispettori

esperti. Anche negli altri paesi oggetto di studio, Finlandia e Spagna, sono previste sia l'autovalutazione che la valutazione esterna (Eurydice, 2014; OECD, 2013).

In Finlandia non esiste una valutazione esterna intesa come l'attuazione delle visite effettuate dagli esperti valutatori esterni, infatti, la valutazione del sistema scolastico si fonda molto sulle ricerche tematiche condotte da KARVI-FINEEC, *Finnish Education Evaluation Centre* (www.karvi.fi), e sull'autovalutazione condotta regolarmente dalle scuole. Inoltre, il focus della valutazione non è volto a misurare principalmente il funzionamento delle singole scuole, bensì lo "stato di salute" del sistema educativo nel suo complesso (Kauko et al., 2022). Le pratiche legate all'autovalutazione, infatti, seguono linee guida nazionali, ma vengono decise perlopiù localmente: ogni ente di istruzione e formazione deve valutare il proprio operato in termini di qualità, efficienza ed efficacia (Jetsonen et al., 2011).

In Spagna i responsabili della valutazione esterna sono il Ministero dell'Educazione e le Comunità Autonome coadiuvate dall'INEE, *Instituto Nacional de Evaluacion Educativa* (www.educacionyfp.gob.es) e, come per l'Italia, la funzione più importante di quest'ultima è quella di supervisionare l'operato delle istituzioni educative e dei programmi offerti, supportando le istituzioni scolastiche nelle azioni di miglioramento. L'autovalutazione, viceversa, è normata dalle leggi 2/2006 e 3/2020 ed è ripartita in termini di responsabilità tra lo stato a livello nazionale, le Comunità Autonome a livello regionale e le istituzioni educative a livello locale (Tiana Ferrer, 2017).

Il quadro emerso dallo studio della letteratura e dei siti web istituzionali di ciascun paese è in parte confermato dalle riflessioni e dalle suggestioni esplicitate dai National Project Manager dell'indagine PISA dell'OCSE. Se in Italia la valutazione come pratica suscita ancora qualche titubanza, in Finlandia gli studenti che fanno parte del campione estratto per l'indagine PISA, ad esempio, vengono informati e incoraggiati a cimentarsi nell'indagine guardando a quest'ultima come a un'occasione di apprendimento dinanzi a prove che non sono abituati ad affrontare quotidianamente. In Spagna la misurazione standardizzata degli apprendimenti da parte di organismi sovranazionali non è oggetto di critiche poiché è percepita come un'occasione utile alla comparazione dei sub-sistemi educativi regionali tra di loro, dati dall'assetto politico-federale e dalla presenza di Comunità Autonome nel paese (Damiani, 2016).

A titolo esemplificativo, si riporta un breve estratto di quanto hanno dichiarato i National Project Manager, NPM, dell'indagine PISA dell'OCSE nell'intervista a loro dedicata.

«Al di là di questo, secondo me, la repulsione per la valutazione esterna dipende dal fatto che si ha paura. Si scatena quella paura naturale della valu-

tazione che abbiamo tutti perché la valutazione la viviamo nell'ottica boccia-tura-promozione» (NPM italiana).

«In realtà ci sono tantissimi modi per supportare e spronare la partecipazione ai momenti di valutazione. Agli studenti che prendono parte all'indagine PISA facciamo avere dei fascicoli informativi e li incoraggiamo a partecipare allo studio mettendo in luce come questa sia un'occasione di apprendimento anche per loro in quanto le prove PISA sono abbastanza differenti da ciò che sono abituati a vedere a scuola» (NPM finlandese).

«Credo che uno dei motivi per i quali gli studi condotti dall'OCSE non sono contestati e criticati in Spagna sia da rintracciare nel fatto che vengono accettati come strumenti per comparare i sistemi educativi regionali tra di loro. [Le scuole, i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli studenti e le famiglie] si stanno abituando sempre di più a questo tipo di valutazione» (NPM spagnola).

Si tratta, in definitiva, di tre percezioni e approcci differenti alla valutazione del sistema educativo: nel primo la valutazione a volte è accompagnata al sistema premi-sanzioni, nel secondo la valutazione assume un aspetto formativo, nel terzo invece la valutazione diventa una cartina al tornasole per avere un quadro comparativamente chiaro.

Per quel che riguarda il punto di vista dei dirigenti scolastici italiani, non è possibile riportare in questa sede tutti gli esiti delle analisi condotte sui dati raccolti; a titolo esemplificativo si riportano in figura 1 le percentuali di risposta alla domanda "Come è vissuta la compilazione del Rapporto di Autovalutazione?", che è stata posta ai 69 dirigenti scolastici che hanno compilato il questionario.

Inoltre, solo un rispondente ha usato l'opzione "altro specificare" per dichiarare che non c'è sufficiente attenzione da parte del corpo docente al momento di confronto offerto dalla compilazione del Rapporto di Autovalutazione, per il miglioramento dell'Istituto scolastico.

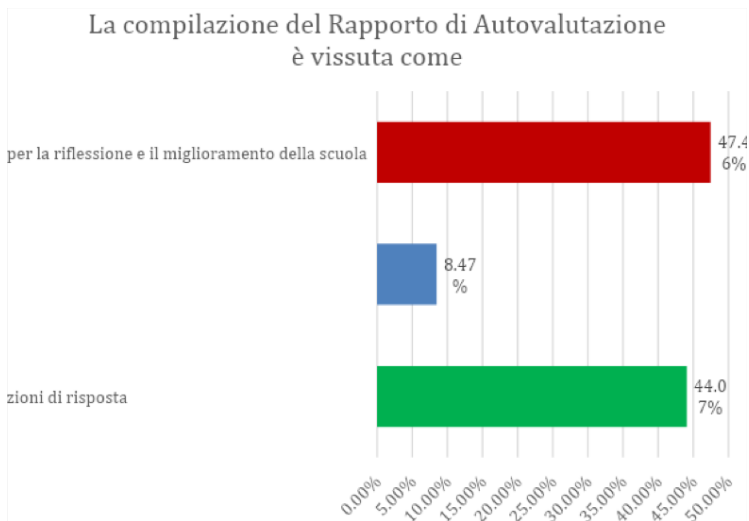


Grafico 1: Percezione dei dirigenti scolastici italiani circa la compilazione del Rapporto di Autovalutazione. Elaborazione a cura dell'autrice

Dall'analisi della letteratura e dall'analisi dei dati raccolti appare evidente che quando si discute di valutazione è possibile che sorgano divergenze sulle modalità attraverso le quali la valutazione ha luogo e viene percepita. Mentre alcuni guardano a questi strumenti principalmente come modalità attraverso le quali incoraggiare insegnanti e scuole a migliorare, per altri il loro scopo principale è quello di sostenere responsabilità e dare indicazioni sull'allocazione delle risorse (OECD, 2013; Barone, 2016).

5. Conclusioni

In seguito al lavoro presentato per il XV Seminario SIRD tenutosi lo scorso anno, il disegno di ricerca e i relativi interrogativi hanno subito modifiche e integrazioni a causa della mancata disponibilità di alcuni testimoni privilegiati. Questo ha comportato necessariamente il ridimensionamento del numero dei paesi partecipanti, ma ha però permesso di approfondire anche le pratiche di autovalutazione delle istituzioni scolastiche presenti in Italia, Finlandia e Spagna.

Gli strumenti di cui ci si è serviti per raccogliere i dati utili per rispondere

alle domande di ricerca illustrate nel secondo paragrafo, hanno permesso di approfondire una tematica tanto discussa quanto attuale come quella della valutazione dei sistemi educativi nella duplice ottica della rendicontazione e del miglioramento.

L'analisi documentale ha messo in luce un panorama eterogeneo della valutazione di sistema nei paesi oggetto di studio, nonostante determinate pratiche siano diffuse e praticate in ciascuna realtà analizzata (OECD, 2013, 2019ab; Volker, 2012). In quest'ottica l'analisi delle risposte fornite dai National Project Manager dell'indagine PISA dell'OCSE all'intervista semi-strutturata a loro dedicata ha permesso di corroborare e approfondire le informazioni raccolte attraverso l'analisi documentale. È evidente, come discusso nei paragrafi precedenti, che, nonostante la complessità dei sistemi educativi richieda ai decisori politici e a tutti gli stakeholders di implementare modelli di valutazione esterna e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, la prima in particolar modo è percepita ancora in maniera differente a seconda del contesto di riferimento. In Italia spesso il momento della valutazione è associato al meccanismo che elargisce premi e punizioni a seconda degli standard raggiunti; in Finlandia, invece, la valutazione, soprattutto degli apprendimenti, è percepita come un momento formativo di confronto con attività e tasks lontani dall'esperienza quotidiana degli studenti e delle studentesse; in Spagna, infine, alla luce dell'assetto geo-politico federale, la misurazione degli apprendimenti in modo standardizzato è sempre più avvertita come un momento di confronto del funzionamento dei sistemi scolastici dei differenti stati federali. Per quanto riguarda le pratiche di autovalutazione di istituto presenti nello specifico del nostro paese, se da una parte la maggior parte dei rispondenti al questionario-intervista (47,46%) percepisce il momento della compilazione del Rapporto di Autovalutazione come un momento di discussione corale che è funzionale alla riflessione e al miglioramento della scuola, dall'altra sussiste ancora un buon numero di dirigenti scolastici che, pur essendo convinto della loro importanza, ritiene che le pratiche di autovalutazione di istituto continueranno a essere un mero adempimento formale, o poco più, fino a quando gli insegnanti non percepiranno il reale miglioramento del servizio educativo che esse consentono di realizzare nel proprio istituto.

Poter disporre di evidenze empiriche sulla base delle quali prendere decisioni per il miglioramento e l'incremento dell'efficacia, dell'efficienza e della qualità dei sistemi educativi è oggi più che mai un'esigenza avvertita dagli stakeholders; tuttavia, il grado di diffusione della cultura della valutazione, il coinvolgimento degli attori e le percezioni ad essa legate sono disomogenee nei diversi paesi (Corsini, 2018; Ehren et al., 2020; Ehren & Visscher, 2006; Galliani, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Agnelli, F. G. (2014). *La valutazione della scuola: A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Laterza.
- Ajello, A. M. (2016). Quale cultura della valutazione promuove INVALSI. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 421-426.
- Barone, C. (2016). Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2, 293-298.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2009). *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca: Approcci e metodi di ricerca*. FrancoAngeli.
- Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Education Working Papers*, 71. OECD Publishing.
- Brickman, W.W. (1960). A historical introduction to comparative education. *Comparative education review*, 3(3), 6-13.
- Burns, T. & Köster, F. (2016). Governing Education in a Complex World. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Burns, T., Köster, F., & Fuster, M. (2016). Education Governance in Action: Lessons from Case Studies. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Cardone M., Muzzioli P., Poliandri D.E., & Romiti S. (2010). La valutazione delle scuole: alcune idee utili alla luce delle esperienze europee. *Orientamenti Pedagogici*, 57 (4), 697-713.
- CERI-OCSE (Ed.), (1994). *Valutare l'insegnamento: per una scuola che conti*. Armando.
- Cipollone, P., Montanaro, P., & Sestito, P. (2010). L'istruzione. *Il Mezzogiorno e la politica economica dell'Italia*, 77.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.
- Corsini, C. (Ed.), (2018). *Rileggere Visalberghi*. Nuova Cultura.
- Damiani, V. (2016). Large-scale assessments and educational policies in Italy. *Research Papers in Education*, 31(5), 529-541.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Dell'Anna, S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo: prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto) miglioramento*. FrancoAngeli.
- Ehren, M.C., & Visscher, A.J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British journal of educational studies*, 54(1), 51-72.
- Ehren, M., Paterson, A., & Baxter, J. (2020). Accountability and trust: two sides of the same coin? *Journal of Educational Change*, 21(1), 183-213.
- Eurydice (2014). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. EU publications.
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers* No. 42. OECD Publishing.

- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. Retrieved from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/fereday.pdf.
- Galliani, L., & La Scuola, E. (Eds.), (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori*. La Scuola.
- Giampietro, L., Poliandri, D., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2016). L'autovalutazione in Italia. Istanza di rendicontazione o sfida per migliorarsi? *Scuola democratica*, 7(2), 467-480.
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353.
- INVALSI (2019). *Rapporto Prove Invalsi 2019*.
- INVALSI (2021). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-2021*.
- Jetsonen, S., Johansson, E., Nuikkinen, K., Sahlberg, P., & Kasvio, M. (2011). *The Best School in the World. Seven Finnish Examples from the 21st Century*. Art-Print Oy.
- Jullien, M. A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. L. Colas.
- Kauko, J., Pitkänen, H., & Varjo, J. (2022). Quality in Finnish Comprehensive Schools. In C. de la Porte, G. Björk Eydal, J. Kauko, D. Nohrstedt, P. Hart, & B. Sofus Tranøy (Eds.), *Successful Public Policy in the Nordic Countries: Cases, Lessons, Challenges* (pp. 432-455). Oxford University Press.
- Landri, P., & Maccarini, A.M. (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*. FrancoAngeli.
- Lombi, L. (2015). *Le web survey*. FrancoAngeli.
- Martini, A. (2014). La pubblicità dei risultati della valutazione esterna dei livelli di apprendimento raggiunti dalle scuole: pro e contro, alla luce delle esperienze internazionali. *FGA Working Papers*, 52.
- Mattarelli, E. (2022). Tra pratiche e percezioni sulla valutazione di sistema: confronto tra l'Italia e altri paesi europei. *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia. Quaderni del dottorato SIRD*. Pensa MultiMedia.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. OECD Publications.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. OECD Publications.
- OECD (2004). *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*. OECD Publications.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publications.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing.

- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA. OECD Publishing.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA. OECD Publishing.
- OECD (2019c). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing.
- OECD (2020a). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education.
- OECD (2020b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. OECD Publishing.
- OECD (2021a). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing.
- OECD (2021b). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati*. Junior.
- Penninckx, M., & Vanhoof, J. (2017). What Stated Aims Should School Inspection Pursue? Views of Inspectors, Policy-Makers and Practitioners (pp. 231-257). *School Inspectors*. Springer, Cham.
- Piccioli, M. (2019). Educational research and mixed methods. Research designs, application perspectives, and food for thought. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 439-450.
- Poliandri, D. (ed.), (2010). *Quadro di riferimento della valutazione del sistema scolastico e delle scuole. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*. INVALSI.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2013). Valutare per migliorare: un'esperienza da cui partire. *Italian Journal of Educational Research*, 10, 92-106.
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G. C., & Giampiero, L. (2022). Un'opportunità di formazione sull'autovalutazione delle scuole: il punto di vista di insegnanti e dirigenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 169-184.
- Romiti, S., & Poliandri, D. (2019). La valutazione esterna delle scuole in Italia: la selezione e la formazione di chi valuta. *Rassegna Italiana di valutazione*, 73(1), 66-92.
- Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? Ofsted inspections and school examination results in the UK. *Economics of education review*, 23(2), 143-151.
- Save the Children (2020). *La scuola che verrà*. https://s3.savethechildren.it/public/-files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra_0.pdf.
- Scheerens, J. (2019). *Efficacia ed Inefficacia Educativa, esame critico della Knowledge Base*. Springer.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Merrill.

- Stake, R. (1980). Program Evaluation, particularly Responsive evaluation. In W. B. Dockrell, D. Hamilton (eds.), *Rethinking educational research*, Hodder and Stoughton, (pp. 72-87). Hodder and Stoughton.
- Stake, R. (1983). Program Evaluation, particularly Responsive evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, D. Stufflebeam, *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*, (pp. 287-310). Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Tiana Ferrer, A. (2017). PISA in Spain: Expectations, impact and debate. *European Journal of Education*, 52(2), 184-191.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione*. FrancoAngeli.
- Vincent-Lacrin, S. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Volker, B. (2012). On OECD policies and the pitfalls in economy-driven education: The case of Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 4(2), 193-210.
- Zammuner, V. L. (1996). *Interviste e questionari: processi psicologici e qualità dei dati*. Borla.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
- Zanazzi, S. (2014). *Evaluating and financing university research. A comparative case study: Italy, France, Spain and Germany*. Nuova Cultura.

II.6

Valutare l'impatto nei contesti socio-educativi.

Possibilità, pratiche, metodi Evaluating impact in Education. Possibilities, practices, methods

Enrico Orizio

*Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Dipartimento di Pedagogia
enrico.orizio1@unicatt.it*

Il progetto di ricerca affronta il tema della valutazione di impatto nei contesti socio-educativi, una questione urgente non solo perché sempre più richiesta dai bandi di finanziamento e promossa da apposite norme nel Terzo settore, ma anche perché poco studiata in prospettiva pedagogica.

Nel contributo sono prima presentate le questioni teorico-metodologiche, con particolare riferimento alle definizioni, alle famiglie, agli approcci e ai metodi con i quali è possibile valutare gli impatti nei contesti sociali; poi, il campo d'indagine è circoscritto alle valutazioni di impatto condotte nell'area dell'*education*, delle quali sono esplorate alcune caratteristiche attraverso una revisione degli studi primari condotta nel database ERIC.

Dopo aver presentato il processo di inclusione/esclusione degli studi, che ha condotto alla selezione di 74 valutazioni di impatto appartenenti al campo dell'*education*, sono discusse alcune caratteristiche dei programmi oggetto di valutazione, con particolare riferimento alle tipologie e all'area territoriale nel quale sono distribuiti.

Parole chiave: meta-studio; metodi; programmi educativi; revisione della letteratura; valutazione di impatto; valutazione educativa.

This research project discusses the topic of impact evaluation in education, an urgent issue not only because it is increasingly required by founders and promoted by special regulations in the Third Sector, but also because it has been little studied from a pedagogical perspective.

In the article, theoretical-methodological issues are first presented, about definitions, families, approaches, and methods by which impacts in social contexts can be assessed; then, the field of research is restricted to impact evaluations conducted in the field of education, of which some characteristics are explored through a review of primary studies conducted in the ERIC database.

After presenting the process of inclusion/exclusion of studies, which led to the selection of 74 impact evaluations belonging to the field of education, some characteristics of the programs under evaluation are discussed, with reference to the types and territorial area in which they are distributed.

Keywords: meta-study; methods; educational programs; literature review; impact evaluation; educational evaluation.

1. Introduzione

La valutazione di impatto (VdI) nei contesti socio-educativi è un'operazione certamente complessa ma, al contempo, urgente non solo perché è sempre più richiesta nei bandi di finanziamento¹ ed è promossa da apposite norme nel Terzo settore², ma anche poiché pone alla ribalta una questione centrale per l'educazione: valutare "quanto, come e perché" le risorse investite siano efficaci nel raggiungere i cambiamenti desiderati (Montalbetti, Lisimberti, Orizio, *in press*).

Accanto alle sollecitazioni richiamate, l'interesse a porre al centro del progetto di ricerca lo studio della VdI muove anche dall'essere oggetto di debole attenzione in chiave pedagogica. Sono pochi, infatti, gli studiosi che ad oggi hanno cercato di porre in dialogo le peculiarità del "lavoro educativo" con la questione del rigore metodologico richiesto dalla VdI.

Entro tale scenario il progetto parte dallo studio della VdI nel contesto sociale, con particolare attenzione alle questioni teorico-concettuali e metodologiche, per poi circoscrivere il campo di indagine all'area dell'*education*³. Le caratteristiche che la VdI assume in questo campo sono esplorate attraverso una *review* di 74 studi primari, dei quali sono messi in luce le tipologie di oggetti valutati e i disegni di valutazione impiegati⁴.

- 1 Si vedano ad esempio i bandi attuati dall'Impresa sociale Con i Bambini nel contesto del Fondo per il contrasto alla Povertà Educativa Minorile; i bandi Educare in Comune e Educare Insieme promossi dal Ministero per le Pari Opportunità e per la Famiglia.
- 2 Cfr. Linee guida pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 12 settembre 2019 per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore.
- 3 Tale termine ha certamente una portata più ampia rispetto a quello italiano "educazione", comprendendo tutti gli aspetti del complesso fenomeno educativo e includendo al suo interno anche ciò che più caratterizza il concetto nella tradizione pedagogica italiana: il «"miglioramento" del soggetto in relazione a certi valori o a certi criteri di portata generale» (Baldacci, 2018, p. 65).

2. Quadro teorico di riferimento

Ricostruire le caratteristiche della VdI non è un'operazione facile per almeno due ragioni: da un lato, come evidenziato da Andrews (2004), il termine “impatto” è abbastanza scivoloso, infatti, è usato da alcuni come sinonimo di “effetto”, mentre altri vi riconoscono una portata più ampia, estendendone l'uso anche ad aspetti meno tangibili; dall'altro, tale forma di valutazione pare racchiudere al suo interno anime differenti fondate su particolari modelli (attributivi vs. contributivi; evaluation vs. assessment...) (Hayes, 2017; Onwuegbuzie & Hitchcock, 2017; White, 2010;).

Le definizioni rintracciate nella letteratura internazionale confermano tali aspetti, articolandosi attorno a tre espressioni principali: *impact evaluation*, *impact assessment* e *impact measurement*.

Quelle connesse al termine *impact evaluation*, come già messo in luce dalla classificazione proposta da Stern⁵ (2016), possono essere raggruppate in due categorie principali. La prima comprende definizioni ampie e comprensive che si concentrano sul contenuto della VdI (effetti di lungo termine ampi e trasformativi), mentre la seconda include definizioni più circoscritte che identificano metodologie particolari (disegni sperimentali) per misurare l'impatto. Tra le definizioni più conosciute basate sul contenuto vi è quella formulata dall'OECD/DAC nel *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management* dove l'impatto è definito come l'insieme degli: «effetti a lungo termine, positivi e negativi, primari e secondari, previsti o imprevisi, prodotti direttamente o indirettamente da un intervento di sviluppo» (OECD/DAC, 2002, p. 24); delle definizioni basate sul metodo è invece rappresentativa quella redatta dall'*International Initiative for Impact Evaluation* (3ie)⁶ che nell'*impact evaluation glossary* la definisce come: «uno studio sull'attribuzione dei cambiamenti nell'*outcome* a seguito di un intervento attraverso un disegno sperimentale o quasi sperimentale» (International Initiative for Impact Evaluation, 2010, p. 190).

Le definizioni di *impact assessment* presentano una maggiore convergenza in merito al contenuto, infatti, si concentrano prevalentemente sulla previsione

- 4 In questa sede sono discusse solamente alcune caratteristiche degli oggetti valutati, poiché l'analisi dei disegni di valutazione è tutt'ora in corso. I risultati inerenti questi ultimi saranno oggetto di una prossima pubblicazione.
- 5 L'autore individua due modi principali in cui l'impatto e la sua valutazione vengono definiti: il primo si concentra sul contenuto e il secondo sui metodi.
- 6 Associazione globale specializzata nel finanziamento, nello studio e nella realizzazione di IE nel campo della cooperazione allo sviluppo in prospettiva *evidence-based*.

e/o gestione delle conseguenze, con particolare riferimento ai processi di *decision making*. Esemplicativa è quella redatta da un ampio gruppo di lavoro internazionale guidato da F. Vanclay che definisce il *social impact assessment* nei *SIA principles. International principles for Social Impact Assessment* come: «i processi di analisi, monitoraggio e gestione delle conseguenze sociali previste e non previste, sia positive che negative, degli interventi pianificati (politiche, programmi, piani, progetti) e di qualsiasi processo di cambiamento sociale invocato da tali interventi (Vanclay, 2003, p. 6).

Infine, tra le definizioni associate all'espressione *impact measurement* è particolarmente conosciuta quella elaborata dal sottogruppo di esperti GECES⁷ al quale la Commissione europea affida il mandato di sviluppare una metodologia standard per misurare l'impatto sociale delle attività delle imprese sociali sulla base di quanto già proposto dall'*European Venture Philanthropy Association* (EVPA) (Hehenberger, Harling, & Scholten, 2013). Gli esiti del lavoro del sottogruppo sfociano nella pubblicazione nel 2014 del volume *Proposed Approaches to Social Impact Measurement* dove nel glossario finale il *social impact measurement* è definito come: «la misura in cui gli *outcomes* sono attribuibili alle attività specifiche realizzate da un'impresa sociale» (Clifford, Hehenberger, & Fantini, 2014, p. 32) e l'impatto sociale come: «il riflesso degli *outcomes* sociali come le misurazioni, sia a lungo che a breve termine, adattati in funzione degli effetti conseguiti da altri (attribuzione alternativa), degli effetti che si sarebbero comunque verificati (effetto inerziale), delle conseguenze negative (dislocazione) e degli effetti di diminuzione nel tempo (esaurimento)» (Clifford, Hehenberger, & Fantini, 2014, p. 12).

Andando oltre il piano descrittivo è possibile ricostruire accanto alle definizioni tre famiglie di VdI. Il loro approfondimento è utile per collocare le definizioni entro un quadro interpretativo più ampio, con particolare attenzione alle origini e alle evoluzioni del fenomeno in parola.

La prima famiglia, l'*impact evaluation*, origina negli anni '60 con le valutazioni dei programmi di guerra alla povertà e si sviluppa particolarmente nel corso degli anni '90 all'interno del movimento conosciuto come *Evidence-Based Policy*, il quale si fonda sull'idea che i politici debbano prendere decisioni basate su "ciò che funziona" (*what works*) piuttosto che sull'ideologia o sulla base di interessi particolari (Davies et al., 2000; Stern et al., 2012; Stame, 2016). Tuttavia, con l'affiorare della consapevolezza circa l'indeterminatezza e l'imprevedibilità delle dinamiche sociali (Bateson, 2000 in Tomei, 2016) e con

7 *Groupe d'experts de la Commission sur l'entrepreneuriat social* di cui Jim Clifford è il moderatore scientifico e tecnico nonché il principale autore/redattore del documento.

il conseguente spostamento dell'attenzione da parte dei decisori politici dagli obiettivi valutativi legati all'*accountability* a quelli legati al *learning* (Stern, 2016), emergono modi di intendere la VdI che, pur accomunati dal voler dimostrare che sono gli interventi del programma a "causare" gli effetti, non riconoscono più come unica via il solo esperimento randomizzato (Stame, 2016).

La seconda, l'*impact assessment*, ha origine nell'*Environmental Impact Assessment* (EIA) promosso dal *National Environmental Policy Act* che a partire dal 1969 sostiene negli Stati Uniti una politica ambientale fondata sulla presa di decisioni informate ed efficaci (Bond & Pope, 2012; Morgan 2012). All'inizio degli anni '80 si sviluppa come gemmazione dell'EIA il *Social Impact Assessment* (SIA), sua variante sociale, che nel corso del tempo acquisisce una propria autonomia dal primo che rimane focalizzato sugli aspetti biofisici (Esteves, Franks, & Vanclay, 2012). A livello europeo, il processo di diffusione dell'*impact assessment* comincia più tardi con l'adozione nel 2002 da parte della Commissione europea della strategia *Better Regulation* che si propone di elaborare e valutare le politiche e le iniziative legislative dell'UE in modo trasparente, basandosi su elementi di prova e sull'opinione dei cittadini e degli stakeholders (European Commission, 2002).

La terza, l'*impact measurement*, è più recente ed è promossa dalla Commissione europea nel quadro della *Business Social Initiative*, volta a sostenere e a valorizzare le imprese sociali attraverso la progettazione di nuovi strumenti per dimostrare ai consumatori, alle banche, agli investitori e alle autorità pubbliche i loro aspetti positivi (European Commission, 2012). In tale contesto la misurazione dell'impatto sociale è ritenuta particolarmente necessaria in due ambiti: quello dello sviluppo dei fondi europei per l'imprenditoria sociale (FEIS) e quello dei programmi per l'occupazione e l'innovazione sociale (EaSI) (European Commission, 2011).

Il quadro di cui si è dato brevemente conto si amplia ulteriormente se si passa dalla riflessione sul "che cosa è" al "come si fa" la VdI. Tale operazione richiede, infatti, di affrontare gli aspetti metodologici, con particolare riferimento agli approcci, ai metodi e alle tecniche volti a rilevare gli impatti.

Gli approcci rintracciati in letteratura (Pacinelli, 2012; Stern et al., 2012) possono essere articolati in due ampi filoni: i primi riservano particolare attenzione alla questione dell'inferenza causale secondo una prospettiva temporale retrospettiva, mentre i secondi si concentrano sulla previsione delle conseguenze in una prospettiva temporale anticipatoria. Ogni approccio sottende una particolare logica di ricerca che è utile considerare in quanto costituisce un criterio funzionale a distinguerlo dagli altri. Nel caso degli approcci volti a rilevare gli impatti in chiave retrospettiva le logiche sono di tipo causale

(Tabella 1), mentre in quelli che rilevano gli impatti in prospettiva anticipatoria le logiche sino di tipo previsionale (Tabella 2).

APPROCCIO	LOGICA CAUSALE
Statistico	Regolarità
Sperimentale	Controfattuale
Configurativo/basato sugli studi di caso	Multipla e non lineare
Orientato alla teoria e realista	Generativa
Partecipativo	Actor Agency

Tabella 1: VdI retrospettiva. Rielaborazione a partire da Stern et al., (2012)

APPROCCIO	LOGICA PREVISIONALE
Oggettivo	Predizione
Oggettivo	Forecast
Soggettivo	Foresight
Soggettivo	Congetture

Tabella 2: VdI anticipatoria. Rielaborazione a partire da Pacinelli (2012)

Nel quadro generale degli approcci valutativi si collocano i metodi e le tecniche volti a prevedere ex-ante o a rilevare ex-post gli impatti (Glenn & Gordon, 2009; Khandker et al., 2009; Martini & Sisti, 2009; Pacinelli, 2008, 2012). Questi costituiscono «specifiche procedure operative di cui una disciplina scientifica si avvale per l'acquisizione e controllo dei risultati di ricerca empirica» (Corbetta, 1999, p. 10). I principali metodi e tecniche per valutare gli impatti sono rappresentati in un apposito piano cartesiano, tenendo conto della matrice di appartenenza (quantitativa o qualitativa) e della prospettiva temporale secondo la quale rilevano gli impatti (ex-ante o ex-post) (Figura 1).

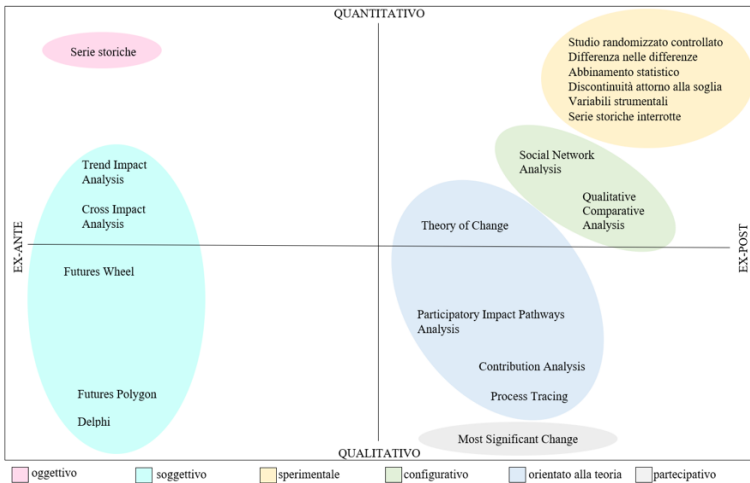


Figura 1: Metodi e tecniche per la VdI

3. Obiettivi, interrogativi e ipotesi

Posizionandosi all'interno delle questioni teorico-metodologiche richiamate nel precedente paragrafo, l'azione di ricerca circoscritta al campo dell'*education* intende mettere in luce sia come la VdI è condotta in tale area, sia proporre una possibile interpretazione in prospettiva pedagogica.

In coerenza con gli obiettivi succitati, le domande di ricerca si articolano attorno a due piani principali: quello educativo e quello pedagogico. Gli interrogativi attinenti al primo mirano a comprendere se e su quali oggetti si valutino gli impatti nel campo dell'*education* e quali disegni valutativi siano utilizzati. Rispetto al secondo aspirano a porre in luce condizioni e possibilità che consentano una rilettura della VdI coerente con la matrice pedagogica.

In risposta ai primi interrogativi si ipotizza che la VdI sia praticata in differenti tipologie di programmi e che la scelta dei disegni valutativi sia ancora oggi influenzata in larga misura dagli approcci di prima generazione di matrice positivista-sperimentale, i quali riconoscono lo studio randomizzato come via preferenziale per valutare gli impatti. Per quanto riguarda la coerenza con la matrice pedagogica si ipotizza che essa cresca quando nella costruzione del disegno valutativo si tiene conto prima di tutto delle caratteristiche dell'oggetto educativo cui è riferito, il quale solitamente presenta i caratteri dell'incertezza,

della relazionalità, della progettualità e della complessità (Bezzi, 2000; Chatterji, 2016; Montalbetti, Lisimberti & Orizio, *in press*). Rispettare tale condizione significa partire dalle specificità dell'oggetto educativo per cucire su misura dispositivi valutativi rigorosi e appropriati; in questa logica i vincoli possono, almeno in parte, essere trasformati in risorse (Montalbetti, Lisimberti & Orizio, *in press*) e la valutazione può contribuire a innalzare la qualità del lavoro educativo, promuovendo sviluppo e miglioramento (Montalbetti & Rudelli, 2012).

4. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

Tenuto conto degli obiettivi orientati alla comprensione e alla sintesi di come la VdI è condotta nel campo dell'*education* e degli interrogativi di ricerca si è scelto di avviare una *literature review* di studi valutativi di impatto, nella quale sono state combinate alcune procedure tipiche delle *systematic review* e dei *meta-study*. Il processo di ricerca delle *systematic review* teso alla sistematicità, al rigore e alla trasparenza (Pellegrini & Vivanet, 2018; Ghirrotto, 2020) è stato utilizzato per selezionare gli studi, mentre i *meta-study*, caratterizzati a livello metodologico da uno studio fortemente riflessivo, ricorsivo e iterativo sui processi coinvolti negli studi primari (Zhao, 1991), hanno costituito il principale ancoraggio per l'interpretazione del materiale empirico.

Merita inoltre sottolineare che se dal punto di vista procedurale le modalità con cui le *systematic review* sono condotte hanno costituito un valido supporto, in particolare per quanto riguarda la procedura di inclusione/esclusione degli studi, dal punto di vista dei fini il presente lavoro si discosta dall'obiettivo principale di queste ultime. Infatti, non mira ad integrare i risultati di più studi empirici per pervenire a una loro generalizzazione (Pellegrini & Vivanet, 2018) ma a riflettere sui processi in essi coinvolti (Zhao, 1991) con l'intento di mettere in evidenza criteri, possibilità e condizioni per progettare VdI rigorose e appropriate rispetto agli oggetti educativi.

Le domande che hanno orientato la revisione e l'analisi degli studi sono di tipo descrittivo e interpretativo.

Quelle descrittive sono volte a «definire il quadro generale delle conoscenze scientifiche su un dato problema» (Pellegrini & Vivanet, 2018, p. 100) e nello specifico sono:

- Quali sono e quali caratteristiche hanno i programmi di cui sono valutati gli impatti nel campo dell'*education*?

- Quali sono e quali caratteristiche hanno i disegni di valutazione utilizzati per rilevare gli impatti?
- Come è inteso l'impatto all'interno delle valutazioni?

Le domande interpretative non si limitano alla descrizione di ciò che è presente nei singoli studi primari ma cercano di rileggerli nel loro complesso. In tal caso si assume una postura di ricerca riflessiva volta alla comprensione di «dove siamo e dove stiamo andando» (Fuhrman & Snizek 1990 in Zhao, 1991, p. 378, trad. di chi scrive) e di «ciò che “potrebbe essere”» (Zhao, 1991, p. 379, trad. di chi scrive). Nello specifico queste sono:

- Come dialogano i disegni utilizzati per rilevare gli impatti con la matrice pedagogica?
- Quali sono gli approcci e i metodi più appropriati per misurare cambiamenti trasformativi di lungo periodo e al contempo generare apprendimento e miglioramento?
- Quali accorgimenti per una VdI rigorosa che non tradisca la natura dell'oggetto cui è riferita?

In accordo con il metodo per condurre le sintesi di ricerca (Pellegrini & Vivianet, 2018), dopo aver formulato le domande, è stato elaborato un apposito protocollo⁸ contenente i criteri di inclusione ed esclusione degli studi primari (Tab. 3).

Rispetto all'oggetto si è scelto di includere gli studi valutativi di impatto di programmi appartenenti al campo dell'*education*. Tale criterio si è ritenuto soddisfatto quando l'oggetto della valutazione era sia riconducibile alla categoria del programma, sia afferente all'ambito dell'*education*.

Sebbene il termine "*program*" abbia una certa valenza polisemica e sia dunque utilizzato con un certo margine di soggettivismo⁹, si è ritenuto opportuno includere quegli studi nei quali il termine era posto in stretta connessione all'oggetto valutato ed era presente in modo ricorrente nel titolo e/o nell'abstract e/o tra le parole chiave e/o nel corpo dell'articolo. Tale scelta è stata fatta per

- 8 Il protocollo è stato progettato prima dell'avvio della ricerca degli studi; tuttavia, è stato rivisto anche in itinere per renderlo quanto più possibile pertinente rispetto al contenuto dei contributi rintracciati e sostenibile.
- 9 Tale ipotesi è confermata anche da come esso è utilizzato negli studi. In alcuni, per esempio, i termini "intervention", "project" e "program" paiono essere utilizzati in modo interscambiabile. In questi casi è stata considerata la frequenza di utilizzo: se il termine "program" è quello più ricorrente l'oggetto valutato è stato considerato tale.

privilegiare la selezione di quei contributi nei quali si valutano dei programmi intesi come: «typically long-term, ongoing activities representing coordinated efforts planned to achieve major educational goals» (King, 2003, p. 721).

Per quanto riguarda invece la questione dell'appartenenza al campo dell'*education* sono stati considerati tali quei programmi che mirano a favorire un «process of imparting or obtaining knowledge, attitudes, skills, or socially valued qualities of character or behavior [...]» (Thesaurus ERIC). L'utilizzo del termine anglofono, al posto di quello italiano, come criterio per includere gli studi, ha permesso di restare più fedeli alla cultura nella quale gli studi sono situati. Come sottolinea Palomba (2014), i termini “*education*-educazione” non sono sinonimi seppur l'equivoco sia spesso favorito dall'assonanza tra i due. Il termine *education* al quale qui si fa riferimento ha certamente una portata più ampia rispetto a quello di “educazione”, comprendendo tutti gli aspetti del complesso fenomeno educativo¹⁰ e includendo al suo interno anche ciò che più caratterizza il concetto nella tradizione pedagogica italiana: la «formazione dell'essere umano “a tutto tondo” e le sue finalità» (Palomba, 2014, p. 234) o per dirla con Baldacci (2018) il «“miglioramento” del soggetto in relazione a certi valori o a certi criteri di portata generale» (p. 65).

Al fine di rappresentare la pluralità di disegni con i quali le valutazioni di impatto possono essere condotte, la tipologia di disegno di ricerca adottato non ha costituito un criterio di esclusione. Sono quindi stati inclusi articoli scientifici *peer review* pubblicati tra il 2010-21. L'inclusione di contributi *peer review* si ritiene abbia permesso di massimizzare l'affidabilità e la qualità del materiale; mentre la scelta della finestra temporale ha consentito di raccogliere un numero sostenibile di studi da analizzare.

Oggetto:	Studi valutativi di impatto che hanno ad oggetto un “program” connesso al campo dell' <i>education</i> (esclusi: formazione professionale e innovazioni didattiche)
Lingua:	Inglese
Periodo di pubblicazione:	2010-21 (11 anni)
Tipologia di pubblicazione:	Articoli di rivista scientifica peer review

Tabella 3: Criteri di inclusione/esclusione degli studi

10 Compresa la «riflessione su di esso, designando anche la stessa disciplina che studia i relativi fenomeni» (Palomba, p. 231).

Per condurre la ricerca si è scelto di utilizzare la banca dati bibliografica ERIC, una tra le più ricche nel campo delle Scienze dell'educazione e della formazione (Bonaiuti & Vivanet, 2013). Poco pertinente è stato ritenuto l'utilizzo di banche dati scientifiche generali, quali ad esempio Google Scholar, infatti, avendo la VdI carattere transdisciplinare sarebbe stato particolarmente complesso limitare la ricerca degli studi alle sole valutazioni di programmi educativi.

L'utilizzo di un solo database se da un lato ha senz'altro diminuito la sistematicità del processo di ricerca dei materiali bibliografici e la possibilità di generalizzare i risultati ad una popolazione di studi più ampia (validità esterna), dall'altro è stata ponderata come la strategia più pertinente rispetto agli obiettivi della review (Viganò, 2002), nonché la più fattibile rispetto alle risorse a disposizione (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

Per la ricerca degli studi nell'ERIC è stata elaborata l'espressione di ricerca (*query*) «title:“impact” pubyearmin:2010 pubyearmax:2021» ed è stato selezionato nella piattaforma il descrittore¹¹ “*program evaluation/assessment*”¹².

A partire dal quadro teorico e metodologico elaborato, dalle domande sottese alla review e dalle informazioni raccolte dagli studi durante un primo screening è stata costruita una griglia per l'estrazione dei dati (Ghirotto, 2020) (Tabella 4). La compilazione è avvenuta al termine della lettura di ogni contributo attraverso l'estrazione di stralci di testo da ciascuno.

RIFERIMENTI GENERALI
Riferimento bibliografico:
Codice:
Affiliazione autori:
Area geografica nella quale è implementato il programma/la valutazione:
PROGRAMMA
Caratteristiche principali del programma (per es. componenti, azioni, beneficiari, localizzazione, durata, partnership ecc.)

11 I descrittori nel Thesaurus ERIC sono parole che rappresentano tematiche nel campo educativo. I descrittori sono utilizzati per indicizzare i record ERIC e possono essere utilizzati come filtri per restringere il campo di ricerca (<https://eric.ed.gov/?faq-thesaurus> consultato il: 6/09/2022).

12 Nel Thesaurus ERIC la *program evaluation/assessment* è definita come: «*Judging the feasibility, efficacy, value, etc., of a program in relation to stated objectives, standards, or criteria*» (consultato il: 6/09/2022).

VALUTAZIONE DI IMPATTO
Domande valutative:
Obiettivi valutativi:
Disegno di valutazione (per es. approcci, metodi, strumenti ecc.):
IMPATTO
Tempistica di rilevazione (per es. ex ante, in itinere, ex-post):
Dimensioni di impatto (per es. variabili dipendenti/di outcome, aspetti, temi ecc.):
Fonti informative:

Tabella 4: Griglia per l'estrazione dei dati

5. Discussione dei dati raccolti

5.1 Selezione degli studi

La ricerca nel database ERIC ha prodotto 381 risorse¹³. Terminata la fase iniziale di screening sono stati esclusi 11 duplicati e 24 contributi non di rivista scientifica (15 report di valutazione, 5 conference abstract e 4 review di report di valutazione)¹⁴.

Il numero dei contributi ammessi alla fase successiva della review, la quale ha compreso anche la lettura delle parti di testo necessarie a proseguire il processo di inclusione/esclusione degli studi, si è quindi ridotto a 346. Tra i 346 contributi, 76 sono stati esclusi in quanto non costituivano valutazioni di impatto effettivamente implementate e 71 poiché l'oggetto valutato non era posto in stretta relazione alla categoria del "*program*". Infine, sono stati rimossi 125 studi: quelli poco pertinenti rispetto al campo dell'*education* (30,4%) e quelli affini a particolari branche¹⁵ (69,6%).

- 13 Rispetto a quanto dichiarato in un precedente articolo apparso nei *Quaderni del dottorato Sird* (5/2021) il numero di contributi inclusi nella review è aumentato poiché quest'ultima è stata aggiornata introducendo anche tutti gli studi pubblicati nel 2021.
- 14 Anche in questa fase iniziale, laddove le informazioni reperite nel titolo, abstract e parole chiave non fornivano informazioni sufficienti per decidere se includere o escludere il contributo sono state considerate parti di testo.
- 15 Tra di essi è stato escluso per esempio l'ampio comparto di programmi riguardante il *professional development* in quanto ritenuto molto connesso al comparto della formazione professionale e quindi potenzialmente meritevole di particolare attenzione all'interno del filone di studi che indaga gli impatti della formazione.

Al termine del processo di inclusione ed esclusione sono stati selezionati 74 studi: articoli scientifici peer review pubblicati tra il 2010 e il 2021 riguardanti VdI di programmi appartenenti al campo dell'*education* (Figura 2).

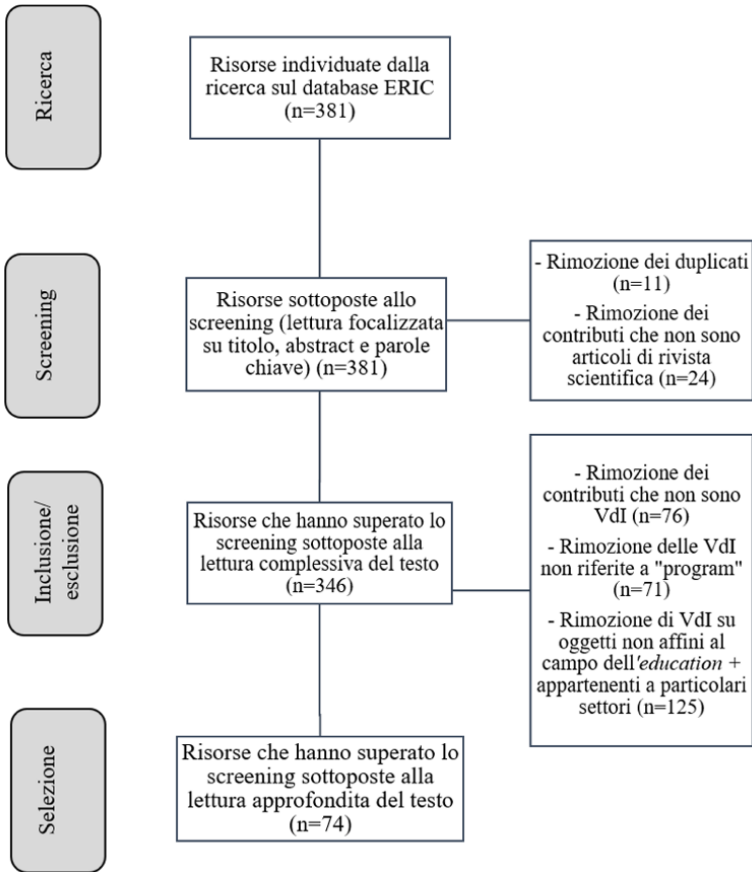


Figura 2: Diagramma di flusso relativo alla selezione degli studi

5.2 I programmi oggetto di valutazione di impatto

Nei 74 studi selezionati i programmi oggetto di VdI sono per la maggior parte *academic support services* (es. tutoring, mentoring, coaching, counseling...)

(36,5%), i quali sono volti a supportare gli studenti nei percorsi di istruzione favorendone il successo formativo. Seguono quelli di *health education & health promotion* (16,2%) diretti a promuovere il benessere fisico e mentale di ragazzi e adulti. Successivamente si colloca il comparto di programmi volti ad incrementare le *basic skills* (13,5%), in particolare quelle di *literacy* e *numeracy*. Alla medesima posizione si collocano i programmi di *inclusive education* tesi a favorire l'inclusione di persone disabili nei contesti scolastici, di vita e di lavoro (6,8%) e quelli diretti a contrastare gli *antisocial behavior* (6,8%), in particolare il bullismo, i comportamenti aggressivi e l'estremismo. Seguono i programmi di *community development* (5,4%), volti all'attivazione e allo sviluppo delle risorse comunitarie e quelli di *service learning* (4,1%). Una parte minoritaria concerne i programmi di: *art education* (2,7%), incentrati sulle arti e sulle esperienze creative, di *sustainable development & environmental education* (2,7%) e i *family programs* (2,7%) finalizzati a fornire servizi e risorse di supporto alle famiglie. Infine, si colloca un 2,7% di programmi non riconducibile a nessuna delle precedenti categorie (Grafico 1).

I dati presentati confermano, come ipotizzato, che la VdI è da tempo praticata anche nel campo dell'*education* e che trova applicazione in differenti tipologie di programmi. La maggior parte di essi insiste su popolazioni con ampiezze molto variabili: da un minimo di 40 beneficiari ad un massimo di 200mila, con una mediana pari a 465.

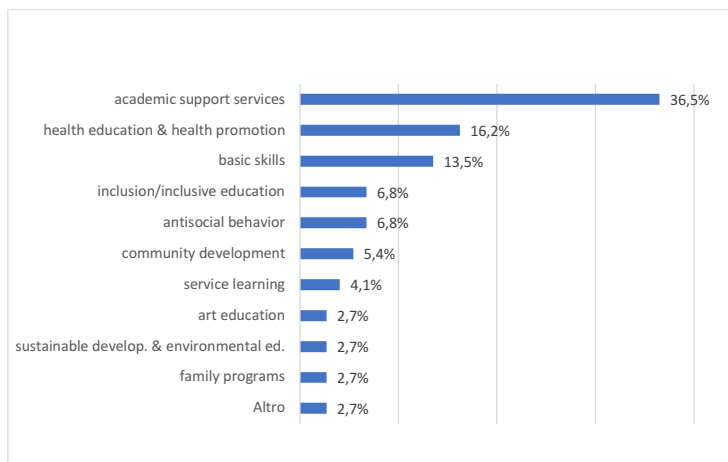


Grafico 1: Tipologie di programmi oggetto di valutazione

Gran parte dei programmi (e delle VdI) sono stati implementati negli Stati Uniti e nel Regno Unito. Pochi invece si sono svolti in Australia, Europa e Africa. Nessuno dei programmi rintracciati negli studi è stato condotto in Asia e nel sud America (Figura 3). Questo dato può essere interpretato tenendo conto di due fattori: da un lato è probabile che essendo il database ERIC sponsorizzato dall'Institute of Education Sciences degli Stati Uniti vi sia una sovrarappresentazione degli studi appartenenti a quest'area geografica; dall'altro, è possibile che ancora oggi la VdI sia più praticata nei contesti anglofoni nei quali è originata.

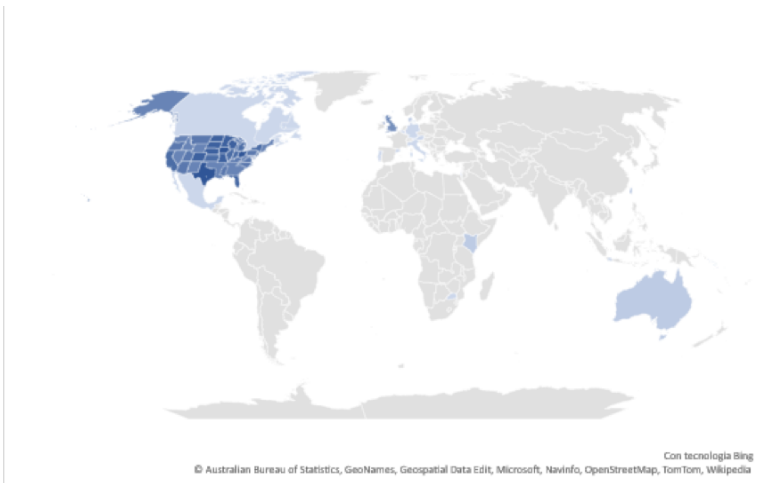


Figura 3: Distribuzione territoriale dei programmi oggetto di VdI

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

I punti di forza e di criticità del progetto sono connessi con le ragioni alla base della scelta del tema, le modalità attraverso cui è stato elaborato il quadro teorico e metodologico, le procedure che hanno guidato la *review* degli studi primari, le possibilità di diffusione dei risultati.

La scelta di condurre una ricerca sulla VdI affonda le radici nelle istanze provenienti dai contesti di pratica, nei quali è sempre più richiesta, e dalla scarsa presenza di contributi che abbiano indagato il tema in prospettiva pedagogica.

Tali sollecitazioni rendono senz'altro il tema particolarmente meritevole

di attenzione e la ricerca su di esso potenzialmente “funzionale” e “utile” all’agire di vari stakeholders (Van der Maren, 1989; Viganò, 2020). Tuttavia, il suo carattere originale ed innovativo unito alla scarsità di riflessioni scientifiche mature incrementa il rischio di “piegare” lo studio verso mode passeggere indotte da alcuni attori ma lontane dai problemi di chi sta sul campo o poco significative rispetto alla ricerca pedagogica.

Il modo ampio e comprensivo attraverso cui è stato costruito il quadro teorico-metodologico ha richiesto notevoli risorse occupando i primi due anni di lavoro e ha consentito di mettere in luce alcune caratteristiche della VdI non immediatamente evidenti. Infatti, dal confronto tra le definizioni di valutazione di impatto presenti nei contesti internazionali e dalla ricostruzione delle famiglie sono emerse diverse dimensioni della VdI, che soprattutto nel nostro contesto sono talvolta nascoste sotto al termine ombrello “valutazione di impatto”. I risultati emersi dall’analisi dalle principali definizioni, dalla ricognizione delle famiglie e dalla disamina degli aspetti metodologici si ritiene costituiscano elementi fondamentali per la messa a fuoco del tema generale in quanto sottesi ad essi vi sono modi diversi in intendere la VdI (nel merito) e diverse possibilità rilevarlo (nel metodo).

L'utilizzo del solo database ERIC per indagare la VdI nel campo dell'*education* rappresenta certamente un limite in quanto riduce la generalizzabilità dei risultati all'esterno del campione di studi selezionati (validità esterna). Tuttavia, in seguito ad alcuni tentativi, si è ritenuto poco fattibile condurre la review in database scientifici generalisti tenuto conto del carattere transdisciplinare della valutazione e della conseguente difficoltà nell'isolare in modo automatico i contributi appartenenti all'area “educativa”. Tale debolezza in termini di rappresentatività e generalizzabilità dei risultati si ritiene in parte accettabile anche in ragione dall'obiettivo più ampio del progetto di ricerca che non intende limitarsi ad un'analisi esaustiva dell'esistente (come accade nelle *systematic review*) ma mira ad andare oltre riflettendo su condizioni e possibilità che consentano di pensare e fare VdI in prospettiva pedagogica. Per il futuro si potrebbe comunque provare ad integrare le risorse rintracciate attraverso l'ERIC con altre provenienti dai diversi database utilizzati nell'ambito delle Scienze dell'educazione (PsycLine, PsycINFO, Education Research Complete - EBSCO, JSTOR ecc.).

Le possibili ricadute dei risultati della ricerca, tenuto conto dell'attualità e della significatività del tema, potrebbero essere elevate aiutando i vari stakeholders a progettare e a fare valutazioni sensibili ai vincoli, alle risorse e ai limiti dei contesti socio-educativi reali. Tuttavia, pur essendo il tema fortemente rilevante e pertinente per i soggetti implicati ciò non è sufficiente affinché i risultati pervadano i processi di funzionamento dei sistemi migliorandoli. Ciò

è ancora più vero se si considera la cornice pragmatica entro la quale si svolge la valutazione, dove politici, committenti e finanziatori hanno ad oggi un ampio potere nell'influenzare aspetti chiave della pratica valutativa. Progettare forme di comunicazione dei risultati del progetto di ricerca, con particolare attenzione sia a coloro che fanno valutazione, sia ai committenti potrebbe rappresentare un primo passo per favorirne una ricaduta reale.

Riferimenti bibliografici

- Andrews, R. (2004). Between Scylla and Charybdis: the experience of undertaking a systematic review in Education. In G. Thomas, R. Pring (Eds.), *Evidence-Based Practice in Education* (pp. 65-76). Open University Press.
- Baldacci, M. (2018). Educazione e formazione. Appunti di lavoro. In G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione: Sinonimie, analogie, differenze*, (pp. 61-68). Studium.
- Bezzi C. (2000). *La valutazione dei servizi alla persona*. Giada.
- Bonaiuti, G. & Vivonet, G. (2013). L'utilizzo della rete per la ricerca di informazioni affidabili. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 129-143.
- Bond, A., & Pope, J. (2012). The state of the art of impact assessment in 2012. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 30(1), 1-4.
- Chatterji, M. (2016). Causal inferences on the effectiveness of complex social programs: Navigating assumptions, sources of complexity and evaluation design challenges. *Evaluation and Program Planning*, 59, 128-140.
- Clifford, J., Hehenberger, L. & Fantini, M. (2014). *Proposed approaches to social impact measurement in European Commission legislation and in practice relating to: EuSEFs and the EaSI*. European Commission Report.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Estevés A.M., Franks, D. & Vanclay, F. (2012). Social impact assessment: the state of the art. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 30(1), 34-42.
- European Commission. (2002). Communication from the Commission on Impact Assessment. *COM (2002) 276*.
- European Commission. (2011). Iniziativa per l'imprenditoria sociale. Costruire un ecosistema per promuovere le imprese sociali al centro dell'economia e dell'innovazione sociale. *COM(2011) 682*.
- European Commission. (2012). L'Atto per il mercato unico II Insieme per una nuova crescita. *COM(2012) 573*.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Carrocci.
- Glenn, J.C. & Gordon, T.J. (2009). *Futures Research Methodology Version 3.0*. The Millennium Project.
- Hayes, A.C. (2017). What is impact assessment? Some personal reflections C. P. Wolf (1933-2015), edited posthumously by Adrian C. Hayes. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 35(3), 186-199.

- Hehenberger, L., Harling, A.-M., & Scholten, P. (2013). *A Practical Guide to Measuring and Managing Impact*. Brussels: EVPA Knowledge Centre.
- International Initiative for Impact Evaluation. (2010). Impact evaluation glossary, *Journal of Development Effectiveness*, 2(1), 187-194.
- Khandker, S.R., Koolwal, G.B., & Samad, H.A. (2009). *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices*. World Bank Publications.
- Kellaghan, T., & Stufflebeam, D.L. (Eds.). (2012). *International Handbook of Educational Evaluation: Part One: Perspectives/Part Two: Practice* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.
- King, J.A. (2003). Evaluating Educational Programs and Projects in the USA. In T. Kellaghan, & D.L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 721-732). Kluwer Academic Publishers.
- Martini, A., & Sisti, M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Il Mulino.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*. Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K., & Rudelli, L. (2012). Valutare serve? L'esperienza della valutazione trentina. *Italian journal of educational research*, 8, 121-131.
- Montalbetti, Orizio & Lisimberti, (in press). Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile?. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*.
- Morgan, R.K. (2012). Environmental impact assessment: the state of the art, *Impact Assessment and Project Appraisal*, 30(1), 5-14.
- OECD/DAC. (2002). *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/development/evaluation-2754804.pdf> (30/08/2022).
- OECD/DAC. (2019). *Better Criteria for Better Evaluation Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use*.
- Onwuegbuzie, A.J., & Hitchcock, J.H. (2017). A meta-framework for conducting mixed methods impact evaluations: Implications for altering practice and the teaching of evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 55-68.
- Pacinelli, A. (2008). *Metodi per la ricerca sociale partecipata*. FrancoAngeli.
- Pacinelli, A. (2012). I metodi della previsione. In S. Arnaldi, & R. Poli (Eds.), *La previsione sociale. Introduzione allo studio dei futuri*. Carocci.
- Palomba, D. (2014). Education-Educazione: 'quasi' la stessa cosa?. *Scuola democratica*, 1, 229-236.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Franco Angeli.
- Stern, E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Franco Angeli.
- Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., & Befani, B. (2012). *Broadening the range of designs and methods for impact evaluations: Report of a study commissioned by the Department for International Development*. DFID: Department for International Development.

- Tomei, G. (2016). *Valutare gli outcome dei programmi complessi. Approcci, metodologie, tecniche*. FrancoAngeli.
- Van der Maren J.-M. (1989). Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseau*, 55-56-57, 129-161.
- Vanclay, F. (2003). International Principles For Social Impact Assessment. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 21(1), 5-12.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Vita e pensiero.
- Viganò, R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia oggi*, 18(1), 323-334.
- White, H. (2010). A contribution to current debates in impact evaluation. *Evaluation*, 16(2), 153-164.
- Zhao, S. (1991). Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: What, why, and how? *Sociological perspectives*, 34(3), 377-390.

II.7

I nuovi media per l'apprendimento.

Un'indagine esplorativa sulle implicazioni della lettura digitale

The new media for learning.

An exploratory investigation into the implications of digital reading

Isabella Stasio

*Università di Salerno, Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione
istasio@unisa.it*

La diffusione dei mezzi di comunicazione e in modo particolare delle tecnologie digitali nelle pratiche di insegnamento/apprendimento impone un'attenta riflessione circa le consuetudini del sistema formativo. Lo sviluppo di tali tematiche orienta la fase progettuale della ricerca, che ha come principali riferimenti teorici i paradigmi dell'apprendimento e gli studi sulla lettura digitale in relazione a quello che è l'uso dei dispositivi tecnologici nei contesti didattici utili sia per la didattica e per l'apprendimento, che per la formazione e l'aggiornamento della classe docente. A partire da tali premesse, il principale obiettivo della ricerca è stato quello di approfondire il tema della competenza della lettura digitale nella scuola primaria attraverso un'analisi delle principali ricerche nazionali ed internazionali sullo studio di settore: Invalsi (2021), Iea Pirls (2016), soffermando particolare attenzione a Epirls (2016) che ha constatato quanto gli alunni del quarto anno di scuola primaria siano preparati a leggere, comprendere ed interpretare le informazioni contenute nei testi digitali. Più dettagliatamente, in seguito all'analisi bibliografica, è stata condotta una ricerca empirica con un piccolo campione delle classi V della scuola primaria, al fine di verificare le abilità di comprensione del testo nella lettura tradizionale e digitale.

Parole chiave: capacità cognitive; comprensione; lettura digitale; lettura tradizionale; valutazione.

The spread of the means of communication and of digital technologies in teaching/ learning practices requires careful reflection on the habits of the training system. The development of these issues guides the design phase of the research, which has as its main theoretical references the learning paradigms and studies on digital reading in relation to what is the use of technological devices in teaching contexts useful both for teaching and for learning, and for the training and updating of the teaching class. Starting from these premises,

the main objective of the research was to investigate the subject of digital reading competence in primary school through an analysis of the main national and international research on sector studies: Invalsi (2021), Iea Pirls (2016), paying particular attention to Epirls (2016) who noted how well the pupils of the fourth year of primary school are prepared to read, understand and interpret the information contained in the digital texts. In more detail, following the bibliographic analysis, empirical research was conducted with a small sample of primary school classes V, to verify the ability to understand the text in traditional and digital reading.

Keywords: cognitive skills; understanding; digital reading; traditional reading; assessment.

1. Quadro teorico di riferimento

La diffusione dei mezzi di comunicazione nelle pratiche di insegnamento/apprendimento impone un'attenta riflessione circa le consuetudini del sistema formativo.

Secondo McLuhan (1968) «lo sviluppo tecnologico, ed in particolare la diffusione dei media elettrici ed elettronici, ha modificato le forme dell'agire umano e trasformato il mondo in un "villaggio globale"» (p. 22).

Lo sviluppo delle tecnologie, oltre a modificare le prassi quotidiane dell'individuo contemporaneo, offre un contributo sostanziale allo sviluppo di materiali didattici innovativi che possono integrare facilmente l'ambiente di apprendimento secondo una prospettiva che utilizza diversi modi per comunicare (Walsh, 2009), dove il lettore accede alle informazioni per costruire significati e conoscenza (Maragliano, 1998).

Lo sviluppo di tali tematiche orienta la fase progettuale della ricerca, che ha come principali riferimenti teorici i paradigmi dell'apprendimento che hanno lo scopo di «far risaltare le componenti patetiche, ovvero le componenti di pensiero, di ragionamento e di sviluppo della conoscenza nell'allievo; costituiscono la base di riferimento, le fondamenta di una corretta attività didattica e sono essenzialmente teorie descrittive» (Marzano & Tammaro, 2011, p. 19).

Tali teorie cercano di chiarire quali sono i processi cognitivi e logici implicati nell'attività di lettura a partire da una matrice comportamentista, cognitivista e costruttivista (Neisser, 1967; Skinner, 1954; Vygotskij, 1978).

In riferimento al comportamentismo, Skinner (1954) spiega l'importanza della tecnologia nei contesti formativi e per questa ragione esplicita la sua "teoria dell'istruzione programmata" affermando che per insegnare occorrono delle

“macchine” dove l’obiettivo è far apprendere gli studenti in maniera graduale, lineare e sequenziale una serie di concetti via via sempre più complessi.

«La tecnologia può essere usata come strumento per espandere le capacità cognitive degli esseri umani, è altrettanto vero che per raggiungere tale obiettivo i progettisti di attività educative hanno bisogno di partire da una teoria che spieghi come avviene l’apprendimento da parte dell’individuo» (Faiella, 2006, pp.48- 49).

In questo quadro teorico la lettura viene concepita come meccanica e strumentale come un comportamento che può essere indotto attraverso un ambiente condizionante (Alexander & Fox, 2004); l’acquisizione avviene per tentativi ed errori fino a quando si raggiunge la risposta corretta che viene rinforzata in maniera appropriata (Thorndike, 1914).

Agli inizi degli anni Settanta, si attua il passaggio da una visione associazionistica, riconducibile alla sola capacità di registrare informazioni (Boschi, 1977) ad una che sottolinea la costruzione e l’elaborazione mentale (Neisser, 1967), dove gli individui non associano soltanto dati, ma li inseriscono in strutture cognitive che consentono loro di costruire un sistema organizzato di significati (Marzano & Tammaro, 2011).

L’apprendimento non si risolve in una semplice associazione di stimolo risposta, non avviene per tentativi ed errori, ma grazie a processi cerebrali centrali, che agiscono per risolvere il problema utilizzando strategie di organizzazione, di comprensione e di attribuzione di significati (Calvani & Varisco, 1995).

Il paradigma cognitivista considera la lettura come un processo collegato a conoscenze già in possesso dall’individuo collegato agli schemi mentali, alla memoria e ai processi di pensiero (Piaget, 1936).

Per poter leggere e comprendere risulta necessario «saper codificare, immagazzinare, integrare e ricordare un set di informazioni» (Marzano & Tammaro, 2011, p. 24) dove lo studente risulta attivo nel mettere in atto tale comportamento.

In questo periodo, si sviluppano rapidamente i diversi dispositivi tecnologici che vengono impiegati non solo per l’insegnamento, ma anche per l’autoapprendimento, richiamando la grande opportunità di “imparare a ragionare” (Papert, 1980).

Successivamente, alla fine degli anni Ottanta si afferma il costruttivismo, come evoluzione del cognitivismo con l’idea che «ogni nuova conoscenza si leghi a quanto già conosciuto» (Rivoltella & Rossi, 2019, p.40).

Questo modello sposta l’attenzione sul soggetto che apprende nelle giuste condizioni (Vygotskij, 1973) «per una costruzione attiva, partecipativa e collaborativa delle conoscenze»; i dispositivi tecnologici «diventano veri e propri

ambienti (virtuali)» (Rivoltella & Rossi, 2019, p. 41) utili per imparare a leggere e ad apprendere collettivamente o in maniera autonoma, ma, nonostante ciò, non devono intendersi come sostitutivi o alternativi alle forme di lettura tradizionali (Fiorin, 2017).

La lettura è considerata un'esperienza condivisa, un'attività che assume un valore comunicativo, cognitivo e relazionale (Bonaiuti et al., 2017).

Alla fine degli anni Novanta, Calvani e Rotta (1999) erano convinti che le tecnologie inserite nei contesti formativi, utili all'apprendimento, potessero essere strumentazioni necessarie per creare nuove conoscenze e ideare progettazioni didattiche innovative.

I docenti avevano il compito di “modernizzare” l'insegnamento lineare e trasmissivo a favore dell'interazione con le tecnologie per sfruttarne le potenzialità e per la costruzione della conoscenza. (Rivoltella & Rossi, 2019).

«Le risorse tecnologiche si sono affiancate a risorse strumentali già esistenti e utilizzate nelle pratiche didattiche, ritenute utili per supportare la costruzione di significati» (Rivoltella & Rossi, 2019, p. 267).

Attualmente la diffusione delle tecnologie nel sistema scolastico e l'introduzione dei testi digitali nei sistemi formativi introduce il concetto di *digital literacy* (Gilster, 1997) che ha come finalità il miglioramento dei processi di lettura e delle buone pratiche didattiche che consentirebbero di ampliare i contenuti, rafforzare le competenze e gli apprendimenti degli studenti attraverso l'uso del digitale (L. 107/ 2015).

I testi digitali oltre a favorire l'apprendimento alla lettura (Jonassen, 1999) potrebbero essere un sostegno al processo cognitivo e metacognitivo degli alunni (Morini, 2017).

Marsh (2004) afferma che per motivare gli alunni alla lettura di testi stampati occorre utilizzare le tecnologie pervase di immagini che stimolano ed incentivano l'interesse per lo svolgimento di tale attività; pertanto, è importante creare un collegamento tra l'uso del digitale con il testo tradizionale.

La costruzione di un ponte tra il digitale e la stampa (Anichini, 2010) può favorire un apprendimento innovativo «aperto all'uso delle nuove forme di comunicazione digitale» (p. 6).

In quest'epoca, dove il digitale progredisce velocemente, risulta necessario acquisire la competenza di lettura non solo per leggere consapevolmente, ma anche per approfondire le strategie utili alla comprensione profonda del testo (Morini, 2017).

Mialaret (1996) afferma che «saper leggere è essere capaci di trasformare un messaggio sonoro seguendo precise norme; è capire il contenuto del messaggio scritto; è essere capaci di giudicarlo» (p.19).

Le componenti essenziali per l'attività di comprensione di lettura risultano

il testo e il lettore (Lastrucci, 2019), dove si mette in evidenza il ruolo attivo di colui che legge, che deve stabilire delle relazioni con il testo: ha il compito di ricavare informazioni e connetterle con le conoscenze già possedute (Kintsch, 1998).

Inoltre, sono evidenti i processi cognitivi coinvolti nell'attività di lettura che sono identificati come comprensione vera e propria (Lastrucci, 2019).

Allo scopo di favorire la comprensione di un testo nel formato digitale si fa riferimento «alla capacità di interagire con il testo digitale in modo flessibile e persistente sia sul piano fisico che mentale, mantenendo l'attenzione e la concentrazione sempre alta ed evitando che gli elementi dell'interazione possano ostacolare il processo di comprensione. L'interazione consapevole con il testo digitale, dunque, è elemento qualificante per personalizzare la pratica di lettura e per arricchire la comprensione» (Moretti & Morini, 2014, p.451).

I docenti dovrebbero arricchire l'attività di lettura attraverso l'introduzione di dispositivi tecnologici al fine di sviluppare il piacere della lettura digitale e di superare eventuali difficoltà legate alla comprensione e interpretazione di un testo digitale.

Attraverso un'analisi delle principali ricerche nazionali ed internazionali sullo studio di settore, tra cui, Invalsi (2021), Iea Pirls (2016), con particolare attenzione a Epirls (2016) emergono delle informazioni importanti: dall'indagine Invalsi 2021 viene rilevata la competenza «testuale, grammaticale e lessicale» (Morini, 2017, p.63) in diverse fasi del percorso scolastico degli studenti su scala nazionale. Con queste prove gli studenti della scuola primaria ottengono buoni risultati nella lettura, ma si riscontrano delle difficoltà tra gli allievi che provengono da contesti socioeconomico - culturali più sfavorevoli. I dati raccolti risultano pressoché invariati, se paragonati agli esiti avuti nel 2018, nonostante risultino più palesi le forti evidenze di disuguaglianza educativa che emergono tra le regioni del Mezzogiorno rispetto a quelle del Settentrione.

Con l'indagine Pirls (2016) si indagano i livelli di comprensione della lettura al quarto anno di scolarità, con cadenza quinquennale e i dati ottenuti vengono comparati a livello internazionale; l'Italia ha ottenuto un punteggio superiore nella lettura rispetto alla media internazionale e, inoltre, si evidenzia un miglioramento dei risultati rispetto alla prima indagine del 2001.

Nel 2016 è stata somministrata anche una Prova di valutazione delle competenze di *Letture in ambiente internet simulato*, l'ePirls. Questa indagine ha constatato quanto gli alunni del quarto anno di scuola primaria siano preparati a leggere, comprendere ed interpretare le informazioni contenute nei testi digitali. Gli studenti si sono cimentati nel leggere dei testi informativi composti da una serie di pagine web interconnesse e con differenti tipi di informazioni visive (foto, grafici, mappe) e di elementi dinamici (video, animazioni, link e

finestre pop-up). I risultati ottenuti fanno emergere che l'Italia ha ottenuto risultati migliori rispetto ai paesi dell'Europa centrale e che non emergono differenze significative tra il rendimento del genere maschile rispetto a quello femminile.

Un ulteriore paragone è avvenuto tra gli esiti che si sono ottenuti con Pirls rispetto a ePirls: si evince che gli studenti hanno ottenuto risultati migliori quando per svolgere l'attività di lettura hanno utilizzato il testo cartaceo rispetto a quello digitale.

A partire da questi dati, è necessario che gli studenti diventino “buoni” lettori attraverso l'attivazione delle capacità utili a rilevare informazioni fondamentali dalla lettura di un testo cartaceo e digitale.

A tal proposito, Moretti (1993) afferma che per formare un lettore “maturo e consapevole” occorre che i docenti organizzino sia interventi che orientano i comportamenti corretti per svolgere l'attività di lettura, sia strategie che migliorino la comprensione del testo. Risulta, quindi, responsabilità degli insegnanti coinvolgere e motivare gli alunni alla lettura e di conseguenza svilupparne le relative competenze.

«[...] l'interesse e le abilità dei ragazzi nella lettura digitale potrebbero essere utilizzati per avviare un “circolo virtuoso”, attraverso il quale la lettura più frequente di testi digitali porterebbe a una migliore competenza nella lettura digitale, che, a sua volta, condurrebbe anche a un maggiore piacere derivante dalla lettura e a una migliore competenza nella lettura di testi stampati» (OECD, 2012, p.4).

Lo sviluppo della competenza di lettura non deve realizzarsi solo per quel che concerne l'attività praticata su un testo cartaceo, ma anche sul digitale, poiché bisogna sottolineare che i lettori devono essere in grado di confrontarsi con vari tipi di testo soprattutto con vario materiale che si trova online, poiché nei prossimi anni sarà usato maggiormente nelle attività di lettura (Martinez & McGee, 2000).

Il concetto di competenza digitale viene analizzato in letteratura da diversi autori: Le Boterf (2000) sostiene che è «la mobilitazione o l'attivazione di diversi saperi, in una situazione e in un contesto dati» (p.155), dove per “saperi” ci si riferisce alle conoscenze teoriche (comprendere, interpretare) procedurali (sapere come procedere) esperienziali (come comportarsi) sociali (come comportarsi con gli altri), cognitivi (riflettere, ragionare, apprendere) (Bonaiuti et al., 2017).

Midoro (2007) afferma che la competenza digitale è caratterizzata da due elementi principali quali: la capacità di utilizzare i documenti digitali in diverse situazioni, per risolvere problemi e compiti e la capacità di poter costruire la nuova conoscenza.

Hobbs (2010) sostiene che per potenziare le competenze digitali bisogna far riferimento ad un approccio a spirale: «ci si esercita ad accedere a supporti tecnologici per gestire e condividere informazioni pertinenti, a usare pensiero critico per comprendere i messaggi e analizzarne la qualità, a generare nuovi contenuti in relazione con gli obiettivi e adeguati ai destinatari, a riflettere sull'esperienza vissuta e sull'applicazione di principi etici, ad agire in maniera individuale o collaborativa per dare soluzione a problemi in quanto membri di comunità familiari e professionali, nonché come cittadini» (Bonaiuti, Calvani, Menichetti & Vivinet, 2017, p.147). Dagli studi emerge che la lettura digitale essendo un'attività che richiede al lettore molta attenzione, impegno, motivazione, attiva immaginazione e tempo (Wolf, 2007), può influenzare lo sviluppo personale dell'individuo e le sue relazioni (Rivoltella & Ferrari, 2010).

Gli studenti di oggi vengono considerati nativi digitali (Prensky, 2001), ma saper maneggiare con le nuove tecnologie non significa avere la capacità di saperle utilizzare in maniera adeguata e competente.

La competenza digitale è un concetto complesso difficilmente “circoscrittibile e molto articolato” per comprendere la sua natura e le dimensioni che sono in essa contenute (Bonaiuti et al., 2017).

Calvani (2014) afferma che i nativi digitali sono «ben attrezzati nel padroneggiare la meccanica della lettura, ma conservano rilevanti difficoltà nel comprendere il significato di ciò che leggono» (p.576).

È necessario che ci sia «consapevolezza, attitudine e abilità degli individui nell'utilizzare in maniera appropriata strumenti e servizi digitali per identificare, accedere, gestire, integrare, valutare, analizzare e sintetizzare risorse digitali, costruire nuova conoscenza, [...] nel contesto di situazioni di vita specifiche, allo scopo di consentire azioni sociali costruttive» (Martin, 2005, p135).

Gli interventi che si devono promuovere a scuola riguardano l'acquisizione delle competenze digitali, che sono messe in relazione con le conoscenze e le abilità nel saper utilizzare in maniera finalizzata le tecnologie utili per migliorare le abilità di lettura e i processi di comprensione dei nativi digitali.

I digital natives (Calvani, 2014; Ferri, 2008, 2011; Prensky, 2001; Tapscott, 1998), per essere lettori consapevoli, maturi, autonomi, motivati ad apprendere risulta necessario il supporto e la guida dell'adulto per comprendere l'uso degli strumenti digitali (Bonazza, 2020; Moretti, 1993), per gestire la complessità dell'utilizzo adeguato delle tecnologie e per renderli responsabili lettori del ventunesimo secolo (OECD, 2021).

Inoltre, l'acquisizione della digital competence (Baldacci, 2010; Calvani, Fini & Ranieri, 2009; Castoldi, 2009; Martin, 2005; Pellerey, 2013; Tornero, 2004) è importante che venga estesa anche ai docenti per far fronte alle richie-

ste delle giovani generazioni (Ghomi & Redecker, 2019) e, anche perché, è considerata un requisito fondamentale per vivere nella società odierna.

Oggiogiorno, i docenti non risultano adeguatamente aggiornati nonostante la formazione universitaria e quella assunta in servizio (Ranieri & Bruni, 2018).

In questa prospettiva occorre far riferimento al DigCompEdu, documento rivolto ai docenti, utile per far acquisire loro le fondamentali competenze digitali da mettere in pratica attraverso una professionalità innovativa nei processi di insegnamento-apprendimento con l'utilizzo in classe dei dispositivi (Hattie, 2009), necessari per migliorare l'istruzione e la formazione.

In quest'ottica vi è una ridefinizione delle funzioni dei docenti che devono rinnovare la loro professionalità e creare una innovativa progettualità didattica, grazie al contributo delle tecnologie, che permettono agli allievi di modificare e diversificare l'apprendimento e di accrescere le proprie abilità e competenze digitali (Watson & Tinsley, 1995).

Il digitale rappresenta, per la scuola, l'opportunità di superare il concetto tradizionale di classe, creando, con il supporto degli insegnanti, uno spazio di apprendimento innovativo per permettere collegamenti fra le dinamiche di vita quotidiana extra-scolastica e le esperienze vissute a scuola (Nelson & O'Neil, 2001) attivando buone pratiche didattiche e rafforzando le abilità, gli apprendimenti e le competenze degli allievi, ma è utopia pensare che gli studenti possano apprendere solo mediante l'utilizzo dei dispositivi digitali (Rivoltella & Rossi, 2019).

Il progresso della società e la diffusione delle tecnologie e del digitale, anche nel mondo scolastico, hanno modificato ed evoluto sia la lettura che il modo di leggere; gli strumenti tecnologici rappresentano una grande sfida per gli attuali sistemi educativi poiché sono considerati un requisito essenziale per vivere nella società del nuovo secolo. (Calvani, Fini & Ranieri, 2009).

2. Obiettivi, interrogativi e ipotesi della ricerca

In riferimento ai risultati delle principali ricerche nazionali ed internazionali sullo studio di settore: Invalsi (2021), Pirls (2016), ePirls (2016) e in base al quadro teorico di riferimento (Bonaiuti et al., 2017; Bonazza, 2020; Calvani, Fini & Ranieri, 2009; Calvani, 2014; Ferri, 2008, 2011; Moretti, 1993; Prensky, 2001; Rivoltella & Rossi, 2019; Tapscott, 1998; Watson & Tinsley, 1995), si ipotizza che l'attività di lettura connessa ad un testo digitale richieda al lettore la consapevolezza dell'uso dei dispositivi tecnologici e la capacità di costruire percorsi personali molto più di quanto non gli sia richiesto nel caso di testi stampati.

Zucker, Moody e McKenna (2009) hanno riportato una sintesi delle esperienze didattiche supportate dai libri digitali e dai testi cartacei.

Gli esiti, desunti dall'analisi, fanno emergere che l'uso del testo digitale, secondo l'indice ES di Cohen (1988), inciderebbe in un intervallo da piccolo a medio sulla competenza alla base della capacità di lettura in riferimento al riconoscimento delle lettere e delle parole e le conoscenze di fonemi.

Shamir e Korat (2006), ad esempio, hanno riportato, a seguito delle loro ricerche, l'influenza negativa del testo digitale nel processo di comprensione a causa del carattere multimediale dei libri digitali.

Calvani (2013) afferma che «a livello metodologico- didattico [...] non sono le tecnologie, ma le metodologie che fanno la differenza negli apprendimenti» (p.43); per questa ragione il ruolo del docente è fondamentale come guida nella fruizione del testo digitale (Shamir & Korat, 2006).

Per quanto i dispositivi digitali diano la possibilità di acquisire diversi tipi di conoscenze, è necessario che gli individui riflettano sulle strategie e sui comportamenti adottati affinché le prestazioni risultino efficaci (Livolsi, 2011).

A partire da tali premesse, si è ipotizzato di riscontrare, nella ricerca empirica, una maggiore difficoltà da parte degli studenti nella lettura del testo digitale al confronto con quello stampato e, conseguentemente, risultati peggiori nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo.

L'obiettivo generale della ricerca è stato quello di approfondire il tema della competenza della lettura digitale nella scuola primaria.

Lo studio principale di questo progetto di ricerca si propone di due obiettivi specifici:

- valutare in che modo la lettura digitale può interferire sulle abilità di lettura del testo;
- verificare se i risultati di apprendimento, nel confronto fra i due gruppi, risultino significativamente peggiori nei soggetti che hanno subito il trattamento sperimentale.

La ricerca mira a verificare le abilità di comprensione del testo nella lettura tradizionale e digitale con un piccolo campione delle classi V della scuola primaria. In particolare, si vuole analizzare il grado di comprensione rispetto a due variabili specifiche: fare inferenze e localizzare informazioni.

Nello specifico è risultata indispensabile la costruzione e la validazione di un questionario (Maynard & Cheyne, 2005) per reperire informazioni in merito al possesso e all'uso dei dispositivi digitali, nello specifico tablet e computer.

Il questionario utilizzato è uno strumento utile per rilevare pareri, atteg-

giamenti e opinioni (Pastori, 2017): metodo semplice ed efficace per raccogliere, in breve tempo, grandi quantità di dati (Di Nuovo & Hichy, 2007) e si diversifica da strumenti all'apparenza molto simili (test, prove attitudinali, ecc...) che hanno scopi diversi come la valutazione di capacità, competenze o attitudini (Arosio et al., 2011).

Successivamente la costruzione e la validazione delle prove di comprensione strutturate cartacee a risposta multipla (Batteria MT Cornoldi & Colpo, 1995) è stata ritenuta di fondamentale importanza per rilevare dati utili a definire la qualità dell'apprendimento degli studenti circa la lettura effettuata, sia per mezzo del testo digitale sia attraverso il libro cartaceo.

Sicuramente costruire e validare una prova non è un percorso estremamente semplice perché oltre al tempo e alla responsabilità, bisogna possedere conoscenze e competenze necessarie per individuare il testo, per analizzarlo, per decidere gli obiettivi da esaminare, scegliere le domande da utilizzare, costruire gli item e stabilire i criteri per l'assegnazione di un punteggio e, in conclusione, tabulare ed interpretare i dati raccolti (Grossi & Serra, 2006).

Di conseguenza, però una prova "nuova" permette di essere calibrata sull'effettivo livello di apprendimento degli alunni coinvolti nella sperimentazione, a cui verrà somministrata.

La prova strutturata di comprensione della lettura, effettuata sul testo cartaceo, è stata costruita in modo da verificare la capacità di localizzare informazioni; comprendere; valutare; riflettere (OECD, 2018).

Il processo di lettura, che avviene sul testo tradizionale, va ad implicare molte abilità utili per la comprensione dello stesso a differenza di quello che potrebbe essere la lettura effettuata su un testo digitale che richiede la necessità di ulteriori strategie e competenze (Moretti, 1993).

Come scrive Morini (2017), la comprensione della lettura di un testo richiede «la definizione delle modalità migliori affinché sia possibile verificare le abilità del lettore garantendo l'affidabilità e la validità della rilevazione» (p.61).

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per dare delle risposte significative alle ipotesi, si è pensato di procedere attraverso una ricerca di tipo empirico con metodologia di tipo quantitativo (Tamaro, 2018).

La ricerca utilizza un disegno quasi sperimentale a due gruppi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo), con pre e post test.

Il campione di riferimento è non probabilistico, ragionato (Trincherò,

2004), costituito sulla base del saper utilizzare gli strumenti digitali, composto da due classi V di scuola Primaria, appartenenti ad un unico Istituto Comprensivo Statale «Alfonso Gatto» di Battipaglia, provincia di Salerno, regione Campania, per un totale di 37 alunni (Tabella 1).

CLASSE	TEMPO SCUOLA	N° ALUNNI
5A	ANTIMERIDIANO	21
5D	PIENO	16

Tabella 1: Campione della ricerca

La scelta del campione è avvenuta sulla base della variabile “fascia d’età”, in quanto gli studenti tra i 9-10 anni, si ipotizza, che abbiano acquisito una sufficiente capacità di lettura che dovrebbero applicare non solo “per leggere”, ma anche “per studiare” e per “imparare” cose nuove (MIUR, 2012). Inoltre, la scelta è avvenuta per fattori contingenti, come ad esempio la disponibilità da parte dei docenti delle classi di concedere tempo e interesse alle sperimentazioni.

La somministrazione delle prove è avvenuta dal mese di febbraio 2022 al mese di aprile 2022. Inizialmente, per reperire informazioni generali, è stato compilato un questionario, che è stato adattato da uno già validato (Maynard & Cheyne, 2005) presente in letteratura, sul possesso e l’uso dei dispositivi digitali.

Successivamente sono state somministrate le prove di profitto strutturate cartacee a risposta multipla, che hanno avuto l’obiettivo di rilevare informazioni utili a definire la qualità dell’apprendimento degli studenti circa la lettura effettuata, sia per mezzo del testo digitale sia attraverso il libro cartaceo.

L’iter metodologico per la costruzione delle prove ha tenuto conto di alcune fasi: la finalità valutativa, i tempi di utilizzazione, definizione degli obiettivi/ dimensioni valutative della prova, selezione della forma dei quesiti e le istruzioni (Benvenuto, 2011).

Partendo dalle ipotesi e dalle finalità della ricerca risulta necessario andare a decidere gli obiettivi da esporre nelle prove. Una buona definizione degli obiettivi risulta necessaria per una valutazione efficace, pertanto deve rispondere a tre domande: *che cosa dovrebbe essere in grado di fare l’allievo? In quali condizioni deve essere in grado di farlo? Come dovrà essere fatto?* Quindi, ogni obiettivo deve indicare la prestazione attesa dall’alunno al termine dell’attività, indicare le condizioni attraverso le quali manifesta la sua performance e infine, deve dimostrare l’abilità impiegata per conseguire l’obiettivo (Mager, 1984).

In questa prospettiva, al fine di creare una prova rispondente agli studenti e agli obiettivi di ricerca, è stato necessario costruire una tassonomia relativa ai processi di lettura oggetto di misurazione. Il principale riferimento è dato dalla definizione delle dimensioni valutative di una determinata abilità da sottoporre a verifica prese in considerazione da Pirls (2016). Le dimensioni valutative relative ai processi di lettura, con le relative sigle semplificative e le definizioni operative sono racchiuse nella sottostante tabella (Tabella 2).

Dimensioni valutative relative ai processi di lettura (Fonte: Pirls, 2016)	Definizioni operative	Sigle semplificative
Localizzare informazioni	Ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo	LI
Comprendere (Fare inferenze)	Ricavare dal testo informazioni implicite	FI

Tabella 2: Processi di lettura oggetto di misurazione (Adattato da: Pirls, 2016)

Dopo aver deciso gli indicatori e i descrittori delle prove, si è proceduto nella scelta dei capitoli presenti nel testo “Alice nel paese delle meraviglie” di Dodgson, Charles Lutwidge (alias Lewis Carroll), edito da Macmillan and Co. (Londra 1872) e tradotto da Dino Ticali.

La scelta è ricaduta su un testo narrativo perché in questo modo le attività di ricerca non interferiscono nel progetto educativo curricolare. Dal libro sono stati selezionati due capitoli, composti da due paragrafi ciascuno, equivalenti nella lunghezza e nei contenuti, proposti singolarmente, in quattro incontri, contemporaneamente, nel gruppo sperimentale nel formato digitale¹ e in quello di controllo per mezzo del testo cartaceo.

Le parti scelte del libro riguardano i seguenti capitoli:

- 1° Capitolo: 1° e 2° paragrafo (2 incontri). Giù nella conigliera.
- 4° Capitolo: 1° e 2° paragrafo (2 incontri). La casettina del coniglio.

Per ogni incontro la lettura di ciascun paragrafo, sia con l’utilizzo del testo cartaceo che del testo digitale, è avvenuta con un limite massimo di 15 minuti. Il tempo per svolgere la sperimentazione, si è ridotto in seguito alle direttive dell’istituto in relazione al fattore covid.

Al termine di ciascun intervento è stato chiesto agli studenti, appartenenti

ad entrambi i gruppi, di rispondere a una prova di profitto strutturata cartacea di comprensione del testo, con cinque domande strutturate a scelta multipla, costruita, calibrata e ispirata alla Batteria MT Cornoldi & Colpo, (1995), affinché sia possibile confrontare i risultati ottenuti da un campione di studenti esaminato (Benvenuto, 2011) per avere una più esatta misurazione/ valutazione dei risultati ottenuti. Rispetto alla costruzione delle domande stimolo sono stati utilizzati quesiti a scelta multipla con quattro alternative di risposta, con tre distrattori e una risposta corretta.

L'attribuzione dei punteggi per le prove di profitto è esplicitata in questo modo:

- 1 Punto per ogni risposta corretta
- 0 punti per ogni risposta sbagliata
- 0 punti per ogni non risposta.

Per rendere più efficace il suddetto piano esecutivo sono stati effettuati un pre-test e un post-test (Batteria MT Cornoldi e Colpo, 1995).

Nella fase di rilevazione iniziale è stato effettuato un pre- test utile per verificare le abilità di lettura di partenza e di comprensione negli allievi. La prova è caratterizzata dalla lettura silente del testo “Il viaggio delle anguille” e al termine della lettura allo studente è stato richiesto di effettuare una prova strutturata, con dieci item a scelta multipla.

Infine, nella fase, post- test o di rilevazione finale, è stato nuovamente chiesto agli studenti di completare la Batteria MT di Cornoldi & Colpo (1995) allo scopo di evidenziare presunte differenze in riferimento ai risultati ottenuti nella fase di pre-test, fornendo le stesse condizioni iniziali per ottenere una stabilità nella rilevazione effettuata. Quest'ultima prova ha previsto la lettura silenziosa del testo “Dov'è più azzurro il fiume” a cui è seguito la compilazione di una prova strutturata a scelta multipla, anch'essa composta da dieci item con quattro alternative di risposta, ma solo una è quella corretta.

4. Discussione dei dati raccolti

Da una prima analisi descrittiva dei dati del questionario, è possibile chiarire alcuni elementi principali relativi alle caratteristiche degli studenti coinvolti nella ricerca empirica e alle loro abitudini e possibilità. Il campione di riferimento è composto da 37 studenti della V classe della scuola primaria «Alfonso Gatto» di Battipaglia, provincia di Salerno, regione Campania. I dati del questionario analizzati hanno fatto emergere che l'86% del campione esaminato

utilizza abitualmente a casa gli strumenti digitali (Grafico 1): Il 34% utilizza i dispositivi per giocare, il 27% per fare i compiti, il 10% degli studenti utilizza i dispositivi digitali per disegnare e /o per scrivere, invece il 16% chiarisce che il computer e/o il tablet viene utilizzato in particolare per vedere video su youtube e tik tok oppure chattare con gli amici, mentre una bassissima percentuale, il 5%, utilizza i dispositivi per la lettura (Grafico 2).

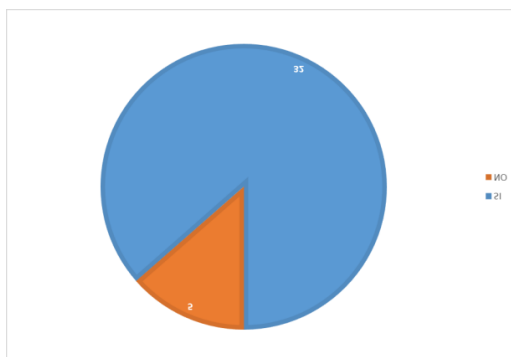


Grafico 1: Utilizzo abituale ITC casa

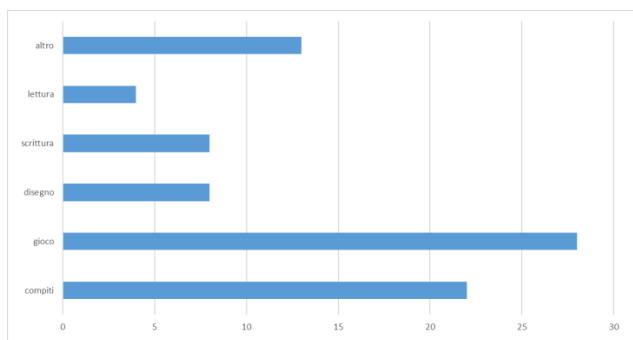


Grafico 2: Scopo di utilizzo ITC casa

Inoltre, il 70% degli studenti dichiara di aver avuto la possibilità di leggere sul digitale un testo, il 27% dichiara il contrario; invece, il 3% decide di non rispondere a tale quesito (Grafico 3).

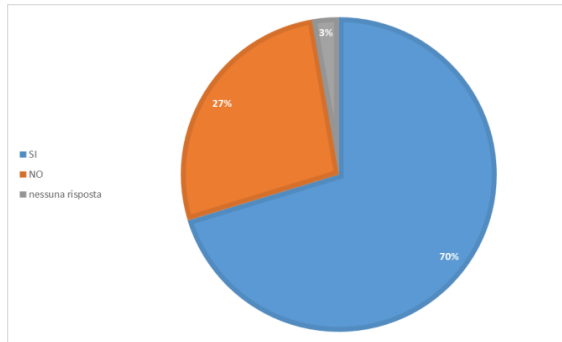


Grafico 3: Esperienza di lettura digitale

La somministrazione delle prove di lettura si è conclusa nel mese di aprile 2022. In seguito, si è proceduto all'immissione dei dati e alla costruzione della matrice, utile alla successiva analisi. Come è possibile evincere dalle tabelle (Tabella 2 e Tabella 3), attualmente, si presenta una prima analisi descrittiva relativa ad ogni singola prova svolta per la lettura tradizionale e digitale e i principali processi di lettura indagati: localizzare informazioni e fare inferenze.

	P1T (punteggio della prima prova, - lettura tradizionale)	P2T (punteggio della seconda prova, - lettura tradizionale)	P3T (punteggio della terza prova, - lettura tradizionale)	P4T (punteggio della quarta prova, - lettura tradizionale)	TOT (totale P1, P2, P3 e P4)	LI TRAD. TOT. (punteggi o totale nella sfera Localizzar e Informazioni)	FI TRAD. TOT. (punteggi o totale nella sfera Fare Inferenze)
MEDIA	4,5	4,47	4,3	4,26	17,53	11	6,4
VARIANZA	0,57	0,53	0,76	0,65	2,51	1,63	0,34
DEV.STAN D.	0,75	0,53	0,76	0,65	2,69	1,27	0,58
MEDIANA	5	5	5	4	19	11	6
MINIMO	3	3	2	3	11	9	5
MASSIMO	5	5	5	5	20	13	7
MODA	5	5	5	5	20	11	7
COEFF.VARIAZ.	0,57	0,53	0,76	0,65	2,51	1,63	0,34
1 QUARTILE	4	4	4	5	17	10	6
3 QUARTILE	5	5	5	4	19	12	7
ASIMMETRIA	-1,22	-1,06	-1,11	-0,53	-3,92	-0,14	-0,45
CURTOSI	0,15	-0,16	0,58	-1,24	-0,67	-0,77	-0,61

Tabella 2: Statistiche descrittive variabili continue lettura tradizionale

	P1D (punteggio della prima prova, lettura digitale)	P2D (punteggio della seconda prova, lettura digitale)	P3D (punteggio della terza prova, lettura digitale)	P4D (punteggio della quarta prova, lettura digitale)	TOT (totale P1, P2, P3 e P4)	LI DIG. TOT (punteggi o totale nella sfera Localizzare e Informazioni)	FI DIG. TOT (punteggi o totale nella sfera Fare Inferenze)
MEDIA	4,4	4,42	3,71	3,92	16,45	10	6,3
VARIANZA	0,61	0,72	1,45	0,84	3,62	1,23	0,53
DEV.STANDARD.	0,78	0,72	1,45	0,84	3,79	1,10	0,73
MEDIANA	5	5	4	4	18	10	6
MINIMO	3	3	1	3	10	8	5
MASSIMO	5	5	5	5	20	12	7
MODA	5	5	4	3	17	9	6
COEFF.VARIANZA.	0,61	0,72	1,45	0,84	3,62	1,23	0,53
1 QUANTILE	4	3,75	3	3	13,75	9	5,75
3 QUANTILE	5	5	5	5	20	11	7
ASIMMETRIA	0,85	-1,04	-0,89	0,15	-0,93	2,98	-0,11
CURTOSI	0,76	-0,69	0,50	-1,92	-1,35	-0,60	-0,85

Tabella 3: Statistiche descrittive variabili continue lettura digitale

I punteggi ottenuti, sul totale delle quattro prove di lettura tradizionale (TOT_PT), variano da un minimo di 11 a un massimo di 20, mentre sul totale di quelle di lettura digitale (TOT_PD) variano da un minimo di 10 a un massimo di 20. I valori medi della media risultano leggermente più bassi nella lettura digitale rispetto a quella tradizionale. I valori relativi alle prove tradizionali risultano, se pur in minima parte, migliori rispetto a quelli che si sono ottenuti con la lettura effettuata per mezzo delle tecnologie. L'ipotesi è che tale aspetto possa essere correlato alle abitudini di utilizzo dei dispositivi digitali, poiché, come suddetto, lo scopo di utilizzo a casa si concentra prevalentemente sul gioco e sullo svago. Medesimo riscontro, in riferimento ai risultati, è possibile dedurlo in relazione a quelli che sono i processi di localizzare informazioni e fare inferenze.

Prima di procedere con la somministrazione delle prove, è stato opportuno accertarne la validità e l'attendibilità: la validità di una prova esprime il grado

di corrispondenza fra la prestazione rilevata e ciò che si intendeva rilevare, mentre l'attendibilità testimonia la costanza nella descrizione della prestazione svolta dall'alunno in maniera indipendente dal momento della rilevazione e da chi compie la stessa (Lichtner, 2004).

Per validare la prova è stato necessario testarla su un campione, non coinvolto nella sperimentazione è rappresentato da 36 alunni delle classi 5B e 5C dell'istituto comprensivo "Alfonso Gatto" di Battipaglia, provincia di Salerno. Tutt'ora si sta procedendo all'immissione e ai controlli di plausibilità, all'interpretazione dei dati ottenuti dalla prova try out e all'analisi degli item del questionario e delle prove stesse (Tammaro 2002; Trincherò, 2002).

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

L'analisi dei dati proseguirà con lo scopo di comprendere e rilevare possibili e significative differenze tra i processi di lettura indagati. Inoltre, si andranno a discutere i risultati ottenuti in fase di validazione degli strumenti utili alla ricerca empirica e i dati ottenuti nella fase pre-test e post test, ricavati dalla somministrazione delle prove della Batteria MT Cornoldi & Colpo (1995). Dal punto di vista delle criticità, è fondamentale sottolineare che l'esperienza pandemica, ha creato un rallentamento della sperimentazione, dovuto alla non frequenza degli alunni delle classi dell'istituto coinvolto nel progetto di ricerca.

L'auspicio è di comprendere come migliorare le pratiche didattiche con l'utilizzo delle tecnologie. Si è pensato di procedere, in seguito a questa prima fase, all'elaborazione di un progetto con le scuole primarie, dedicato all'uso «ragionato» delle tecnologie, che danno la possibilità agli studenti di modificare l'apprendimento, facendolo diventare innovativo, diversificare le proprie abilità, soltanto se essi vengono in possesso di quella che viene definita «competenza digitale», utile a motivare la lettura consapevole e autonoma, la comprensione e l'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, P. A. & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. In Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association.
- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale: leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*. Maggiori.
- Arosio, L., De Lillo, A., Sarti, S., Terraneo, M., & Zoboli, S. (2011). *Metodi e tecniche della ricerca sociale. Manuale d'uso per l'indagine quantitativa*. Pearson Education.

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori Università.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Anicia.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Carocci Editore.
- Bonazza, V. (2020). *Docimologia. Un'introduzione. Approfondimenti di Benedetto Verrecchi*. Anicia.
- Boschi, F. (1977). *Psicologia della lettura. Studi e ricerche sulle capacità del lettore abile e maturo*. Giunti Barbera.
- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*.
- Calvani, A. & Rotta, M. (1999). *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivista in rete*. Erickson.
- Calvani, A. & Varisco, B. M. (Eds.) (1995). *Costruire/ decostruire significati*. Cleup.
- Calvani, A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA- Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567-584.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). La competenza digitale nella scuola. Modelli teorici e strumenti di valutazione. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 299-308.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cornoldi, C. & Colpo, G. (1995). *Nuove prove di lettura MT per la scuola primaria*. Edizioni OS.
- Di Nuovo, S., & Hichy, Z. (2007). *Metodologia della ricerca psicosociale*. Il Mulino.
- Dodgson, Charles Lutwidge (alias Lewis Carroll) (1872). *Alice nel paese delle meraviglie*. Macmillan and Co. (tradotto da Dino Ticli;- (circa 50 pagine). www.letturerepergiovani.it
- Epirls (2016) *Rapporto Internazionale* disponibile in www.invalsiopen.it
- Faiella, F. (ed.) (2006). I percorsi e i processi della didattica multimediale. Strumenti e metodologie per i processi educativi e innovativi. Pensa.
- Ferri, P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Mondadori.
- Ferri, P. (2008 e 2011). *Nativi Digitali*. Mondadori.
- Fiorin, I. (2017). *La sfida dell'insegnamento*. Mondadori.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.
- Ghomi, M., & Redecker, C. (2019, May). Digital Competence of Educators (Dig-CompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. *CSEDU*, 1, 541-548.
- Grossi, L. & Serra, S. (2006). *La comprensione della lettura. Processi e pratiche valutative*. Armando.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Aspen Institute.
- Iea Pirls (2016). *Rapporto Internazionale*.
- Invalsi (2021). *Rapporto Nazionale*.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). University Park: Pennsylvania State University.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for condition*. Cambridge University Press.
- L.107/2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lastrucci, E. (2019). *Insegnare a comprendere. Teoria, didattica e valutazione della comprensione del testo*. Anicia.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les competences individuelles et collectives*. Les Editions d'Organisation.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*. Franco Angeli.
- Livolsi, M. (2011). *Manuale di sociologia della comunicazione*. Laterza.
- Mager, R. F. (1984). *Gli obiettivi didattici*. Giunti Lisciani. (Tit. or. *Preparing instructional objectives*. Fearon Publishers/ Lear Siegler, 1962).
- Maragliano, R. (1998). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Laterza.
- Marsh, J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of early childhood research*, 2(1), 51-66.
- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- Martinez, M. G., & McGee, L. M. (2000). Children's literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 154-169.
- Marzano, A. & Tammara, R. (2011). *Progettazione e organizzazione dei processi formativi*. Pensa MultiMedia.
- Maynard, S. & Cheyne, E. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*, 23(1), 103-115.
- McLuhan, M. (1968). *Il medium è il messaggio*. Feltrinelli.
- Mialaret, G. (1996). *L'apprendimento della lettura*. Armando Editore.
- Midoro, V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?. *Italian Journal of Educational Technology*, 15(2), 47-47.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione*.
- Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 443-460.
- Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Anicia.
- Morini, A. L. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Anicia.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton Century- Crofts.
- Nelson, L., & O' Neil (2001). Electronic monograph in the academic library: an implementation story. *Lasie*, 32, 13-20.

- OECD (2012). *I ragazzi e le ragazze sono pronti per l'era digitale?*. Pisa in Focus.
- OECD (2018). *PISA 2018, Reading literacy framework*. OECD Publishing.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior.
- Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere sé stessi*. CNOS-FAP.
- Piaget, J. (1968). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Giunti Barbera Universitaria. (ed. Or. 1936).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Ranieri, M. & Bruni, I. (2018). Promoting Digital and Media Competences of pre and in-Service Teachers. Research Findings of a Project from six European Countries. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 111-125.
- Rivoltella, C., & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson Italia.
- Shamir, A., & Korat, O. (2006). How to Select CD-ROM Storybooks for Young Children: The Teacher's Role. *The Reading Teacher*, 59(6), 532-543.
- Skinner, B. F. (1954). The Science of Learning and the Art of Teaching. *Harvard Educational Review*, 24(2), 86-97.
- Tammaro, R. (2002). Le prove di profitto. In C. Coggi & A. M. Notti (Eds.), *Docimologia*. Pensa MultiMedia.
- Tammaro, R. (2018). *Valutazione*. Pensa MultiMedia.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill.
- Thorndike, E. L. (1914). *The measurements of ability in reading: preliminary scales and test*. Teachers College.
- Tornero, J. M. P. (2004). *Promoting Digital Literacy. Final Report EAC/76/03*.
- Trincherò, R. (2004). I metodi della ricerca educativa. Laterza.
- Trincherò, R. (2020). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In Hee, L.T.W. Subramaniam, R. (eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. Igi Global Information Science Reference.
- Watson, D. & Tinsley, D. (ed.) (2003). *Integrating Information Technology into Education*. Springer Verlag. (ed. or. 1995).
- Wolf, M. (2007). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero.
- Zucker, T. A., Moody, A. K. & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten to grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40(1), 47-87.

