

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia



a cura di

Alessandra La Marca

Giovanni Moretti

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

Alessandra La Marca, Giovanni Moretti e Ira Vannini



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-153-3

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

INDICE

- 9 *Presentazione*
di **Alessandra La Marca, Giovanni Moretti e Ira Vannini**

Parte prima

- 13 Progettazione inclusiva di contesti scolastici e di un curriculum inclusivo secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning | *Inclusive design of school contexts and an inclusive curriculum according to the Universal Design for Learning approach*
• **Maria Antonietta Augenti** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 26 Il tirocinio universitario per la costruzione dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti | *University internship for building the professional identity of future educators and pedagogists*
• **Roberta Bertoli** • Università di Parma
- 43 Dare voce: l'orientamento professionale come strumento di attivazione e partecipazione sociale | *Giving voice: career guidance as a tool for social activation and participation*
• **Vanessa Bettin** • Università degli Studi di Padova
- 60 Gli approcci educativo-animativi nelle strutture residenziali per anziani: una risposta non farmacologica | *Socio-Educational approaches in Long-term care for the elderly: a non-pharmacological response*
• **Elisa Bruni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 75 Il ruolo delle funzioni strumentali per lo sviluppo di culture, politiche e pratiche inclusive a scuola | *The role of funzioni strumentali for the development of inclusive cultures, policies and practices in school*
• **Flavia Capodanno** • Università degli Studi di Salerno

- 92 Educazione Ambientale, Educazione alla Sostenibilità e formazione degli insegnanti: oltre le semplificazioni, verso una didattica di qualità | *Environmental Education, Education for Sustainability, and teacher training: beyond simplifications, towards quality teaching*
• **Elisa Cappuccio** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 109 L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'emersione delle competenze e dei percorsi formativi e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale | *The ePortfolio formativo/professionale to promote skills and training pathways and the matching of job supply and demand in the digital environment*
• **Edoardo Casale** • Università degli Studi di Roma Tre
- 127 Mappe argomentative a supporto di abilità argomentative e di pensiero critico nei contesti dei nuovi media | *Argument maps to support argumentative skills and critical thinking in new media contexts*
• **Francesca Crudele** • Università degli Studi di Padova
- 146 Design di un alfabetiere grafico-musicale per potenziare le abilità di letto-scrittura in studenti con dislessia | *Design of a graphic-musical alphabet board to enhance reading-writing skills of students with dyslexia*
• **Alessio Di Paolo** • Università di Salerno
- 166 Verso un sistema di formazione alla valutazione dei docenti universitari: il Toolkit for Assessment in Higher Education (T4A in HE) | *Towards an assessment training system for university teachers: the Toolkit for Assessment in Higher Education (T4A in HE)*
• **Beatrice Doria** • Università di Padova
- 189 Educazione alla cittadinanza digitale: un'indagine su approcci e atteggiamenti di docenti e studenti | *Digital Citizenship education: a Survey on Approaches and Attitudes of Teachers and Students*
• **Ylenia Falzone** • Università degli Studi di Palermo
- 209 Dispositivi digitali a supporto della riflessività professionale: il caso dell'e-portfolio | *Digital tools to support professional reflexivity: the case of e-portfolio*
• **Ludovica Fanni** • Università di Cagliari

- 225 “Piani educativi pandemici”: spiegare le politiche di accesso, curriculum, e formazione insegnanti dal 1996 al PNRR | *“Educational pandemic plans”: explaining access, curriculum, and initial teacher training policies from 1996 to NRRP*
• **Astrid Favella** • Sapienza Università di Roma
- 248 Governance scolastica e Whole-School Approach nella promozione della competenza di cittadinanza | *School governance and Whole-School Approach in the promotion of citizenship competence*
• **Francesca Fioretti** • Università LUMSA, Universidade Católica Portuguesa
- 270 La dispersione scolastica: una ricerca empirica per la prevenzione | *School dropout: empirical research for prevention*
• **Deborah Gragnaniello** • Università degli Studi di Salerno
- 296 Successo dell’inclusione scolastica: Convalida di un nuovo Questionario sulle Competenze Trasversali per le Scuole Elementari Private Tedesche in Italia | *Successful school inclusion: Validation of a new Soft Skills Questionnaire for Private German Elementary Schools in Italy*
• **Michael Kanak** • Sapienza Università di Roma
- 310 Le formazioni transferali degli insegnanti nella Scuola Primaria | *Elementary School Teachers’ Transference Constellations*
• **Andrea Lorenzoni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 335 Sostenibilità e Inquiry-Based Laboratory: competenze per la promozione del benessere scolastico | *Sustainability and Inquiry-Based Laboratory: skills for promoting school well-being*
• **Lucia Maniscalco** • Università degli Studi di Palermo
- 358 Accogliere adolescenti autori di reato: l’esperienza delle comunità per minori | *Receiving adolescent offenders: the experience of residential youth care*
• **Arianna Monniello** • Sapienza Università di Roma

- 376 Tra universalità e inclusione. Un percorso di Ricerca-Formazione con i docenti della scuola secondaria di primo grado | *Between universality and inclusion. A Teacher Professional Development Participatory Action-Research path with lower secondary school teachers*
• **Maria Moscato** • Università degli Studi di Palermo
- 399 Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, bambini e genitori di scuola primaria | *Outdoor education in multicultural school contexts: An exploratory research on the opinions of primary school teachers, children and parents*
• **Alessandra Natalini** • Sapienza Università di Roma
- 422 Didattica a distanza: criticità e opportunità | *Distance learning: critical issues and opportunities*
• **Alessia Notti** • Università degli Studi di Salerno
- 436 L'innovazione delle pratiche formative nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale | *The innovation of training practices in Vocational Education and Training courses*
• **Chiara Ostuni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 451 Il ruolo dei Centri Bambini Genitori nel sistema integrato di educazione e istruzione: riflettere sull'accessibilità dei servizi integrativi del Comune di Modena | *The role of Centers for Children and Families in the Integrated System of Education and Instruction: reflecting on the accessibility of integrative services in Modena*
• **Emanuela Pettinari** • Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
- 467 Verso l'innovazione dell'insegnamento universitario: Digital Scholarship e pratiche di valutazione e feedback | *Towards university teaching innovation: Digital Scholarship and assessment and feedback practices*
• **Federica Picasso** • Università di Trento
- 490 Madri detenute: esperienze di maternità tra carcere e scuola | *Imprisoned mothers: experiences of motherhood between prison and school*
• **Francesca Pilotto** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 507 La formazione professionale continua per la valorizzazione del capitale umano all'interno di un'azienda | *Continuing professional education and*

training for human capital enhancement within a company

• **Roberta Scarano** • Università degli Studi di Salerno

532 Digital & Intercultural Service Learning per un nuovo umanesimo 4.0

| *Digital & Intercultural Service Learning for a New Humanism 4.0*

• **Anna Tataranni** • Università di Bari

549 Educare alla natura e all'ambiente nella primissima infanzia. Il modello ERP (esperienza-riflessione-produzione) | *Educating about nature and the environment in early childhood. The ERP model (experience-reflection-production)*

• **Mara Valente** • Università degli Studi Roma Tre

577 Verso didattiche innovative. L'uso del tempo scuola prima dell'introduzione del Problem-Based Learning: primi risultati di uno studio esplorativo | *Toward Innovative Teaching Methods. The use of school time before the introduction of Problem-Based Learning: initial findings from an exploratory study*

• **Giulia Vincenti** • La Sapienza Università di Roma

Parte Seconda

603 Valutare le competenze di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale. Lo sviluppo di strumenti per promuovere una valutazione formativa | *Assessing Citizenship Competences in Vocational Education and Training: The Development of Tools to Promote Formative Assessment*

• **Flavio Brescianini** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

626 Promuovere il successo accademico: il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione dell'abbandono universitario | *Fostering academic success: the role of cognitive-motivational strategies in university drop-out prevention*

• **Conny De Vincenzo** • Università degli Studi Roma Tre

- 644 Impatto di un percorso formativo sulle competenze di apprendimento degli studenti internazionali cinesi: risultati e riflessioni da uno studio quasi sperimentale | *Effects of training on learning competencies among Chinese international students: outcomes and thoughts from a quasi-experimental study*
- **Yuja Zhai** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

II.1

Valutare le competenze di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale. Lo sviluppo di strumenti per promuovere una valutazione formativa

Assessing Citizenship Competences in Vocational Education and Training. The Development of Tools to Promote Formative Assessment

Flavio Brescianini

Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione
flavio.brescianini@unibo.it

Il contributo presenta il disegno e una parte dei risultati di una ricerca di dottorato che mirava allo sviluppo di strumenti per la valutazione della "Competenza di cittadinanza", di recente introduzione all'interno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

A partire da un'analisi degli aspetti che caratterizzano i contesti di IeFP come luoghi con specifici bisogni pedagogici e da un'analisi della letteratura che spazia dall'educazione civica alla valutazione delle competenze trasversali, sono state identificate le caratteristiche che dovrebbe avere la valutazione delle *competenze di cittadinanza*.

Il disegno di ricerca si colloca in una prospettiva *mixed methods*: una fase qualitativo-esplorativa ha permesso una maggiore messa a fuoco dell'oggetto di ricerca e la definizione delle variabili da indagare. Durante la successiva fase quantitativa sono stati progettati due strumenti standardizzati, un questionario di autovalutazione per gli studenti e una rubrica valutativa per i formatori, che sono stati somministrati a un campione di $n = 377$ studenti appartenenti a due enti di IeFP. Lo studio pilota si è concluso con un'ulteriore fase qualitativa volta a ricostruire l'esperienza d'uso degli strumenti, con attenzione particolare alle loro potenziali ricadute formative.

I risultati sembrano confermare come l'adozione di strumenti valutativi inediti possa promuovere una prospettiva formativa della valutazione, creando nuove opportunità di apprendimento e favorendo la riflessione di formatori e formatrici rispetto alle proprie strategie didattico-valutative.

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

The paper presents the design and some results of a doctoral research project that aimed at the development of tools for the assessment of "Citizenship

competence”, recently introduced in Italian Vocational Education and Training (VET).

Starting from an analysis of the aspects that characterize IeFP contexts as places with specific educational needs and an analysis of the literature ranging from citizenship education to the assessment of transversal competencies, the characteristics that the assessment of citizenship competencies should have been identified.

The research design encompasses a mixed methods perspective: a qualitative-exploratory phase allowed to focus on the research object and the definition of the variables to be inquired. During the next quantitative phase, two standardized instruments, a self-assessment questionnaire for students and an assessment rubric for teachers, were designed and administered to a sample of $n = 377$ students from two VET institutions. The pilot study ended with an additional qualitative phase aimed at understanding the experience of using the tools, with a focus on their potential educational spin-offs.

The results seem to confirm how the adoption of new assessment tools can promote a formative perspective of assessment, creating new learning opportunities and fostering the reflection of trainers about their teaching and assessment strategies.

Keywords: competences assessment; citizenship competences; civic and citizenship education; transversal competences; vocational education and training.

1. Quadro teorico di riferimento

Prima di entrare nel merito dei contributi teorici di riferimento, è opportuno soffermarsi sulle caratteristiche dei contesti in cui si svolge il presente studio, ovvero due enti di formazione che erogano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

I percorsi di IeFP sono destinati a studenti al termine del primo ciclo di istruzione e formazione e portano al conseguimento di una qualifica professionale (dopo tre anni) e/o di un diploma professionale (dopo quattro anni). Ai sensi del Decreto Legislativo 226/2005, in attuazione della Legge 53/2003, la IeFP è parte del *sistema educativo di istruzione e formazione* nazionale e, attraverso i suoi percorsi, è possibile assolvere il *diritto-dovere di istruzione e formazione*. Per questa ragione, la IeFP non promuove solamente competenze di tipo tecnico-professionale come faceva in passato, ma anche competenze di base o trasversali. Sono quindi stabilite sia una serie di *competenze tecnico-professionali* specifiche per ciascun profilo professionale, sia una serie *competenze di base* sono comuni a tutti i profili. Le competenze e i profili sono stabiliti in

Conferenza Stato-Regioni e l'ultimo loro aggiornamento risale all'Accordo del 1° agosto 2019, recepito tramite il Decreto interministeriale 56/2020.

Le competenze di base della IeFP ricalcano in gran parte le *competenze chiave* individuate in sede europea (Council of the European Union, 2018) e rispondono all'esigenza di fornire una formazione culturale di base a tutti i frequentanti. Si tratta di competenze importanti nei contesti di IeFP perché vi sono delle peculiarità che caratterizzano una parte significativa degli studenti iscritti a questi percorsi e che si vogliono accennare brevemente nelle righe seguenti.

Sul totale degli iscritti, secondo dati ministeriali, i percorsi di IeFP hanno una percentuale del 28,4% di iscritti di origine straniera, a fronte di un 13,1% negli Istituti professionali, di un 9,6% negli Istituti tecnici e un 5% nei percorsi liceali (MIM, 2023). Una tendenza analoga si riscontra per quanto riguarda gli studenti con disabilità (MI, 2022) e, a partire da un'elaborazione dati INAPP, è possibile stimare che la percentuale per la IeFP sia del 5,7% (INAPP, 2022). La IeFP sembra inoltre la filiera che presenta la più alta percentuale di abbandono scolastico, fenomeno diffuso soprattutto nelle aree in cui le disuguaglianze di reddito e il rischio di povertà sono maggiori (MIUR, 2019).

Il quadro, sebbene non esauriente, sembra caratterizzare la IeFP come quella che potrebbe essere pedagogicamente definita una *zona grigia* (Tramma, 2015): una terra di mezzo in cui il disagio degli individui non oltrepassa le soglie di accesso ai servizi, che non li colloca ai margini dello scenario sociale, ma neppure al centro, finendo così col renderli "i veri invisibili" (p. 67). È chiaro che in tale contesto le competenze di base assumono un'importanza centrale (Lodini et al., 2007), sia per fornire risorse che per molte ragioni sono tendenzialmente carenti fra i frequentanti, sia per costruire i presupposti di un ambiente di apprendimento inclusivo, efficace e democratico. Si tratta di un orientamento condiviso anche nel contesto dell'Unione europea, che ha recentemente sottolineato il ruolo che i sistemi di formazione professionale dovrebbero ricoprire al fine di contribuire alla formazione dei cittadini del futuro (Cedefop, 2020; Council of the European Union, 2020a; 2020b). Una delle competenze che ha a più che vedere con questi obiettivi è la "Competenza di cittadinanza", introdotta nella IeFP a partire dall'anno formativo 2020/2021.

L'educazione che mira alla formazione dei cittadini ha una storia molto antica (Heater, 2002) e parlare di educazione alla cittadinanza è complesso perché il concetto stesso di cittadinanza è continuamente ridefinito dai cambiamenti sociali, economici e politici a livello globale (Knight Abowitz & Harnish, 2006). Vi sono quindi molteplici *modelli* di cittadinanza (Keating, 2014) e, di conseguenza, numerose elaborazioni teoriche di stampo pedagogico ri-

petto all'educazione alla cittadinanza (Sant, 2019). Al di là dalle differenti prospettive, la ricerca empirica suggerisce come gli approcci di integrazione curricolare dell'educazione alla cittadinanza più efficaci siano quelli che non si limitano all'attività in aula, ma che comprendono – ad esempio – le attività extracurricolari, il *service learning* e l'*ethos* scolastico (quest'ultimo inteso come l'insieme dei valori implicitamente o esplicitamente promossi dalla scuola) (Campbell, 2019; Geboers et al., 2013).

Poiché gli esiti auspicabili dell'educazione alla cittadinanza sono quelli di una effettiva partecipazione attiva alla vita democratica, è chiaro come non si possa limitare l'approccio didattico alla trasmissione di conoscenze in ambito civico (Losito, 2009; Santerini, 2001; Schulz et al., 2018), ma sia necessario promuovere una serie di risorse personali degli studenti, come la motivazione, l'attitudine a partecipare, gli atteggiamenti e i valori. L'approccio per competenze appare come il più adeguato a questi obiettivi perché ha al centro il soggetto in apprendimento e gli obiettivi che esso dovrebbe raggiungere (Batini, 2013). Inoltre, l'approccio per competenze cerca di superare la dicotomia fra “scuola” e “vita quotidiana”, fornendo gli strumenti per mettere in grado gli allievi di elaborare e realizzare programmi di vita e progetti personale, di affermare i propri diritti, interessi e bisogni (Trincherò, 2012).

Una competenza può sinteticamente essere definita come la capacità di far fronte a un compito mettendo in moto e orchestrando le proprie risorse interne, integrandole anche con risorse esterne (Pellerey, 2004). Le risorse interne sono sia cognitive, che motivazionali, socio-emotive e metacognitive e sono proprio quelle sui cui l'educazione alla cittadinanza dovrebbe impegnarsi per raggiungere i suoi obiettivi. Inoltre, il richiamo alle risorse esterne rimanda anche alla capacità di interagire con altri soggetti e con l'ambiente, utilizzando strumenti e mezzi a disposizione nell'ambiente fisico e culturale (Castoldi, 2009). Forse è per queste ragioni che l'educazione alla cittadinanza sembra esprimersi sempre più in termini di *competenze di cittadinanza*. Nonostante questa terminologia veda un impiego crescente risulta tuttavia difficile avvicinarsi al costrutto a causa della mancanza di accordo rispetto alla sua definizione (Torney-Purta et al., 2015).

Un ulteriore problema che interessa il concetto di competenze di cittadinanza è che questo si sovrappone con il concetto di competenze chiave o trasversali. Queste competenze, che a loro volta hanno molteplici definizioni e differenti quadri di riferimento (Giovannini, 2016) sembrano accomunate unicamente dal fatto di non far riferimento ad ambiti professionali specifici, ma di essere strumenti utili in tutti i contesti di vita e di nascere all'interno di quadri di riferimento di tipo politico-istituzionale (Cinque, 2016; Curtis, 2010; Pellerey, 2017). Negli anni è stato più volte segnalato come le competenze di cittadinanza fossero sovrapponibili al concetto di competenze chiave

(Losito, 2009; ten Dam & Volman, 2004), anche per la comune ampiezza della definizione del concetto. Una soluzione a questo problema di tipo concettuale può essere quella di individuare competenze “più direttamente definibili come competenze di cittadinanza” (Losito, 2009, p. 107) e definirle “competenze specifiche di cittadinanza” (Losito, 2014, p. 67). Le competenze di cittadinanza si configurerebbero quindi come un sottoinsieme specifico delle competenze chiave (Losito, 2015).

“Classificare” le competenze di cittadinanza come competenze trasversali porta con sé l’opportunità di un ampliamento della letteratura scientifica di riferimento e, di conseguenza, delle metodologie didattiche e valutative adottabili. In valutazione, le competenze di cittadinanza possono quindi essere affrontate facendo riferimento sia ai principi riconosciuti come validi nella valutazione delle competenze in generale che ai principi riconosciuti nella valutazione delle competenze trasversali. Si tratta di un’asserzione di un certo rilievo per la ricerca, poiché la valutazione nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza è considerata un problema ancora aperto (Castoldi, 2022; Daas et al., 2016; Damiani, 2021; Losito, 2015).

Nell’ambito della valutazione delle competenze, vi sono vari approcci che cercano di superare le problematiche legate all’osservazione delle componenti nascoste della competenza (atteggiamenti, impegno, strategie metacognitive, motivazione, ecc.). Uno fra i più riconosciuti è quello della triangolazione, ovvero l’adozione di tre differenti punti di vista che corrispondono a tre dimensioni della competenza: (a) punto di vista soggettivo, valutabile tramite forme di auto-valutazione; (b) punto di vista intersoggettivo, valutabile dagli altri soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, come il docente o il gruppo dei pari; (c) punto di vista oggettivo, valutabile attraverso l’osservazione della risoluzione dei compiti (Pellerey, 2004). Anche del punto di vista strumentale, sembra che la valutazione delle competenze possa attingere a un insieme di strumenti il cui utilizzo è consolidato, come ad esempio le rubriche (Jonsson & Svingby, 2007), che possono essere utilizzate per valutare secondo ciascuna delle prospettive della triangolazione (De Angelis & Trincherò, 2020) e sono sempre più diffuse anche nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza (Castoldi, 2022; Daas et al., 2023).

Sembra invece che i principi metodologici per la valutazione delle competenze trasversali siano meno numerosi o, comunque, meno consolidati (Binkley et al., 2012). Ciò che è ritenuto essenziale per la valutazione di questo tipo di competenze è l’individuazione una chiara definizione operativa, in modo da determinare quali informazioni raccogliere attraverso il processo valutativo (Kechagias, 2011). Dal punto di vista paradigmatico, è necessario adottare una prospettiva integrale e olistica, che impieghi cioè una pluralità di strumenti afferenti ai differenti paradigmi valutativi (Cinque, 2017; Luppi

et al., 2019). Sembra infine necessario che la valutazione delle competenze trasversali adotti una prospettiva formativa (Curtis, 2010; Gibb, 2014). Fra i concetti più noti associati all'idea di valutazione formativa vi è il *formative assessment* (Black & Wiliam, 1998) che, benché non abbia un *framework* di riferimento unitario e condiviso (Bennett, 2011), gode del riconoscimento in una serie di strategie essenziali (Ciani et al., 2020). Nell'ambito del presente lavoro, si vuole tuttavia assumere il concetto di valutazione formativa nella sua accezione più ampia di strumento per la raccolta di evidenze che i docenti possono utilizzare per migliorare il proprio insegnamento (Black & Wiliam, 2009).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

A partire dall'introduzione della Competenza di cittadinanza nelle indicazioni per il curriculum nazionale dell'Istruzione e Formazione Professionale, la ricerca si è sviluppata cercando di rispondere ai seguenti quesiti:

1. Come è stata accolta l'introduzione della Competenza di cittadinanza da chi opera nei contesti di IeFP?
2. In relazione alle difficoltà emerse nell'ambito della valutazione, è possibile sviluppare degli strumenti di valutazione per la Competenza di cittadinanza su misura dei bisogni degli enti formativi?
3. L'utilizzo di questi strumenti può promuovere una prospettiva formativa della valutazione?

L'obiettivo della ricerca era, quindi, quello di progettare e sviluppare degli strumenti valutativi capaci di rispondere ai bisogni emersi nell'ambito della valutazione della Competenza di cittadinanza. Inoltre, la ricerca aveva lo scopo di promuovere, attraverso l'impiego di strumenti valutativi inediti, una prospettiva formativa della valutazione fra i formatori e le formatrici degli enti formativi che hanno collaborato allo studio.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno della ricerca si colloca all'interno dell'approccio metodologico *mixed methods*. Si tratta di una prospettiva che va oltre la separazione fra i due paradigmi tradizionali della ricerca sociale, cioè il positivismo (e sue declinazioni) e l'interpretativismo (Corbetta, 2014) e che ha le sue radici nella filosofia prag-

matista (Cohen et al., 2018; Johnson et al., 2007; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2009).

I disegni di ricerca condotti secondo l'approccio *mixed methods* consentono l'utilizzo combinato sia di strumenti qualitativi, tipicamente impiegati nella ricerca di stampo costruttivista/fenomenologico, sia strumenti quantitativi, tipici della ricerca di stampo positivista/sperimentale (Trincherò & Robasto, 2019). Il criterio che regola la decisione dello strumento da utilizzare è l'obiettivo della ricerca o di una specifica fase della stessa: anziché adottare un'impostazione metodologica a priori, si scelgono i metodi che sono più efficaci nel rispondere a specifici problemi della ricerca (Creswell & Creswell, 2018).

Il disegno qui presentato trae ispirazione¹ dalle strategie esplorative ad architettura sequenziale, poiché 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). Il progetto di ricerca è stato inoltre arricchito, come previsto dall'impostazione *mixed methods* (Creswell & Creswell, 2018), con un'ulteriore fase qualitativa finale, al fine di esplorare i possibili impatti della fase precedente.

3.1 Metodologia della prima fase della ricerca

Questa fase della ricerca ha avuto un duplice scopo:

- La presa di contatto con i contesti e la messa a fuoco della problematica di ricerca attraverso la ricostruzione dell'esperienza di osservatori privilegiati che operano nella IeFP.
- L'esplicitazione degli obiettivi perseguiti e delle strategie utilizzate dai formatori in relazione alla Competenza di cittadinanza.

Sono state quindi condotte due serie di interviste, ciascuna rispondente a uno dei due scopi.

1 Sarebbe impreciso sostenere che si tratta a tutti gli effetti di un disegno esplorativo a fasi sequenziali in quanto la prima fase della ricerca – benché orienti lo sviluppo delle fasi successive – non identifica le variabili che possono rispondere alle domande di ricerca.

Le interviste della prima serie sono state a domande aperte (Zammuner, 1998): queste interviste sono infatti particolarmente utili nelle fasi esplorative dei disegni di ricerca *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019). Non è stata predisposta una scaletta predefinita di domande, ma sono stati individuati alcuni temi ritenuti importanti da trattare al fine di ricostruire nel modo più ampio possibile l'esperienza di chi lavora nella IeFP in relazione all'introduzione della Competenza di cittadinanza.

Le interviste sono state somministrate a due *osservatori privilegiati* (Corbetta, 2014) afferenti a due differenti enti di IeFP nella provincia di Brescia: la responsabile (Responsabile A1) di una sede di un grande Centro di Formazione Professionale (CFP) diffuso in tutta la Provincia (Ente A) che svolge anche il ruolo di tutor²; il coordinatore (Coordinatore B1) di un ente dalle dimensioni molto più modeste, che svolge anche il ruolo di tutor e di formatore (Ente B). L'Ente A ha 14 classi e più di 400 studenti, mentre l'Ente B ha 5 classi e meno di 100 studenti.

Le interviste si sono svolte faccia-a-faccia nel mese di dicembre 2021, hanno avuto entrambe la durata di circa 50 minuti e sono state registrate.

Le interviste della seconda serie sono semi-strutturate (Lucisano & Salerno, 2002/2020), in quanto era necessario delimitare aspetti più precisi dell'oggetto di ricerca, piuttosto che cogliere il più ampio numero di stimoli da parte dei referenti della ricerca. Sono state somministrate tre interviste: una nuovamente alla Responsabile A1, una a un formatore del medesimo ente (Formatore A1) e una a un formatore (Formatore C1) di un ente che eroga percorsi di IeFP nel comune di Milano (Ente C)³ e che ha 12 classi e circa 200 studenti. Le prime due interviste sono state condotte faccia-a-faccia fra giugno e luglio 2022, mentre la terza si è svolta a settembre 2022 tramite videochiamata su Teams. Tutte le interviste hanno avuto una durata di circa 30 minuti e sono state registrate.

L'analisi delle interviste è stata condotta utilizzando la *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006) o *analisi tematica* (Pagani, 2020), ovvero un metodo

- 2 La figura del tutor, ai sensi della normativa regionale, 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.
- 3 L'Ente C è stato coinvolto nello studio perché durante l'estate del 2021 si è interrotta la collaborazione con l'Ente B a causa delle dimissioni del Coordinatore B1. La presa di contatto con l'Ente C è avvenuta a giugno 2022 tramite un coordinatore che ha messo in contatto il ricercatore con il Formatore C1, unico responsabile della Competenza di cittadinanza nell'ente.

per identificare, analizzare e presentare *patterns* (temi) presenti nei dati qualitativi. Benché induzione e deduzione siano considerati processi sempre contemporaneamente presenti durante la procedura di analisi (Bingham & Witkowsky, 2022), è possibile approcciarsi ai dati con uno stile più deduttivo o più induttivo (Braun & Clarke, 2022). Il primo porta a ricondurre i codici a temi prestabiliti con riferimento alla teoria o alle specifiche domande di ricerca (Cohen et al., 2018) mentre il secondo tende a far “emergere dal testo” i temi. La prima serie di interviste è stata analizzata in modo prevalentemente induttivo, mentre la seconda con un approccio di tipo maggiormente deduttivo. L’analisi è stata svolta con l’ausilio del software Atlas.ti.

3.2 Metodologia della seconda fase della ricerca

In accordo con gli esiti dell’analisi della seconda serie di interviste della prima fase qualitativa, si è deciso di esplicitare i principi costituzionali, ovvero il principale obiettivo formativo relativo alla Competenza di cittadinanza, attraverso l’analisi tematica della Costituzione, in particolare i Principi e la Parte I (Diritti e doveri dei cittadini). L’analisi ha portato a individuare tre temi che costituiscono, per riprendere un concetto utilizzato nelle analisi ICCS della IEA, il *domino di contenuto* di ciò che deve essere valutato, ovvero le aree concettuali rispetto alle quali gli individui sviluppano conoscenze, atteggiamenti e comportamenti (Schulz et al., 2022). Si è poi deciso di individuare alcune dimensioni della competenza da valutare, associando a ciascuna uno specifico strumento di valutazione, in modo che ciascuno strumento – coerentemente con l’oggetto da valutare – si ponesse in una delle tre prospettive previste dal principio di triangolazione.

È possibile riassumere il dominio di contenuto, le dimensioni della competenza indagate e gli strumenti di valutazione da utilizzare in una tabella riassuntiva (Tabella 1).

Dimensione della competenza	Strumento di valutazione	Dominio di contenuto		
		Democrazia e uguaglianza	Libertà e diritti fondamentali	Senso civico e solidarietà
Atteggiamenti	Questionario (n. di item)	7	6	7
Abilità / Competenza	Rubrica (olistica) (n. di criteri)	1	1	1

Tabella 1: Framework di valutazione della Competenza di cittadinanza

Il primo strumento è un questionario di autovalutazione degli atteggiamenti nei confronti dei valori della Costituzione che doveva essere compilato da ciascuno studente. Si tratta di una scala a parziale autonomia semantica (Corbetta, 2014). Veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo rispetto a una serie di 20 item scegliendo fra: “Per nulla”, “Poco”, “Abbastanza”, “Molto”, forzando la presa di posizione in senso positivo o negativo, ma fornendo anche l’opzione “Non so” (che non attribuiva alcun punteggio sulla scala), per evitare la rilevazione degli pseudo-atteggiamenti (Corbetta, 2014). Gli atteggiamenti sono elementi fondamentali della competenza, in particolare per quanto riguarda le competenze di cittadinanza (Schulz et al., 2022; Council of Europe, 2018; OECD, 2018; Daas et al., 2019) e l’utilizzo di strumenti ad alta strutturazione come i questionari di autovalutazione è diffuso nell’ambito della valutazione delle competenze trasversali (Cinque, 2017; Margottini & Rossi, 2019; ten Dam, 2011; Terzieva et al., 2017; Villardon-Gallego et al., 2022). Il questionario prevedeva anche una sezione per la raccolta di alcune variabili sociodemografiche (Corbetta, 2014).

Il secondo strumento di valutazione è una rubrica (Brookhart, 2013) da utilizzare come ausilio per l’osservazione del comportamento in aula. I formatori dovevano compilare la rubrica al termine dei momenti di dibattito in aula, attribuendo un punteggio da 1 a 4 alla coerenza fra il comportamento degli studenti e ciascun valore costituzionale. Per facilitare l’attribuzione del punteggio, ogni valore era accompagnato da un breve descrittore, come ad esempio, per il valore Solidarietà e senso civico: “Convinzione nell’idea di solidarietà e di partecipazione attiva alla vita di comunità. Si sostanzia in un comportamento attento a chi è in difficoltà e al benessere del gruppo oltre che di sé stessi”. La dimensione della competenza indagata è concettualizzata come una via di mezzo fra un’abilità e una competenza: se da un lato non si può parlare di competenza perché essa non si esaurirebbe nel comportamento osservabile (prestazione), dall’altro è evidente come un comportamento agito durante un dibattito faccia riferimento anche a risorse metacognitive e non cognitive che vanno oltre al concetto di abilità.

Dopo un *tryout* svoltosi a novembre 2022, a seguito del quale sono state apportate modifiche minori agli strumenti, lo studio pilota è iniziato a dicembre 2022 e si è concluso a fine marzo 2023. Nell’Ente A gli strumenti sono stati utilizzati da sei formatori, mentre nell’Ente C dall’unico formatore titolare dell’insegnamento della disciplina “Cittadinanza”. Il numero finale di studenti coinvolti è stato di $n = 377$.

Una volta raccolti i questionari e le rubriche, fra loro abbinati per studente, sono state svolte le seguenti procedure di analisi attraverso l’ausilio del software SPSS: distribuzioni di frequenza delle variabili indipendenti; pulizia dei dati (controlli di plausibilità e valori mancanti); misure di tendenza centrale sui

singoli item e dei punteggi ottenuti sul questionario e la rubrica; costruzione di tavole di contingenza fra variabili indipendenti e dipendenti; misura della significatività delle relazioni fra variabili indipendenti e dipendenti (test del chi-quadrato); controlli di attendibilità sugli strumenti (coerenza interna calcolata mediante l'alpha di Cronbach).

3.3 *Metodologia della terza fase della ricerca*

L'ultima fase aveva lo scopo di ricostruire l'esperienza d'uso degli strumenti di valutazione da parte di formatori e formatrici, approfondendone in particolare il possibile impatto formativo, oltre agli aspetti di funzionalità e sostenibilità.

In considerazione della differente organizzazione didattica nei due enti, nell'Ente A è stato svolto un focus group comprendente 7 persone (i 6 formatori che hanno utilizzato gli strumenti nello studio pilota e la Responsabile A1), mentre nell'Ente C si è somministrata un'intervista semi-strutturata. Il focus group si è tenuto in presenza il giorno 22 giugno 2023 e ha avuto la durata di 1 ora e 25 minuti, mentre l'intervista si è svolta il 5 luglio 2023 in videochiamata ed è durata 30 minuti. Il focus group è stato anche videoregistrato, sia per facilitare la trascrizione dei singoli interventi, sia per raccogliere aspetti non verbali del comportamento che potrebbero essere indicativi di atteggiamenti (Zammuner, 2003) o che potrebbero sottolineare l'importanza di un tema (Guest et al., 2012).

Le domande sono state predisposte nell'ottica della conduzione del focus group e sono poi state riutilizzate, con gli opportuni adattamenti in fase di somministrazione, anche per l'intervista semi-strutturata. La scaletta delle domande è stata divisa nelle seguenti sezioni: introduzione e domande di apertura; domande introduttive; esperienza d'uso della rubrica; esperienza d'uso del questionario; riflessione sui dati raccolti con gli strumenti; sostenibilità e utilità di questa tipologia di strumenti.

Intervista e focus group sono state trascritte e analizzate secondo un'impostazione analoga a quella della seconda serie di interviste riportata nel paragrafo 3.1.

4. **Discussione dei dati raccolti**

4.1 *Risultati della prima fase della ricerca*

L'analisi della prima serie di interviste ha portato a individuare tre temi (Braun & Clarke, 2022) o categorie (Sorzio, 2005/2015):

- *Consapevolezza del proprio ruolo rispetto al contesto*: le caratteristiche del contesto sono fra gli elementi emersi con maggiore frequenza, nonostante non fossero state previste domande a riguardo. In particolare, i testimoni privilegiati hanno sottolineato più volte come il *background* socioeconomico dei loro studenti li abbia sempre portati a promuovere una qualche forma di *educazione alla cittadinanza*.
- *Approccio*: non vi sono ancora approcci didattici sistematici per la Competenza di cittadinanza, in quanto si tratta di una novità nel curriculum. Tuttavia, in relazione alla necessità di formare gli studenti come cittadini, sembra che le strategie più centrali siano la costruzione di “relazioni educative” e la discussione in aula sulle questioni di attualità che interessano gli studenti e le studentesse.
- *Aree di difficoltà*: nonostante vi siano delle iniziative che si muovono nella direzione dell’educazione alla cittadinanza, è emersa una certa difficoltà nella loro sistematizzazione. Tuttavia, l’aspetto percepito come più difficile è stato quello della valutazione, ritenuta complessa o addirittura impossibile.

Per quanto riguarda la seconda serie di interviste, nelle quali – per impostazione progettuale e analitica – vi è una parziale sovrapposizione fra domande e temi, i dati possono essere sintetizzati in forma tabellare (Tabella 2).

Tema	Ente A		Ente C
	Responsabile A1	Formatore A1	Formatore C1
Discipline che concorrono alla Competenza di cittadinanza	L’ora di <i>Personalizzazione</i> . Una o due ore a settimana in cui i tutor stanno nella classe di loro responsabilità.	L’ora di <i>Personalizzazione</i> e le discipline dell’area umanistica; queste ultime quando la loro responsabilità è affidata ai tutor.	La disciplina <i>Cittadinanza</i> , che ha sostituito la precedente disciplina <i>Diritto</i> .
Come si valuta (strumenti e collegialità)	Metodologicamente non ci sono strumenti. Per giungere a una valutazione collegiale, il tutor fa una proposta in Consiglio di classe e poi si prende una decisione in modo collegiale.	Spesso si valuta sulla base di “impegno” e “partecipazione”, tuttavia senza strumenti appositi. Per la valutazione collegiale, solitamente vi è una convergenza fra formatori in sede di Consiglio di classe	Strumenti: prove di oggettive di conoscenza, elaborati scritti. Non vi è la necessità di una valutazione collegiale.
Obiettivi per i quali ci si impegna maggiormente	Tutti quelli presenti negli standard minimi formativi nazionali (Decreto interministeriale 56/2020).	I principi fondamentali della Costituzione. Gli altri obiettivi contenuti negli standard minimi sono ritenuti troppo ambiziosi e “vengono dopo” rispetto al rispetto di alcuni principi di base	I punti che hanno a che vedere con la Costituzione e gli elementi di diritto. Gli altri obiettivi sono ritenuti difficili da poter sviluppare nell’attività didattica.

Strategie didattiche impiegate	Il dialogo coi ragazzi in classe e le attività extrascolastiche che fanno sviluppare un senso di appartenenza alla comunità.	Il confronto con gli studenti sulla Costituzione per costruire “un terreno comune di dialogo”. Il dibattito in aula è considerato fondamentale, anche se difficile da gestire	Il dibattito in aula per cercare di riportare gli argomenti teorici nella quotidianità degli studenti.
--------------------------------	--	---	--

Tabella 2: Sintesi dell'analisi della seconda serie di interviste

4.2 Risultati della seconda fase della ricerca

Poiché in questa sede non è possibile riportare i risultati di tutte le analisi condotte sui dati quantitativi, si è scelto di riportare quelli ritenuti particolarmente interessanti in relazione al quadro teorico di riferimento e possibili direzioni di ricerca future:

- Alcune caratteristiche del campione (Tabella 3).
- Relazioni significative (test del chi quadrato) fra risposte agli item e alcune variabili sociodemografiche (solo per valori di $p < 0,05$) (Tabella 4 e Tabella 5).
- Alpha di Cronbach per il questionario e per la rubrica valutativa.

Si vuole sottolineare che questi risultati non rispondono in modo diretto alle domande della ricerca, ma sono importanti in quanto relativi alla coerenza interna degli strumenti valutativi e al campione di studenti sul quale sono stati validati. Inoltre, le caratteristiche del campione e le loro relazioni significative con alcuni item del questionario sono interessanti in relazione al quadro teorico, ad alcune questioni sollevate dagli osservatori privilegiati e alle possibili direzioni di ricerca future che sono emerse proprio da un approfondimento di questi dati.

Rispetto alla composizione del campione è interessante sottolineare come la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana⁴ sia considerevolmente più alta rispetto al dato nazionale (si veda il paragrafo 1). Inoltre, gli studenti che hanno un *background* di tipo migratorio, cioè che hanno anche solo un genitore con cittadinanza non italiana, sono in maggioranza rispetto a chi dichiara di avere entrambi i genitori italiani. I maschi rappresentano quasi due terzi del campione, benché vi siano alcuni percorsi professionali frequentanti

4 Anche se non sono stati raccolti dati sulla cittadinanza legale, è ragionevole considerare – ai sensi della normativa italiana – come cittadini non italiani tutti gli studenti che non hanno nessun genitore con cittadinanza italiana.

quasi esclusivamente da femmine (i percorsi di trattamenti estetici e di acconciatura).

		N	%
<i>n</i>		377	100
Ente	Ente A	189	50,1
	Ente C	188	49,9
Anno di corso	1	185	49,1
	2	117	31,0
	3	27	7,2
	4	48	12,7
Età	13 - 14	91	24,2
	15	110	29,2
	16	50	13,3
	17	68	18,0
	18 - 20	30	7,9
	Mancante	28	7,4
Genere	M	230	61
	F	138	36,6
	Mancante	9	2,4
Numero di genitori italiani	0	152	40,3
	1	35	9,3
	2	165	43,8
	Mancante	25	6,6
Indirizzo professionale	Operatore del benessere - Acconciatura	89	23,6
	Operatore della Ristorazione - Sala	29	7,7
	Operatore elettrico	21	5,6
	Operatore del Benessere - Estetica	39	10,3
	Operatore grafico	21	5,6
	Operatore informatico	76	20,2
	Operatore meccanico	17	4,5
	Operatore della Ristorazione - Cucina	21	5,6
Operatore della riparazione di veicoli a motore	64	17	

Tabella 3: Alcune caratteristiche del campione

Per quanto riguarda le relazioni fra variabili, sembra che genere e *background* migratorio costituiscano le variabili indipendenti con il maggior numero di relazioni significative con le risposte date a specifici item (Tabella 4 e Tabella 5).

L'alpha di Cronbach per la scala calcolata su tutti e 20 gli item del questionario era di 0,698. Attraverso la rimozione di quattro item (LDF1, LDF3,

SSC2, SSC4) che presentavano una scarsa correlazione elemento-scala, è stato possibile ottenere un valore di 0,72, considerabile quindi come accettabile (Nunnally & Bernstein, 1994). Si è deciso di utilizzare l'alpha di Cronbach anche per valutare la coerenza interna della rubrica di valutazione, ottenendo un valore di 0,65, che può essere considerato accettabile in relazione al basso numero di item (Pallant, 2011).

<i>DEU3 - È giusto che tutti possano votare</i>					
Numero di genitori italiani	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
0 - 1	2,3%	89,5%	8,1%	15,774	< 0,001
2	11,7%	85,9%	2,5%		
<i>LDF1 - È giusto che le persone possano fare ciò che vogliono, nel rispetto della legge e della libertà degli altri</i>					
Numero di genitori italiani	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
0 - 1	14,4%	78,7	6,9	11,730	<0,005
2	4,9	92	3,1		
<i>LDF4 - La libertà non è una cosa importante</i>					
Numero di genitori italiani	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
0 - 1	77,6	16,7	5,7	8,796	<0,05
2	89,6	7,4	3,1		
<i>SSC3 - Proteggere l'ambiente non è una priorità, ci sono cose più urgenti</i>					
Numero di genitori italiani	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
0 - 1	72,6%	17,1%	10,3%	6,857	<0,05
2	78,4%	18,5%	3,1%		

Tabella 4: Item che presentano relazioni significative con la variabile indipendente “Numero di genitori italiani”

<i>DEU2 - Le donne non devono più lottare per l'uguaglianza con gli uomini perché ormai è stata raggiunta</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	35,3%	50,0%	14,7%	34,058	<0,001
F	67,2%	26,9%	6,0%		
<i>DEU5 - La democrazia è una buona forma di governo</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	12,6%	67,4%	20,0%	8,914	<0,05
F	15,8%	51,9%	32,3%		
<i>DEU7 - Ogni donna ha bisogno di un uomo che la protegga</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	42,0%	47,5%	10,5%	26,268	<0,001
F	69,4%	27,6%	3,0%		
<i>LDF2 - In alcuni casi la violenza sulle persone è giustificata</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	42,1%	50,7%	7,2%	28,089	<0,001
F	69,7%	22,7%	7,6%		
<i>LDF3 - Tutti devono poter esprimere quello che pensano</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	11,4%	88,6%	0,0%	6,955	<0,05
F	5,2%	93,3%	1,5%		
<i>LDF4 - La libertà non è una cosa importante</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	78,7%	15,8%	5,4%	6,755	<0,05
F	89,5%	7,5%	3,0%		

Tabella 5: Item che presentano relazioni significative con la variabile indipendente “Genere”

4.3 Risultati della terza fase della ricerca

Sono ancora in corso le ultime riletture per la messa a punto finale dei codici della fase qualitativa finale. Per questa ragione, benché i risultati di questa fase siano quelli più pertinenti alle domande di ricerca 2 e 3, lo spazio ad essi dedicato non sarà – in questa sede – proporzionato alla portata delle domande. Si riportano quindi, in via preliminare, solo alcuni dei temi individuati con le analisi degli ultimi dati qualitativi raccolti:

- Gli studenti si sono approcciati in modo generalmente positivo alle attività valutative. In particolare, la compilazione del questionario è stata gradita e ha inoltre generato numerosi momenti di dibattito e confronto fra studenti. Si può tuttavia segnalare che, presso l'Ente A, vi sono state alcune resistenze rispetto alla dichiarazione della nazionalità dei genitori, anche

se gli stessi intervistati hanno ricondotti questo fenomeno a un atteggiamento pretestuoso considerato tipico dei loro studenti.

- I formatori hanno considerato gli strumenti come facili da utilizzare e da integrare nella loro attività didattica. Hanno anche ipotizzato ulteriori e differenti utilizzi sia degli strumenti forniti, sia di strumenti che potrebbero progettare in autonomia sulla falsariga di quelli sviluppati nel corso della ricerca. Ad esempio, è emersa l'idea di utilizzare il questionario a inizio e a fine anno per valutare se vi sono stati dei progressi, o di utilizzare la rubrica durante attività fuori dal contesto aula.
- I dati aggregati per classe, che sono stati mostrati ai formatori dal ricercatore come spunto di riflessione, hanno suscitato molta curiosità e attenzione
- I formatori hanno dichiarato la necessità di strumenti formativi da abbinare agli strumenti valutativi utilizzati.
- Vi è stato un fraintendimento sulle modalità di compilazione della rubrica: i formatori hanno attribuito i punteggi non solo sulla base dei comportamenti osservati, ma anche sulla base delle risposte date dagli studenti al questionario, esprimendo una sorta di giudizio di coerenza fra l'atteggiamento dichiarato degli studenti e il comportamento agito.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Una riflessione critica sulla ricerca richiede l'esplicitazione di alcune problematiche emerse nel corso del lavoro. Si ritiene opportuna, anzitutto, una riflessione di carattere generale sul disegno della ricerca e sul rapporto fra le domande e le fasi della ricerca: se la prima domanda di ricerca trova risposta diretta e esauriente nella prima fase della ricerca (e nella relativa analisi dei dati), le cose appaiono meno lineari per quanto riguarda le domande successive. La seconda e la terza domanda trovano risposta nei risultati della terza fase della ricerca, mentre i risultati della seconda fase della ricerca sembrano non rispondere in modo pertinente a nessuna delle domande di ricerca. Questo perché, escludendo la messa a punto e validazione degli strumenti, le analisi condotte coi dati raccolti nell'ambito di questa fase rappresentano un approfondimento che non è direttamente connesso ad alcun quesito della ricerca.

Passando a punti di criticità più circoscritti, il primo elemento che si ritiene opportuno segnalare è che il numero di interviste somministrate nella prima fase qualitativa, precedentemente considerato e argomentato come sufficiente (Brescianini, 2023) ha mostrato i suoi limiti con lo sviluppo dell'indagine, in particolare nella terza fase della ricerca, dove la disponibilità di un maggior numero di interlocutori avrebbe potuto portare a conclusioni più valide e at-

tendibili. Inoltre, a tal proposito, la partecipazione della Responsabile A1 al focus group potrebbe aver inibito il gruppo a causa del suo ruolo gerarchicamente superiore (Zammuner, 2003).

Un altro elemento di criticità emerso durante la terza fase della ricerca riguarda la necessità di una riflessione sul tipo di rapporto che il ricercatore deve tenere con il campo di indagine. La confusione che si è generata sugli aspetti a cui fare riferimento durante la compilazione della rubrica, nonostante la condivisione coi formatori di una guida all'uso, sottolinea la necessità di una maggiore vicinanza fra ricercatore e formatori.

Vi sono poi una serie di aspetti che possono essere considerati punti di forza della ricerca.

Anzitutto, è opportuno segnalare come l'utilizzo degli strumenti abbia portato ad una effettiva riflessione, da parte dei formatori, sulle proprie strategie formative e valutative. Inoltre, gli strumenti, in virtù di un livello di strutturazione piuttosto alto, sono stati integrati facilmente nell'attività didattica e gli studenti hanno risposto positivamente alle attività proposte. L'uso degli strumenti è stato poi anche foriero di momenti di dibattito, che sono considerati una delle attività principali per promuovere la Competenza di cittadinanza.

La necessità dei formatori di avere strumenti formativi oltre che valutativi si è manifestata solo alla fine del percorso. Se da un lato questo rappresenta un bisogno non soddisfatto dalla ricerca, dall'altro evidenzia quanto sia stretto il legame fra valutazione e progettazione didattica: i formatori, inizialmente fiduciosi di adottare strategie formative efficaci, di fronte alla valutazione di specifici risultati di apprendimento, sembra che abbiano preso consapevolezza della necessità di una didattica che integri in modo organico tutte le fasi del processo formativo, dalla progettazione alla valutazione.

Un ultimo punto di forza della ricerca, sebbene coincida con un elemento che poco sopra è stato definito come elemento di criticità, è relativo alla raccolta delle caratteristiche sociodemografiche per mezzo del questionario. Questa raccolta dati e le relative analisi, benché non direttamente rispondenti in modo diretto alle domande di ricerca, hanno permesso di portare alla luce elementi di rilievo per la ricerca educativa nei contesti di IeFP, in particolare sul fronte della cittadinanza e del genere. Si pensi alla sproporzione fra media nazionale e dato del campione sulla cittadinanza non italiana, variabile che fra l'altro sembra incidere molto rispetto agli atteggiamenti nei confronti della Costituzione. Un'altra variabile che sembra influire sugli atteggiamenti nei confronti dei principi costituzionali è il genere: in linea con altri studi (Schulz et al, 2018; Munck et al., 2018) le studentesse sembrano infatti avere un atteggiamento più positivo nei confronti dei temi dell'uguaglianza rispetto agli studenti.

In conclusione, si vorrebbe suggerire come fra i punti di forza non vi siano solo gli elementi capaci di rispondere in modo diretto e positivo (seppur provvisorio e non generalizzabile) alle domande di ricerca, ma anche alcuni elementi “emergenti” che aprono ad ulteriori riflessioni e possibilità di ricerca future.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Loescher.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and Inductive Approaches to Qualitative Data Analysis. In C. Vanover, P. Mihás & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and Interpreting Qualitative Research: After the Interview* (pp. 133-146). Sage.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Brescianini, F. (2023). La costruzione di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza nell’Istruzione e Formazione Professionale. In G. Moretti, A. La Marca, & I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. 6/2022 (pp. 94–111). Pensa Multimedia.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.
- Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci.
- Castoldi, M. (2022). *Promuovere la cittadinanza attiva. Proposte per insegnare educazione civica*. Carocci.
- Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/794471>

- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- 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. 491–512). Progedit.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Taylor & Francis.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2nd ed.). Il Mulino.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*.
- Council of the European Union. (2020a). *Council recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*.
- Council of the European Union. (2020b). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler to recovery and just transitions to digital and green economies*.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE.
- Curtis, D. D. (2010). *Defining, Assessing and Measuring Generic Competences*. [Doctoral dissertation, Flinders University of South Australia]. Flinders University Library.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., & Karsten, S. (2019). Assessing young people's citizenship attitudes using rubrics. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 118–128. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.002>
- Daas, R., Dijkstra, A. B., Karsten, S., & ten Dam, G. (2023). An open-ended approach to evaluating students' citizenship competences: The use of rubrics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1177/17461979231186028>
- Daas, R., ten Dam, G., & Dijkstra, A. B. (2016). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.003>
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola Democratica*, (Numero speciale), 29–42. <https://doi.org/10.12828/100666>
- De Angelis, M., & Trincherò, R. (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore. *Italian Journal of Educational Research*, XIII(24), 37–53. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P37>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455–471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>

- Giovannini, M. L. (2016). TECO all'Università: quali usi e funzioni? *Italian Journal of Educational Research*, *IX*(16), 37–58.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, *55*(3), 457–474. <https://doi.org/10.1093/parlij/55.3.457>
- INAPP. (2022). [Macrodati IeFP per l'a.f. 2018-19]. <https://www.inapp.gov.it/rilevazioni/rilevazioni-periodiche/istruzione-e-formazione-professionale-iefp>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, *2*(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe. European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137019578>
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. Measuring and Assessing Soft Skills Report (MASS) project.
- Knight Abowitz, K, & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, *76*(4), 653–690.
- Lodini, E., Luppi, E., & Vannini, I. (Eds.). (2007). *Promuovere le competenze “per la vita”. Una didattica efficace per costruire il nuovo curriculum dei percorsi per l'Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*. Carocci.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, (1), 99–112. <https://doi.org/10.3280/CAD2009-001013>
- Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, *4*(1), 53–72. <https://doi.org/10.12828/76518>
- Losito, B. (2015). Si possono valutare le competenze di cittadinanza? *Rivista Dell'Istruzione*, *31*(1-2), 99–104.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2020). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci. (Original work published 2002)
- 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. <https://doi.org/10.4337/9781786438232>
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, 223–240.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education. A Curriculum for Participatory Democracy*. Continuum.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022*.

- Ministero dell'Istruzione. (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021.*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018.*
- Munck, I., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2018). Measurement Invariance in Comparing Attitudes Toward Immigrants Among Youth Across Europe in 1999 and 2009: The Alignment Method Applied to IEA CIVED and ICCS. *Sociological Methods & Research*, 47(4), 687–728. <https://doi.org/10.1177/0049124117729691>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- OECD. (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework.* OECD Publishing.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa.* Junior.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Surviving Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Allen & Unwin.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio.* La Nuova Italia.
- 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.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654-319862493>
- 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. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Sorzio, P. (2015). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi.* Carocci. (Original work published 2005)
- 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., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 357–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354–372. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01485.x>
- Terzieva, L., Bolzani, D., & Luppi, E. (2017). Assessment. *SOCCESS Handbook - Assessment of Transversal Competences. Focus on Entrepreneurship, Sense of Initiative and Social Skills* (pp. 22–35). Laurea Publications.
- 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, Fra-*

- networks, and Directions for Next-Generation Assessment*. ETS Research Report Series. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ets2.12081>
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Carocci.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare le competenze*. Franco Angeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Villardón-Gallego, L., Yáñez-Marquina, L., Flores-Moncada, L., & Ros-Vitorica, V. (2022). Design and Validation of Transversal Competences Assessment Instrument (TCAI) in Compulsory Secondary Education. *Estudios Sobre Educación*, 42, 147–168. <https://doi.org/10.15581/004.42.007>
- Zammuner, V. L. (1998). *Técnicas dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Il Mulino.