

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, Ira Vannini

ISBN volume 978-88-6760-918-5



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

INDICE

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

Parte prima

- 12 Partnership for training. Genitori, docenti e dirigenti: la comunità che educa | *Partnership for training. Parents, teachers and leaders: the educating community*
• **Martina Albanese** • Università degli Studi di Palermo
- 29 Definire il pensiero critico in Uganda: uno studio di constructionist grounded theory | *Defining critical thinking in Uganda: a constructionist grounded theory study*
• **Mauro Giacomazzi** • Università degli Studi di Milano Bicocca
- 51 Didattica non lineare e utilizzo delle tecnologie in educazione fisica: risultati di uno studio pilota | *Non-linear didactic and technology-based intervention in physical education: a pilot study*
• **Domenico Monacis** • Università degli Studi di Foggia
- 71 Studio preliminare: dispersione scolastica e responsabilità educativa degli/delle insegnanti | *Preliminary study: early school leaving and educational responsibility of teachers*
• **Sonia Peloso** • Università degli Studi di Foggia
- 86 Corporeità e didattica: Embodied Cognition come opportunità per il docente di scuola primaria | *Body and learning: Embodied Cognition as an opportunity for the primary school teacher*
• **Iaria Tosi** • Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano
- 103 Un prototipo di edugame per favorire lo sviluppo della presa di prospettiva in età scolare. Studio sulla relazione tra perspective taking e inibizione motoria | *A prototype of edugame to favor the development of perspective taking in school age. Study on the relationship between perspective taking and motor inhibition*
• **Iaria Viola** • Università degli Studi di Salerno

Parte Seconda

- 117 Pratiche di apprendimento e formazione nei contesti di lavoro | *Learning practices in work contexts*
• **Claudia Banchetti** • Università degli Studi di Siena
- 131 Percezione e movimento nello sviluppo del pensiero matematico. Le convinzioni e le pratiche degli insegnanti in Italia e in Australia | *Perception and movement in the development of mathematical thinking. Teachers' beliefs and practices in Italy and Australia*
• **Alessandra Boscolo** • Università di Roma LUMSA, in partnership con ACU (Australia)
- 163 Neet-world: uno studio di caso nel territorio puglie | *Neet-world: a case study in the Apulia region*
• **Matteo Conte** • Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- 176 Dispersione scolastica e giustizia sociale. Uno studio di caso nel campo delle scuole popolari | *School drop-out and social justice. A case study in the field of popular schools*
• **Valeria Cotza** • Università di Milano-Bicocca
- 199 Contrastare la Povertà educativa: il ruolo della resilienza e dei territori educanti | *Fighting Educational Poverty: the role of resilience and educational territories*
• **Nicoletta Di Genova** • Sapienza Università di Roma
- 216 L'uso della dissonanza cognitiva nell'insegnamento della filosofia: analisi di un percorso didattico negli istituti tecnici e professionali | *The use of cognitive dissonance in philosophy teaching: analysis of a didactic course in technical and vocational institutes*
• **Michele Flammia** • Università degli Studi di Milano-Bicocca
- 228 Il peer tutoring come dispositivo educativo per consolidare le competenze di base e trasversali e per contrastare la dispersione universitaria | *Peer tutoring as an educational device to consolidate basic and transversal skills and to combat university dropout*
• **Alessia Gargano** • Università degli Studi Roma Tre
- 242 Per una valutazione formativa nella scuola secondaria di primo grado: l'impatto di prassi di formative assessment sulle abilità di comprensione del testo | *Towards the use of formative assessment practices in schools: a study of the impact of classroom practices on students' text comprehension achievements in a middle school*
• **Elisa Guasconi** • Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

- 268 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
- 280 Valutare gli impatti dei programmi educativi: note metodologiche per un'analisi degli studi primari | *Evaluating educational programs impact: methodological notes for an analysis of primary studies*
• **Enrico Orizio** • Università Cattolica del Sacro Cuore
- 298 La biblioteca sociale come dispositivo formativo: una ricerca intervento all'interno delle Case Circondariali di Sollicciano e Gozzini | *The social library as a training device: an action research within the Sollicciano and Gozzini prisons*
• **Marta Pampaloni** • Università degli Studi di Siena
- 314 Educazione civica e competenze di cittadinanza: un'indagine su approcci e atteggiamenti negli insegnanti della scuola secondaria | *Civic education and citizenship competences: a survey on secondary school teachers' attitudes and approaches*
• **Elia Pasolini** • Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
- 331 Adattamento interculturale e validazione della versione russa degli strumenti di autovalutazione per la valutazione delle soft skills, aspettative future e positività degli studenti delle scuole superiori | *Cross-cultural adaptation and validation of the Russian version of self-evaluation instruments for the evaluation of soft skills, future expectations and positivity of high-school students*
• **Pavel Platygin** • Sapienza Università di Roma
- 344 Il dibattito regolamentato: pratica didattica per la scuola primaria e per l'Università | *Debate: a teaching practice for the primary school and the University*
• **Noemi Russo** • Università degli Studi del Molise
- 360 La didattica a distanza all'università durante la pandemia: la percezione degli studenti | *Distance learning in higher education during the pandemic: students' perception*
• **Mariagrazia Santonicola** • Università degli Studi di Salerno
- 378 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

II.12

Educazione civica e competenze di cittadinanza: un'indagine su approcci e atteggiamenti negli insegnanti della scuola secondaria

Civic education and citizenship competences: a survey on secondary school teachers' attitudes and approaches

Elia Pasolini

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"
elia.pasolini2@unibo.it

Il contributo presenta il quadro teorico e il disegno di una ricerca di dottorato sui temi dell'educazione civica e delle competenze di cittadinanza, al termine del secondo anno di studio. Con questo lavoro si vuole contribuire al dibattito accademico e istituzionale riapertosi a seguito del ritorno dell'Educazione Civica in tutte le scuole italiane. L'obiettivo della ricerca è quello di fornire evidenze empiriche sul modo in cui è stato accolto questo ritorno, a partire dal punto di vista e dagli atteggiamenti dei docenti delle scuole secondarie emiliano-romagnole. Riflettendo su risorse e vincoli presenti a scuola, si cercherà di elaborare suggerimenti relativi a pratiche di progettazione e valutazione dell'Educazione Civica coerenti con quanto la letteratura insegna in merito alle competenze di cittadinanza. La ricerca è impostata secondo il disegno quantitativo dell'indagine correlazionale su ampio campione, a cui si affianca un percorso esplorativo qualitativo di approfondimento. In preparazione dell'indagine campionaria si sono condotte interviste con dieci insegnanti di un Istituto Tecnico, da cui è partita la costruzione di un questionario che verrà somministrato all'inizio dell'a.s. 2021-2022. Dalle interviste sono emersi importanti elementi di riflessione, come ad esempio la difficoltà degli insegnanti nel progettare e valutare l'Educazione Civica in modo trasversale, o alcune misconcezioni legate al concetto di competenze di cittadinanza e a una didattica e valutazione a esso coerenti.

Parole chiave: atteggiamenti degli insegnanti; competenze di cittadinanza; Educazione Civica; teacher change; valutazione delle competenze.

This paper presents the design and theoretical framework of a doctoral research in the field of Civic Education and Citizenship competencies, at the end of the second year of study. With this work, we want to participate in the

academic and institutional debate which followed the reintroduction of Civic Education in the Italian school system. The research aims to build empirical evidence on teachers' points of view about this reintroduction, focusing on secondary-school teachers working in Emilia Romagna. At the same time, we will try to elaborate suggestions on instructional design and assessment practices in Civic Education, in coherence with the academic literature on citizenship competencies. The research is mainly quantitative, as it is a survey on a large sample, but we also planned some qualitative moments to better detail teachers' opinions and beliefs. In order to structure the questionnaire, which we will administer in October/November 2021, at the beginning of 2021 we interviewed ten teachers of a Technical Institute. These interviews helped to shed light on some significant issues, such as the difficulties of teachers in designing and assessing Civic Education in a multidisciplinary way, or some misconceptions about citizenship competencies.

Keywords: Civic Education; citizenship competences; competences assessment; teachers' beliefs, teacher change.

Introduzione

A seguito delle scadenze imposte dalla Legge 92/2019, l'Educazione Civica (EC) è stata reintrodotta in tutte le scuole italiane a partire dallo scorso anno scolastico. Questo ritorno è stato di certo ostacolato dalle gravi difficoltà che gli effetti della pandemia hanno portato su tutto il sistema scolastico. Tuttavia, in merito all'EC i professionisti dell'educazione hanno anche dovuto fare i conti con un'impostazione della disciplina complessa, sotto molti versi atipica. Seguendo quanto già succedeva con Cittadinanza e Costituzione, il legislatore ha stabilito che l'EC dovesse essere una materia trasversale, affidata in corresponsabilità a tutti gli insegnanti del Consiglio di Classe. In rottura, invece, con il passato, oggi per l'EC viene previsto un monte ore minimo (33 ore in un anno) e l'obbligo di esprimere una valutazione in decimi. Questi profili di complessità avrebbero reso necessario un attento percorso di accompagnamento verso una corretta implementazione della Legge, percorso che tuttavia è stato drasticamente frenato dall'avvento di altre gravi e pressanti problematiche relative agli effetti della pandemia. Di fatto le Linee Guida sull'EC emanate dal Ministero dell'Istruzione nel luglio 2020 sono risultate essere poco più che istruttorie. Al loro interno manca la previsione di obiettivi specifici di apprendimento o di precisi suggerimenti progettuali, didattici e valutativi che

possano guidare le scuole verso un'organizzazione curricolare dell'EC sostenibile e pedagogicamente fondata. La necessità di riflettere su questo importante ritorno, anche nei suoi aspetti operativi, e di fornire un supporto agli insegnanti è dunque ciò che muove il presente lavoro di ricerca.

L'attenzione verso il ruolo della scuola nel formare i cittadini dell'oggi e del domani non è mai venuta a mancare, e certamente nelle ultime decadi questo tema è stato ampiamente rilanciato (Keser, Akar & Yildirim, 2011; Losito, 2014). Ne sono esempi non solo la Legge 92/2019, ma anche la fioritura di lavori di riflessione da parte di istituzioni nazionali e internazionali (Eurydice, 2017; MIUR, 2018; UNESCO, 2015) oltre che naturalmente di ricercatori e ricercatrici di tutto il mondo.

Sul rapporto tra istruzione scolastica e cittadinanza democratica hanno riflettuto alcuni dei più importanti pedagogisti in ambito internazionale (Dewey, 1916; Meirieu, 2015) e nazionale (Bertolini, 2003; Corda Costa, 1997). Oggi questo rapporto è posto al centro di molte riflessioni anche a seguito di grandi trasformazioni che continuano a investire le nostre società, aumentandone complessità e articolazione, come ad esempio: i processi di globalizzazione, la liquidità delle frontiere, la crisi ambientale e il terrorismo, l'avvento della società dell'informazione, le nuove forme di partecipazione. Sono esempi, questi, di macro-fenomeni che hanno rimesso in discussione i concetti di nazionalità, cittadinanza e convivenza civica, e di conseguenza hanno riportato l'attenzione sulla scuola e sul suo ruolo nel preparare i futuri cittadini (Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003; Kennedy, 2012; Zappatore, 2016). L'idea che la cittadinanza sia un ruolo che debba essere *appreso* (Heater, 2002) è stata difesa da molti autori. Bertolini (2003), che nella cittadinanza ritrova il punto di incontro tra educazione e politica, ne fa un concetto dal contenuto profondamente educativo, una condizione acquisita.

L'istruzione è stata dunque considerata come un elemento chiave nel processo di socializzazione alla cittadinanza, un po' per il valore che i governi le attribuiscono nel raggiungere la maggior parte della popolazione in giovane età, un po' perché negli anni dell'adolescenza si formano quei primi atteggiamenti e comportamenti in ambito civico-politico che poi si andranno a consolidare nel corso della vita (Daas, Dijkstra & Karsten, 2019; Keating & Janmaat, 2016; Russo & Stattin, 2017). Nonostante ciò, in letteratura non mancano anche voci critiche, soprattutto in merito all'effettiva capacità dell'istruzione di supportare in modo equo forme di cittadinanza attiva e partecipativa. Anche se diversi studi dimostrano la forte associazione tra istruzione, cittadinanza attiva e partecipazione civica (Dee, 2004; Hoskins, D'Hombres & Campbell, 2008; Milligan, Moretti & Oreopoulos, 2004), altri autori hanno contestato questo rapporto, facendo notare come in molti paesi l'au-

mento del numero di persone istruite non abbia corrisposto in generale a un aumento della partecipazione civica e politica della popolazione. Nel ricostruire questa critica, Hoskins e Janmaat (2019) ritrovano due tipi di argomenti. Semplificando le posizioni, il primo gruppo di autori fa notare come il livello di istruzione sia fortemente dipendente dal contesto socioeconomico di provenienza dello studente. Dunque, la relazione che si osserva tra livello di istruzione e atteggiamenti più partecipativi sarebbe una relazione spuria, che nasconde l'effetto del contesto socioeconomico di provenienza sullo sviluppo di tali atteggiamenti. Il secondo gruppo di autori citati da Hoskins e Janmaat attribuisce all'istruzione un ruolo indiretto, in quanto semplicemente consentirebbe l'acquisizione di una posizione sociale stimata e l'accesso a gruppi sociali influenti e partecipativi. L'ottenimento di questa posizione sarebbe, poi, la vera spinta a diventare cittadini più attivi.

Queste posizioni critiche, insieme a un dibattito molto ampio, portano a considerare il ruolo dell'istruzione nella formazione del cittadino con giusta cautela, anche rispondendo a quella retorica che vorrebbe risolvere gravi contrasti sociali semplicemente “riportando l'educazione civica a scuola” (una retorica che ha contribuito non poco all'adozione della Legge 92/2019). In particolare, occorre ricordare come la formazione della persona alla cittadinanza sia un processo sociale. I giovani apprendono il loro ruolo di cittadini attraverso esperienze che avvengono non solo a scuola ma anche – e per certi versi *soprattutto* – tra le mura domestiche, nel gruppo dei pari, nelle altre agenzie educative, nella comunità locale (Hoskins & Janmaat, 2019). L'essere un cittadino o una cittadina è una dimensione dal carattere fortemente *ecologico* (Bronfenbrenner, 1979) e le forme di espressione di questo status sono legate al contesto in cui ci si trova a vivere. Dunque, l'apprendimento di questo ruolo deve avvenire sia attraverso un'istruzione esplicita ai diritti e ai doveri, sia attraverso esperienze di vita quotidiana, a scuola e nella comunità sociale e politica (Keser, Akar & Yildirim, 2011; Lave & Wenger, 1991; Zappatore, 2016).

L'EC, quindi, deve consentire agli studenti e alle studentesse di svolgere “esperienze partecipate e di apprendimento esperienziale delle competenze e dei valori che alimentano la democrazia” (Baldoni & Baruzzi, 2008, p. 58). Già Dewey (1916) parlava della scuola come di un “laboratorio di democrazia”, luogo in cui gli studenti potessero apprendere a vivere in una comunità politica attraverso la conoscenza e l'esperienza. Keating e Janmaat (2016) riprendono la distinzione tra “education *about* citizenship” e “education *through* citizenship” per sottolineare come i saperi per la cittadinanza – di cui non si nega l'importanza – debbano essere sempre affiancati a didattiche attive ed esperienze partecipative. Anche Zappatore (2016) in questo senso auspica una scuola che faccia interagire la dimensione cognitiva con quella socio-affettiva,

includendo una molteplicità di modalità e dimensioni di apprendimento (dimensione formale, non formale e informale).

In accordo, dunque, con questa visione di una scuola che sappia tenere insieme la dimensione della conoscenza e dell'esperienza partecipativa, per intendere i contenuti dell'EC si è deciso di adottare il concetto analitico di *competenze specifiche di cittadinanza*.

In un lavoro del 2015, Torney-Purta e colleghi facevano notare come, nonostante ci sia un generale consenso sull'importanza degli apprendimenti in ambito civico, manchi un linguaggio comune per definire cosa essi siano, e quali siano le loro dimensioni. Questa mancanza si percepisce studiando molti lavori nel campo dell'EC, che spesso sorvolano su una definizione dell'oggetto di apprendimento o utilizzano veri e propri termini-ombrello, i cui contenuti rischiano di venire svuotati di significato. La prima necessità che si è sentita, dunque, è stata quella di definire il "contenuto" dell'EC, quegli esiti di apprendimento a cui si ritiene che l'azione educativa della scuola e degli insegnanti dovrebbe puntare. Nonostante la mancanza di un linguaggio condiviso sugli apprendimenti, si è notato come larga parte della letteratura li intenda in senso *multidimensionale*. Come si è già detto, è comunemente accettato che l'EC non possa configurarsi solo come l'insegnamento di un corpus conoscitivo relativo – per esempio – ai diritti e doveri, al funzionamento delle istituzioni, o alle forme di convivenza civico-politica. A queste, fondamentali, conoscenze deve necessariamente essere abbinata la costruzione di abilità (critiche, partecipative, sociali, ...) e di atteggiamenti e valori (legalità, disposizione a partecipare, fiducia nelle istituzioni, ...), che possano rendere effettivo l'esercizio della cittadinanza. Molta della letteratura in questo campo utilizza quindi il concetto di competenza – in questo caso di *competenze di cittadinanza* – per intendere gli esiti di apprendimento a cui l'EC debba puntare.

Questa non può essere la sede per una discussione approfondita del concetto di competenza, per cui si rimanda alla letteratura dedicata (Batini & Corsini, 2016; Pellerey, 2004, 2010; Rychen & Salganik, 2003; Trincherò, 2012). Le competenze *di cittadinanza* potrebbero essere astrattamente definite come quelle competenze necessarie a rispondere positivamente alle molteplici "sfide" che lo status di cittadino comporta per ciascuna persona. Per farlo, l'individuo deve possedere in modo significativo, stabile e fruibile alcune risorse interne, che sono generalmente definite nei termini di conoscenze, abilità, risorse affettivo-motivazionali (disposizioni, atteggiamenti, valori) e meta-cognitive. Si torna dunque all'idea di un apprendimento multidimensionale, con una necessaria precisazione: le competenze non coincidono mai con la somma delle risorse interne, bensì con la capacità di orchestrazione delle stesse a fronte della situazione in cui il soggetto si trova.

Allo scopo di rispondere alla domanda da cui è partito il presente paragrafo, si è ritenuto necessario produrre un framework di riferimento relativo alle risorse interne che l'EC dovrebbe contribuire a sviluppare. Per fare ciò si è scelto di adottare una specificazione proposta da Bruno Losito, ma non ancora comunemente diffusa in letteratura. Parlando della distinzione tra le cosiddette “competenze chiave” e le “competenze di cittadinanza”, Losito (2015) ricorda che “tutte le competenze chiave possono essere considerate competenze di cittadinanza, in quanto indispensabili a ciascun cittadino per orientarsi e operare in modo consapevole ed efficace nella vita relazionale, sociale, lavorativa”. Si pensi ad esempio alle otto *competenze chiave per l'apprendimento permanente* presentate nella Raccomandazione del Consiglio dell'UE nel 2006 e successivamente aggiornate nel 2018. Ciascuna di esse è necessaria a esercitare pienamente la cittadinanza, ma una sola è definita come “competenza in materia di cittadinanza”. Similmente, Losito (2014) parla di competenze *specifiche* di cittadinanza riferendosi a quelle “competenze in qualche modo più direttamente ‘sociali’, cioè [...] legate alle dimensioni comunicativa e relazionale, allo spirito di iniziativa e di autonomia, alla identificazione e alla risoluzione dei conflitti e alle conoscenze indispensabili per l'esercizio di tali competenze”. Volendo esprimere questa differenza con altre parole, si potrebbe dire che le competenze specifiche di cittadinanza sono quelle più prettamente riferite all'ambito sociale, politico, civico, economico. Tuttavia, il fatto che queste competenze siano “specifiche” non significa che siano patrimonio da acquisire nell'ambito di una sola disciplina (né il diritto e l'economia, né la sola EC), o che siano da svilupparsi separatamente dalle altre materie scolastiche. Sono dunque competenze dal carattere multidisciplinare e trasversale.

Allo scopo di costruire un quadro sulle risorse riferibili alle competenze specifiche di cittadinanza si è partiti da nove lavori diversi, selezionati per la loro autorevolezza scientifica o rilevanza nel dibattito politico-istituzionale nazionale e internazionale: tre studi di tipo teorico (Doğanay, 2013; Print, 2013; Reinhardt, 2015), due ricerche empiriche internazionali (OCSE, 2019; Schulz et al., 2016), tre lavori di istituzioni internazionali (Consiglio d'Europa, 2018; Consiglio dell'UE, 2018; Unesco, 2015), e infine il quadro delle competenze per l'EC proposto dal Ministero dell'Istruzione nelle linee guida del luglio 2020. Ciò che ne è risultato è un elenco di risorse cognitive, comportamentali e affettivo-motivazionali utile a specificare i *contenuti* dell'EC. Per fare alcuni esempi non esaustivi di tali contenuti, tra le conoscenze troviamo gli *elementi chiave del sistema politico e legale*, o il *funzionamento del processo legislativo*; tra le abilità sono elencate la capacità di *prendere posizioni orientate da informazioni veritiere*, di *valutare una posizione o decisione altrui cogliendone la prospettiva*, o di *usare attivamente i media*; tra le risorse affettivo motivazionali vengono citati

valori quali l'onestà, il rispetto per le differenze, o atteggiamenti di responsabilità e interesse alla partecipazione. Risulta importante precisare un aspetto di metodo, ossia il fatto che questa cornice analitica sia stata ottenuta a partire da altri studi che puntavano a definire i contenuti delle competenze di cittadinanza. Si è scelto di non occuparsi specificamente della coerenza tra questi contenuti e quanto le teorie sociologiche e pedagogiche chiariscano in merito alle forme della cittadinanza democratica odierna, in quanto lo scopo del quadro è quello di fornire una prima cornice di indirizzo, da approfondire, in merito a quali siano quelle risorse che "riempiono" le competenze di cittadinanza. Questa scelta rende il framework appena presentato uno strumento *di lavoro*, la cui portata analitica risulta utile ai fini della presente ricerca.

Adottare il concetto di competenze specifiche di cittadinanza per intendere gli esiti di apprendimento a cui dovrebbe puntare l'EC significa considerare come orizzonte di riferimento per orientare le pratiche ciò che la letteratura suggerisce in merito alla progettazione, alla didattica e alla valutazione "per competenze". Ancora una volta non si può procedere a una revisione approfondita della letteratura in questo campo, si possono tuttavia sottolineare alcuni elementi fondamentali della didattica per competenze citati da diversi autori (Castoldi, 2009; Kerr, Keating & Ireland, 2009; Pellerey, 2004; Pepper, 2013; Perreueud, 2002; Rychen & Salganik, 2003; Sargent, 2014; Torney-Purta et al., 2015; Trincherò, 2012). In primo luogo, un approccio per competenze richiede che sia operata, in fase progettuale, una precisa specificazione dei traguardi in obiettivi di apprendimento generali e specifici (Ciani, Ferrari & Vannini, 2021). Dato il carattere trasversale attribuito dalla normativa – ma che è anche carattere intrinseco degli apprendimenti in questo ambito – per quanto attiene all'EC tale progettazione dovrebbe essere svolta in modo collegiale e trasversale. Larga parte della letteratura anche a livello nazionale (Castoldi, 2009, 2011; Trincherò, 2012) riconosce, poi, che al fine di sviluppare le competenze sia necessario proporre compiti dal carattere sfidante e *situato*, che richiamino situazioni di vita reale e richiedano di attivare processi di interpretazione autonoma e libera iniziativa. Nell'ambito di questi compiti aperti, la valutazione delle competenze si deve effettuare utilizzando punti di vista e strumenti diversi (si veda il concetto di triangolazione, Pellerey, 2004), per poter far emergere quegli elementi della competenza che sono più difficili da osservare (Castoldi, 2009). Allo scopo di pervenire poi a una sintesi delle evidenze raccolte tramite tali strumenti strutturati, spesso in letteratura si suggerisce l'utilizzo di rubriche valutative (Daas, Dijkstra & Karsten, 2019).

Partendo, dunque, dalla considerazione che la scuola possa essere un luogo di socializzazione alla cittadinanza, a patto che gli studenti abbiano l'occasione di svolgere anche esperienze partecipate e di apprendimento attivo, si è scelto

di intendere gli esiti di apprendimento dell'EC secondo le lenti interpretative della competenza, e di considerare in modo coerente pratiche progettuali, didattiche e valutative che si ritiene dovrebbero guidare l'azione degli insegnanti. Tuttavia, a fronte di ogni novità introdotta all'interno del sistema scolastico, diviene importante capire come gli insegnanti si pongano di fronte a essa. L'osservazione del loro punto di vista in merito alla "nuova" EC diventa una necessità innanzitutto per l'ovvia considerazione che spetta agli insegnanti, più che a ogni altro attore del sistema di istruzione, il compito di rendere effettiva la normativa. Nel discutere il ruolo dei questionari insegnanti all'interno delle ricerche sull'EC promosse dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Losito, Agrusti e Damiani (2021) chiariscono come sia fondamentale continuare a riflettere sulle opinioni, gli atteggiamenti e le pratiche dei docenti. Anche Reichert e Torney-Purta (2019) ricordano come le convinzioni degli insegnanti sull'EC influenzino le loro decisioni e pratiche di insegnamento, nonché la qualità degli apprendimenti degli studenti. Questi lavori (e altri, Reichert, Lange & Chow 2021; Sampermans, Reichert & Claes, 2021) suggeriscono quanto sia importante osservare la posizione degli insegnanti, i loro atteggiamenti e le loro pratiche, al fine di avere una migliore comprensione delle dinamiche dell'EC. Una necessità che diviene ancor più centrale in questo momento di *transizione* in cui, generalmente lasciati a loro stessi, gli insegnanti si sono trovati a dover decidere come dare corpo a questa nuova materia.

1. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Attraverso il presente progetto di ricerca si vuole porre al centro il punto di vista degli insegnanti sull'EC, le competenze di cittadinanza e, in particolare, la loro valutazione. Il primo obiettivo sarà quello di restituire alla comunità scientifica un quadro analitico della situazione nella scuola secondaria, in merito alla re-introduzione dell'EC e alle opinioni, atteggiamenti, pratiche dichiarate dagli insegnanti. In secondo luogo, si cercherà di elaborare suggerimenti operativi per la progettazione e la valutazione dell'EC, che possano tenere insieme quanto la letteratura insegna sulle competenze di cittadinanza con le opinioni dei professionisti della scuola, nella consapevolezza che di ogni pratica suggerita debba essere ponderata l'effettiva sostenibilità alla luce delle risorse e dei vincoli percepiti. Coerentemente, la domanda principale che muove il progetto può essere espressa nei termini seguenti: come "pensano e realizzano" l'Educazione Civica e la sua valutazione gli insegnanti della scuola secondaria? E quali suggerimenti possono essere dati loro in un'ottica coerente

con il concetto di competenze di cittadinanza? Questa domanda viene specificata nei tre interrogativi di ricerca: 1) *Come “si posizionano” gli insegnanti relativamente all’EC e alle competenze di cittadinanza? Quali atteggiamenti e quali pratiche dichiarate?* 2) *Come “si posizionano” relativamente alla valutazione dell’EC e delle competenze di cittadinanza? Quali atteggiamenti e quali pratiche dichiarate?* 3) *Quali suggerimenti è possibile dare alle scuole in merito alla valutazione dell’EC e delle competenze di cittadinanza, tenendo conto dei punti di vista degli e delle insegnanti, e dunque anche della effettiva sostenibilità di queste pratiche valutative?*

In merito agli interrogativi 1 e 2, la prospettiva analitica che si adotterà sarà duplice. Da una parte, la prima (e principale) sarà puramente “osservativa”: qual è la situazione dichiarata dagli insegnanti in merito all’EC a un anno dal suo ritorno tra i banchi di scuola? Rispondere a questa prima domanda risulta fondamentale in quanto l’EC, per come è stata reintrodotta, si configura come una novità nel panorama scolastico italiano e dunque al fine di capire come meglio strutturarla, praticarla e valutarla è necessario prima comprendere come sia stata recepita. Attraverso una seconda prospettiva analitica, quella che si potrebbe definire “valutativa”, si punta invece a comprendere se gli atteggiamenti, le opinioni e le dichiarazioni di pratiche degli insegnanti siano o meno coerenti con una EC progettata e valutata secondo quanto la letteratura suggerisce in merito alla didattica per competenze. Con questa seconda prospettiva si vuole dunque riflettere sull’eventuale distanza tra reale e teorico, per comprendere quali mediazioni siano necessarie per fornire suggerimenti che tengano conto delle risorse e dei vincoli della scuola, in un’ottica di sostenibilità delle pratiche.

2. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

La ricerca è stata impostata secondo il disegno quantitativo dell’indagine correlazionale su ampio campione tramite questionario (Coggi & Ricchiardi, 2005; Corbetta, 2014). Si è deciso tuttavia di approfondire l’indagine campionaria abbinandovi un percorso qualitativo-esplorativo di accompagnamento e successivi momenti di approfondimento critico, una prospettiva metodologica che in parte si avvicina a quanto la letteratura sui *mixed-method* (Trincherò & Robasto, 2019) suggerisce in merito al connubio tra strumenti dal carattere maggiormente qualitativo e quantitativo.

Il percorso qualitativo-esplorativo e di accompagnamento

Il percorso di ricerca è cominciato, dopo la prima analisi della letteratura e della normativa, con la conduzione di alcune interviste esplorative semi-strutturate. Come già suggeriva Lumbelli (1980, 2006), questa fase esplorativa risulta un passaggio necessario a ben strutturare la successiva indagine quantitativa. Essa risponde a una duplice necessità: in primo luogo, le interviste sono state l'occasione per esplorare i temi oggetto di ricerca secondo il punto di vista degli insegnanti, dunque individuare le aree tematiche, le questioni aperte e le problematiche che essi percepiscono come più significative; in secondo luogo, le risposte ottenute hanno permesso di avere primi indizi su come si articolino le opinioni e gli atteggiamenti degli insegnanti, fornendo materiale utile alla strutturazione del questionario (Manganelli Rattazzi, 1991). Le interviste semi-strutturate sono state somministrate agli insegnanti del Consiglio di una classe quinta dell'Istituto Superiore "Bartolomeo Scappi" di Castel San Pietro Terme. Tutte le dieci interviste hanno avuto una durata di circa 45 minuti e sono state svolte su piattaforma online, tra il dicembre 2020 e il gennaio 2021.

Il rapporto creatosi con il Consiglio di Classe coinvolto vorrebbe essere occasione per proseguire un percorso di accompagnamento della ricerca. Nel febbraio 2021 questo percorso ha condotto a due "incontri-formazioni" svolti sempre su piattaforma online, questa volta alla presenza di tutti gli insegnanti del Consiglio. In queste occasioni, in primo luogo si è voluto restituire alcune conoscenze teoriche derivate dalla letteratura, a partire dai dubbi emersi durante le interviste. In secondo luogo, gli incontri sono stati pensati come ulteriore occasione di confronto sulle tematiche oggetto di studio, in particolare per discutere con gli insegnanti alcune possibili soluzioni progettuali e valutative per l'EC.

Il questionario e l'indagine campionaria

A partire dall'esperienza delle interviste, dal continuo riferimento alla letteratura e dal dialogo con gli insegnanti coinvolti, si è potuto procedere con la strutturazione del questionario. Lo strumento punterà a indagare opinioni e atteggiamenti degli insegnanti, nonché le loro dichiarazioni di pratiche riferite al primo anno di implementazione della Legge (a.s. 2020-2021). Le variabili incluse nell'indagine sono illustrate nella Figura 1. L'analisi dei risultati permetterà anche di testare ipotesi correlazionali sul rapporto tra alcune variabili antecedenti e intervenienti e le variabili più direttamente legate ai temi della

ricerca. La bozza iniziale del questionario è stata sottoposta a un primissimo momento di revisione svolto insieme al gruppo di ricerca e grazie ai commenti raccolti da due insegnanti di scuola secondaria. Successivamente si è potuto procedere con il try-out: il questionario è stato caricato sulla piattaforma online Qualtrics e inviato a tutti gli insegnanti dell’Istituto Superiore “Scappi” tra aprile e maggio 2021. L’analisi dei risultati del try-out (ca. 60 risposte) ha permesso di evidenziare alcuni elementi di criticità del questionario, fornendo la base per pervenire alla versione definitiva dello strumento.

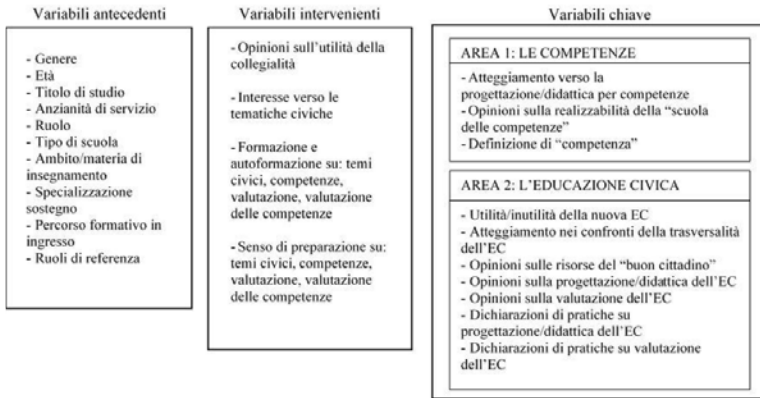


Figura 1: Prospetto delle variabili nel questionario

In merito al disegno di campionamento, si è scelto di focalizzarsi solamente sugli insegnanti della scuola secondaria della regione Emilia-Romagna. La procedura adottata è quella di un campionamento rappresentativo a grappoli e stratificato (Corbetta, 2014). Si è definito un target di 100 istituti circa che si punta a raggiungere, diviso in due strati: le scuole secondarie di I e II grado. La procedura è stata leggermente diversa per i due ordini. Nella scuola secondaria di primo grado, a partire dall’elenco di tutti gli istituti si sono estratte 50 sedi con procedura randomizzata. Per le scuole secondarie di II grado si è operata dapprima una distinzione tra Istituti Tecnici, Professionali e Licei. Per ogni tipologia, si sono poi estratti 15 istituti con procedura randomizzata. Per gli istituti estratti, si punta a coinvolgere nella compilazione tutti gli insegnanti, attraverso la collaborazione con i dirigenti. Gli istituti partecipanti sono stati selezionati a partire dalle anagrafiche disponibili sui siti del Ministero dell’Istruzione e dell’USR emiliano-romagnolo (a.s. 2020-2021).

3. Stato dell'arte e primi risultati

All'inizio dell'anno scolastico 2021-2022 il progetto sta per entrare nella sua fase più intensa. Il try-out e la revisione del questionario sono stati ultimati e si sta preparando la sua somministrazione nelle scuole, da svolgersi tra ottobre e dicembre 2021. Nonostante lo strumento principale debba essere ancora somministrato, alcune prime considerazioni possono emergere sulla base delle interviste realizzate presso l'Istituto "B. Scappi"¹.

I dieci insegnanti coinvolti hanno sottolineato due profili di problematicità in merito all'EC. In primo luogo, la trasversalità dell'insegnamento e la contemporanea previsione di un monte ore minimo obbligatorio da svolgersi in un anno. Questa strutturazione dell'EC ha aperto profili di complessità soprattutto per quanto riguarda la sua progettazione. Si è dovuto infatti pensare il curricolo cercando di lavorare in modo collegiale, tenendo conto delle necessità di tutto il Consiglio di classe e delle programmazioni delle singole discipline. Nonostante la previsione di un Coordinatore per l'EC, la modalità con cui progettare questa disciplina non è stata precisata dalla normativa, e dunque gli insegnanti si sono chiesti come poter lavorare in modo coordinato attraverso discipline diverse, spesso poco abituate a dialogare tra loro. Ai dubbi sulla realizzabilità di un curricolo trasversale si sono aggiunte le problematiche sulla valutazione. Molti degli insegnanti l'hanno definita come "la cosa più difficile da fare", soprattutto per via della complessità del pervenire a un unico voto, condiviso, a partire da attività diverse, svolte da insegnanti di discipline diverse, con metodi diversi, e nella maggior parte dei casi senza una progettazione a monte che permettesse di indirizzare uno sguardo comune. A questi problemi *di metodo* – che celano importanti questioni relative alle pratiche progettuali e valutative – gli insegnanti hanno inoltre aggiunto considerazioni *di merito*. Ad esempio, sono emersi dubbi su quanto sia legittimo valutare gli studenti in questa disciplina, oppure su quale debba essere il rapporto tra il voto in EC e quello "in comportamento".

Riguardo all'area tematica relativa alla scuola delle competenze e alle competenze di cittadinanza, pressoché tutti gli intervistati hanno convenuto sul fatto che per l'EC gli apprendimenti debbano coinvolgere tanto le dimensioni cognitive quanto quelle attive e affettivo-motivazionali. Tuttavia, quando si è cercato di far emergere una definizione di "competenza" o quando si sono chiesti i significati che attribuiscono alla progettazione, alla didattica e alla valuta-

1 I dati dello studio esplorativo sono in corso di elaborazione e saranno oggetto di un prossimo contributo su riviste scientifiche.

zione per competenze, molti degli insegnanti intervistati hanno mostrato difficoltà o scarsa consapevolezza. Sul piano della sostenibilità di un approccio per competenze, gli insegnanti hanno espresso il loro punto di vista in merito ad alcune problematicità, come ad esempio: la carenza di ore per un'effettiva didattica per competenze, la poca formazione in proposito, la difficoltà nel collaborare con gli altri insegnanti. Alcune considerazioni hanno permesso di focalizzare vere e proprie misconcezioni – di cui un esempio è la netta contrapposizione tra competenze e conoscenze, che viene fatta da molti insegnanti – altre posizioni hanno illuminato problemi in merito alla praticabilità nell'ambito dell'EC di un approccio “per competenze”. Queste e altre considerazioni emerse a seguito delle interviste vanno lette come stimoli iniziali, che sono stati utili a capire in quali direzioni proseguire lo studio della letteratura e verso quali problematiche orientare la ricerca empirica.

4. Conclusioni: criticità e punti di forza della ricerca

Alcuni importanti elementi di criticità che si prevedono per il presente progetto fanno capo al coinvolgimento degli insegnanti nelle fasi empiriche. In primo luogo, si dovrà porre particolare attenzione all'effetto di auto-selezione del campione: per garantire la rappresentatività dei risultati si dovrà puntare a ridurre al minimo il numero di scuole che non accetteranno di partecipare. Inoltre, un effetto di selezione potrebbe intervenire anche qualora, una volta inviato il questionario a tutti i docenti delle scuole partecipanti, le percentuali di risposta sul totale degli insegnanti risultassero contenute. Il rischio, in altre parole, è quello che una volta ricevuta la richiesta di compilazione, solamente gli insegnanti più motivati decidano di rispondere. Per far fronte a questa criticità, oltre all'attenzione al contenimento dei tempi di compilazione e all'adozione di opportuni accorgimenti per controllare il tasso di risposta, si dovrà porre attenzione al coinvolgimento dei dirigenti e degli insegnanti, sensibilizzando sull'importanza della partecipazione. A tal fine, si prevede anche una collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, il quale può fornire un supporto istituzionale nel coinvolgimento degli istituti. Un secondo profilo di criticità investe prevalentemente il percorso qualitativo di approfondimento previsto nel progetto. Dopo le interviste e gli incontri svolti con gli insegnanti dell'Istituto Scappi tra la fine del 2020 e l'inizio del 2021, il mantenimento dei contatti è diventato sempre più difficoltoso, soprattutto per via delle ricadute della pandemia. Il coinvolgimento in ulteriori momenti di confronto è risultato infruttuoso alla fine dello scorso anno scolastico. Con l'inizio del nuovo anno si cercherà di riattivare tale dialogo, soprattutto per restituire i ri-

sultati del try-out; tuttavia, la possibilità di attivare momenti di riflessione strutturati sembra allo stato attuale di difficile realizzazione. In particolare, si prevedono difficoltà in merito all'ultima fase della ricerca, che a partire da una riflessione sui risultati del questionario dovrebbe condurre alla formulazione di suggerimenti operativi condivisi.

Se da un lato il coinvolgimento degli insegnanti può comportare gli elementi di criticità descritti, esso rappresenta uno dei maggiori punti di forza della ricerca. Il punto di vista dei docenti in merito all'EC potrà contribuire alla discussione – tanto accademica quanto istituzionale – che la Legge 92/2019 ha riaperto. Come si è già detto, i profili di complessità con cui hanno dovuto fare i conti gli insegnanti sono derivati sia del periodo storico in cui gli effetti della Legge si sono prodotti, sia da una normativa dal carattere più istruttorio che di concreto indirizzo, sia dalla natura stessa dell'EC, un po' materia curricolare un po' disciplina trasversale. La raccolta di evidenza empirica, soprattutto dal punto di vista di chi quotidianamente è chiamato a rendere effettiva l'EC, consentirà di conoscere meglio cosa stia avvenendo all'interno delle classi, al fine di elaborare opportuni suggerimenti d'azione rivolti sia agli insegnanti, sia alle istituzioni che (come si legge nelle Linee guida del Ministero) saranno chiamate nei prossimi anni a fornire nuovi indirizzi. Il ritorno dell'EC potrà essere un'occasione per rilanciare il ruolo della scuola nella formazione dei cittadini, portando un contributo allo sviluppo del paese in senso sempre più democratico. Con questo progetto si punta a contribuire alla stessa missione, provando a riconoscere le potenzialità e le difficoltà che gli insegnanti incontrano in questo campo, per fornire una base di riflessione empiricamente fondata grazie a cui elaborare proposte di miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- Baldoni, A., & Baruzzi, W. (2008). La partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità. In A. Baldoni, & W. Baruzzi (Eds.), *Imparare la democrazia. I consigli dei ragazzi nella provincia di Bologna e l'esperienza di Casalecchio di Reno*. Roma: Carocci.
- Batini, F. & Corsini, C. (2016). Insegnare e valutare per competenze. In F. Batini, (Ed.), *Insegnare e valutare per competenze* (pp. 79-98). Torino: Loescher.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development* (Trad. it. *Ecologia dello Sviluppo Umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze: Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2021). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa (2018). Reference framework of competences for democratic culture.
- Consiglio dell'UE (2018). Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. EU 2018/C 189/01.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2 edizione). Bologna: Il Mulino.
- Corda Costa, M. (Ed.), (1997). *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., & Karsten, S. (2019). Assessing young people's citizenship attitudes using rubrics. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 118-128.
- Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88, 1697-1720.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione* (ed. 2004). Firenze: Sansoni.
- Do anay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. In M. Print, & D. Lange (eds.). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eurydice (ed.) (2017). *Citizenship education at school in Europe: 2017 Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, 55(3), 457-474.
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, Democracy and Inequality: Political Engagement and Citizenship Education in Europe*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Hoskins, B., D'Hombres, B., & Campbell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behavior? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402.
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429.
- Kennedy, K. J. (2012). Global Trends in Civic and Citizenship Education: What are the Lessons for Nation States? *Education Sciences*, 2(3), 121-135.
- Kerr, D., Keating, A., & Ireland, E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: Purposes, practices and possibilities*. Report of a CIDREE Collaborative Project. Slough: NFER/CIDREE.
- Keser, F., Akar, H., & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, 1, 53-72.

- Losito, B. (2015). Si possono valutare le competenze di cittadinanza? *Rivista Dell'istruzione*, 31(1-2), 99-104.
- Losito, B., Agrusti, G., & Damiani, V. (2021). Understanding School and Classroom Contexts for Civic and Citizenship Education: The Importance of Teacher Data in the IEA Studies. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies* (pp. 247-259). Cham: Springer International Publishing.
- Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia, *Ricerche pedagogiche*. In AA.VV. (Eds.), *Educazione e qualità della vita. Atti del convegno di pedagogia di Parma*, 59-77.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella Pedagogia sperimentale, in A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: FrancoAngeli.
- Manganelli Rattazzi, A. M. (1991). La ricerca empirica sugli atteggiamenti: problemi e tecniche di misura. In R. Trentin (Ed.), *Gli atteggiamenti sociali. Teoria e ricerca* (II. Ed., pp. 203-242). Torino: Bollati Boringhieri.
- Milligan, K., Moretti, E., & Oreopoulos, P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, 88, 1667-1695.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- OCSE (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: PISA OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze: Conoscenze, abilità, atteggiamenti; il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for key competences*. European Union.
- Print, M. (2013). Competences for Democratic Citizenship in Europe. In M. Print & D. Lange (Eds.), *Civic Education and Competencies for Engaging Citizens in Democracies* (pp. 37-49). Rotterdam: Sense Publishers.
- Reichert, F., & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125.
- Reichert, F., Lange, D., & Chow, L. (2021). Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. *Teaching and Teacher Education*, 98.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching Civics: A Manual for Secondary Education Teachers*. Opladen: Barbara Budrich.
- Russo, S., & Stattin, H. (2017). Stability and change in youths' political interest. *Social Indicators Research*, 132(2), 643-658.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.), (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.

- Sampermans, D., Reichert, F., & Claes, E. (2021). Teachers' concepts of good citizenship and associations with their teaching styles. *Cambridge Journal of Education*, 51(4), 433-450.
- Sargent, C. (2014). *KeyCoNet Teacher Guide: Assessment of Key Competences in School Education*.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer International Publishing.
- 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 competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*, Paris; trad. it. *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*, Trento, Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>.
- Zappatore, T. (2016). Cittadinanza a scuola. Studio di caso: Una ricerca tra e con i protagonisti della scuola. *Foro de Educación*, 14(20), 231-252.