

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/365203368>

La ricerca educativa per la formazione insegnanti (Convegno, Perugia 27 e 28 ottobre 2022). Bok of abstract

Book · November 2022

CITATIONS

0

READS

1,330

5 authors, including:



Federico Batini

Università degli Studi di Perugia

168 PUBLICATIONS 511 CITATIONS

SEE PROFILE



Floriana Falcinelli

Università degli Studi di Perugia

26 PUBLICATIONS 176 CITATIONS

SEE PROFILE



R. Salvato

Università degli Studi di Perugia

6 PUBLICATIONS 146 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Student Voice [View project](#)



Identità sessuale [View project](#)

LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Book of abstracts

a cura di

Federico Batini, Gabriella Agrusti, Ira Vannini, Floriana Falcinelli, Rosario Salvato



A.D. 1308
unipg
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PERUGIA



CRESPI
Centro di ricerca
educativa sulla
professionalità
dell'insegnante

Con il patrocinio di

Siped
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1969

SIRD
Società Italiana di Ricerca Didattica



PERUGIA, 27 - 28 OTTOBRE 2022

Piazza dell'Università, 1, 06123, Perugia (PG),
Italy



A.D. 1308
unipg
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PERUGIA



CRESPI
Centro di ricerca
educativa sulla
professionalità
dell'insegnante

A cura di
Batini Federico, Agrusti Gabriella,
Vannini Ira, Falcinelli Floriana, Salvato Rosario

LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Book of abstracts

Università degli Studi di Perugia, 27-28 ottobre 2022

Con il patrocinio di **Siped**
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1959

SIRD
Società Italiana di Ricerca Didattica

Comitato Scientifico del Convegno:

Gabriella Agrusti, Giorgio Asquini, Maja Antonietti, Debora Aquario,
Gabriele Azzaro, Barbara Balconi, Federico Batini, Guido Benvenuto, Chiara Bertolini,
Ivana Bolognesi, Giorgio Bolondi, Giovanni Bonaiuti, Anna Bondioli,
Davide Capperucci, Barbara Caprara, Roberta Cardarello, Donatella Cesareni, Cristiano Corsini,
Roberto Dainese, Valeria Damiani, Mirella D'Ascenzo, M.Ermelinda De Carlo, Cristiana
De Santis, Martin Dodman, Enrico A. Emili, Maurizio Fabbri, Floriana Falcinelli, Luca Ferrari,
Federica Ferretti, Antonio Gariboldi, Maurizio Gentile, Giovanna Guerzoni,
Claudio Girelli, Arianna Lazzari, Bruno Losito, Elena Luppi,
Licia Masoni, Maria Cristina Matteucci, Ivo Mattozzi, Elisabetta Nigris, Chiara Panciroli,
Giulia Pastori, Stefano Piastra, Tiziana Pironi, Alessandra Rosa,
Rosario Salvato, Moira Sannipoli, Donatella Savio, Giordana Szpunar,
Dario Tuorto, Ira Vannini, Margherita Venturi, Luisa Zecca, Franca Zuccoli.

SEGRETERIA ORGANIZZATIVA

Editing Book of abstracts, coordinamento editoriale

M. Ermelinda De Carlo e Giulia Toti

Comunicazione interna ed esterna, contatti con le scuole e organizzazione referaggio

Giusi Marchetta

Gestione organizzativa, contatti con strutture ricettive e trasporti

Giulia Mattiacci

Gestione sito, pubblicità e comunicazione web

Eleonora Pera, Eleonora Cei, Vanessa Candela

Supporto alle attività organizzative

Barbara Ciurnelli, Maria Assunta Rutigliano

Assistenza partecipanti e relatori e funzionamento convegno

Aurora Castellani, Benedetta D'Autilia, Barbara Ciurnelli, Eleonora Cei, Eleonora Pera
M.Ermelinda De Carlo, Giulia Barbisoni, Giulia Mattiacci, Giulia Toti, Giusi Marchetta
Lavinia Della Lena, Lia Corrieri, Maria Assunta Rutigliano, Martina Pinzino, Susanna Morante, Vanessa Candela

Scarica qui la versione integrale del Book of Abstracts in inglese



ISBN volume 978-88-6760-961-1



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

Indice

Introduzione

Batini F., Agrusti G., Vannini I., Falcinelli F., Salvato R.

La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti.

Parte 1

“Voci degli studenti: Chi siamo? Che cosa vogliamo?”

Poster 1: Classe Terza C - Istituto Comprensivo “Torelli-Fioritti”, Apricena (FG)

Poster 2: Istituto Omnicomprensivo Statale Cerreto di Spoleto - Sellano (PG). Istituto Tecnico Agrario Sant’Anatolia di Narco.

Poster 3: Classe Quarta AG - Istituto Tecnico Grafico dell’IIS “R. Casimiri”, Gualdo Tadino (PG)

Poster 4: Classe quinta - Istituto Tecnico Grafico dell’IIS “R. Casimiri”, Gualdo Tadino (PG)

Poster 5: Classe Quinta B (indirizzo Grafica e Comunicazione) - Istituto Tecnico Tecnologico Statale “Alessandro Volta”, Perugia

Poster 6: Quinta Classe - Istituto Professionale Commerciale, Torino

Poster 7: Quinta Classe - Liceo Scienze Umane, Torino

Poster 8: Quinta Classe - Liceo Turistico, Torino

Parte 2

Falcinelli F., *I perché di un convegno. Dall’esperienza del passato alle prospettive per il futuro.*

Batini F., *Un panorama lunare: la dispersione scolastica.*

Agrusti G., *“L’indagine TALLIS: cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?”*

Benvenuto G., *“Lezioni dal passato: cosa non ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione”.*

Batini F., du Mérac E. R., Grion V., *“Condannati al silenzio? Gli studenti, il loro punto di vista e la formazione dei docenti.*

Cardarello R., Nigris E., *La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti.*

Corsini C., Losito B., *La formazione delle competenze valutative degli insegnanti.*

Giusti S., *Perché c’è bisogno di dialogo tra ricerca disciplinare e ricerca di area educativa.*

Salvato R., *“La scuola di tutti e di tutte”.*

De Vita A., *Il bullismo femminile a scuola: co-progettare modelli e azioni di contrasto con le comunità scolastiche.*

Sannipoli M., *Ripartire dall’educazione: diversità e differenze in meticciamiento.*

Burgio G., *Educare al maschile plurale.*

D’Auria A., *La formazione degli insegnanti per una Pedagogia dell’emancipazione.*

Desideri G., *Un cambio di paradigma .*

Trincherò R., *Le principali evidenze dalla ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*

D’Alonzo L., *Tutti uguali, tutti diversi.*

Baldacci M., *La formazione iniziale dei docenti.*

Fiorucci M., *La formazione degli insegnanti. Il ruolo SIPED e la proposta della Consulta delle Società scientifiche di area pedagogica.*

Parte 3

Sessione 1 - La ricerca per la formazione alla didattica dell’asse linguistico

Giusti S. e Sposetti P., *Introduzione alla sessione.*

Angelini V., *Formare i docenti alla scrittura manuale: nostalgia o necessità?*

Anichini A., Camizzi L., Pestellini F., *I Laboratori del Sapere e la lingua come fenomeno.*

Busti D., *DIRE/FARE. Linguistica testuale e pragmalinguistica nell’insegnamento dell’italiano.*

Camarda R., *Il Debate nella formazione insegnanti: risultati di un’indagine su testimoni privilegiati.*

Cortiana P., *Costruire Sapere Pratico: Una ricerca collaborativa sull’educazione alla lettura Building Practical.*

Farina E., *Una ricerca sulle competenze linguistiche nelle classi prime della scuola primaria: quale contributo per la formazione degli insegnanti.*

Masoni L., Rosa A., Ciani A., *Education speaks many languages. Una Ricerca-Formazione sull’introduzione dell’inglese di altre lingue nei servizi per l’infanzia nella Regione Emilia-Romagna.*

Monari M., Monaco C., Katuscia M., Tolomei A., *Promuovere una nuova cultura dell’educazione nei Servizi Educativi (SEC) del Comune di Terni: la metodologia del piccolo gruppo e l’accostamento linguistico come marcatori culturali in costruzione.*

Traversetti M., Rizzo A. L., *Come può contribuire la ricerca evidence based sulla formazione degli insegnanti? Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale.*

Sessione 2 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale

Coletti C., Lastrucci E., *Introduzione alla sessione.*

Damiani V., *Valutare l'educazione civica e alla cittadinanza a scuola: il contributo della ricerca per la formazione degli insegnanti.*

Faticenti F., *L'educazione geografica di fronte alle grandi sfide del mondo contemporaneo. Il quadro epistemologico disciplinare, le Indicazioni nazionali, la prassi didattica nel primo ciclo di istruzione.*

Fredella C., *Il rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico: insegnanti e bambini in ricerca.*

Gammaitoni M., *La violenza simbolica contro le artiste nei percorsi di istruzione in Italia.*

Lamboglia R., *La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale nei CPLA e nelle classi multiculturali.*

Sessione 3 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse scientifico-tecnologico

Lazzari M., Bonaiuti G., *Introduzione alla sessione.*

Appiani E., *Nuove sfide nell'insegnamento e apprendimento delle scienze nella scuola primaria.*

Bortolotti I., Fabbri M., Sansone N., *La riflessione al centro di una formazione efficace all'uso delle tecnologie del docente in servizio.*

Monaco C., Ceol T., Mich O., Potrich A., *Dalla ricerca Robobimbi alla progettazione di percorsi formativi sulla robotica educativa. Un processo partecipato di ricerca-azione con i bambini e con le scuole dell'infanzia.*

Goracci S., Borgi R., De Santis F., *Il diario dell'insegnante come strumento per l'analisi, la riflessione e la riprogettazione della pratica: l'esperienza dei Laboratori del sapere.*

Tombolato M., *Promuovere la competenza epistemica attraverso l'educazione scientifica. Il ruolo della storia della scienza e dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti.*

Trevisan O., De Rossi M., *Diventare insegnanti in tempi di (post)pandemia: (dis)connettendo tecnologia e disagio professionale.*

Sessione 4 - La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse matematico

Di Martino P., Botta E., *Introduzione alla sessione.*

Arzarello F., Ferretti F., Vannini I., *La formazione degli insegnanti di matematica e le valutazioni standardizzate: primi risultati di un progetto di ricerca nazionale interdisciplinare.*

Cusi A., Morselli F., *Connettere la teoria e la pratica nella formazione dei futuri insegnanti di matematica: promuovere processi di riflessione e sviluppo di consapevolezza attraverso la creazione di discussioni ipotetiche.*

Lemmo A., Cotroni G., *La valutazione sommativa in un'ottica formativa.*

Palladino N., Pastena N., *La struttura del pensiero matematico nella didattica: Il Debate nell'insegnamento della disciplina.*

Sessione 5 - La ricerca per la formazione alla didattica della creatività e alle competenze trasversali

Rosati A., Gentile M., *Introduzione alla sessione.*

Antonietti M., Nardiello E., Mancini C., Pintus A., *Formazione all'aperto per insegnanti - uno studio di caso.*

Bertolini C., Scipione L., Vezzani A., Zini A., *Le competenze trasversali dei docenti a supporto dell'innovazione didattica: un'esperienza di accompagnamento delle scuole secondarie di secondo grado.*

Capobianco R., Cerrato M., Fortunato E., *La formazione dei docenti e la trasversalità delle competenze nell'insegnamento dell'Educazione Civica: un confronto di buone pratiche.*

Ciribì F., *Il Metodo Diario Visivo.*

Dato D., Bassi M., Cardone S., Romano C., *Allenare competenze trasversali e promuovere l'autoriflessività professionale: l'Università di Foggia per la formazione dei docenti della scuola secondaria di primo grado.*

De Carlo M. E., Toti G., *Co-costruire le competenze ecologiche nelle scuole: il modello di University/ School Business Cooperation nel progetto Green Books Aloud!*

De Mita G., Guaragno S., Valenti S., D'Elia G., *Matrice Teoretica dei processi di cambiamento formativo. Nuovi scenari metodologico-didattici per una formazione alle competenze trasversali.*

De Santis M., Bianchi L. L., Lana L., *Le competenze trasversali (life skills): un'indagine esplorativa dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa.*

Foschi L. C., *Pianificare, implementare e valutare attività formative per l'uso didattico delle tecnologie digitali: una proposta di progettazione rivolta a insegnanti in servizio.*

Gelmi A., *Scientific Playwords e Forze della Natura: un esempio di sviluppo dell'immaginazione creativa nella didattica (inter)disciplinare.*

Gentile A., *L'imparare a imparare nella scuola dell'infanzia italiana. Un'esplorazione con le insegnanti.*

Gentile M., Pisanu F., Perinelli E., Cerni T., *Promuovere a scuola le risorse psicosociali degli studenti: progetti, formazione dei docenti e attività di apprendimento.*

Giacomantonio A., Martiniello L., *Competenze strategiche e individualizzazione. Risultati di un'analisi esplorativa.*

Iannotta I. S., Tammaro R., *Formare gli insegnanti alle soft skill: innovare la didattica universitaria per promuovere il sapere didattico.*

Lampugnani P. A., Greggio G., Bracco F., *Didattica per la trasversalità. Ricerca didattica come agente formativo?*

Lotti P., Orlandini L., *L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente.*

Mignosi E., *Esperienze creative di apprendimento e di trasformazione dei contesti formativi attraverso i linguaggi artistico-espressivi.*

Mugnaini S., *Le competenze di sostenibilità degli educatori: una critical review dal 2002 al 2022.*

Pasta S., Garbui M. C., Pelizzari F., *Educazione Civica Digitale: una formazione pilota per gli insegnanti della Scuola Primaria.*

Roffi A., Biagini G., Ancillotti I., Ranieri M., *Un toolkit online per supportare lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti.*

Salvadori I., Storai F., *La creatività come leva per l'innovazione didattica.*

Sasanelli L. D., Baldassarre M., *Corporeità e motricità per lo sviluppo dei processi inclusivi: un'indagine esplorativa con i futuri docenti della scuola dell'infanzia.*

Sonaglia B., *Creatività e processi educativi: l'esperienza di Rondine.*

Sessione 6 - La ricerca per il benessere e l'inclusione

Bocci F., Morganti A., Sannipoli M., *Introduzione alla sessione*

Amatori G., De Mutiis E., *Uno studio sulla percezione di efficacia dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità.*

Barbera F., Giusti T., Pasquali F., Marina S., *La sfida di creare una sinergia "win-win" tra Università e Ufficio Scolastico Regionale per lo sviluppo diffuso di "capability" di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche.*

Baroncelli a., Facci C., Carpenzano D., Ciucci E., *La cura dell'insegnante come persona e come professionista: Evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento.*

Bertolini C., Gentile A., Landi L., Scipione L., *Formare i docenti all'inclusione: analisi di buone pratiche europee.*

Bianchini P., Marchisio C., Monchietto A., *Scuola, Università e Territorio in dialogo per l'inclusione. L'esperienza torinese dei corsi universitari "Esperto nei processi di educazione inclusiva" e "Esperto nei processi educativi e didattici".*

Caprara B., Macchia V., Weyland B., *AMAPSI: Ambienti di apprendimento alla scuola dell'infanzia. Una Ricerca-Formazione in provincia di Bolzano.*

Caserta D., Zorzi E., *La scuola italiana è inclusiva con il bambino con profilo di alto potenziale cognitivo?*

Cecalupo M., Fattorini O., *Le ricadute del modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento) sulle scuole: il benessere degli insegnanti, le prassi didattiche, gli ambienti di apprendimento e la governance delle scuole.*

Cotza V., Zecca L., *Riflessioni sul modello pedagogico di scuola: uno studio di caso nell'ambito dell'educazione popolare e della seconda opportunità.*

Dalldonne Vandini C., Pettinari E., *La scuola: punto luce sul futuro.*

De Castro M., Zona U., Bocci F., *Felicità pubblica, benessere, inclusione: la lezione di CLR James.*

De Vitis F., *Sviluppare la professionalità del docente penitenziario nella prospettiva della ricerca trasformativa. Una proposta.*

Del Gobbo G., Frison D., *Orientare lo sviluppo professionale dell'insegnante neoassunto della scuola secondaria: traiettorie di autovalutazione nelle Scuole della Toscana.*

Di Carluccio M., Naddeo M., *PATHS per il Benessere e l'Inclusione.*

Di Donato D., Cecalupo M., Stanzione I., *Sperimentazione didattica e autonomia degli insegnanti: bisogni e percezioni dei futuri docenti specializzati.*

Falconi S., *Guidance e ricerca: promuovere il benessere individuale e collettivo attraverso la Career Education.*

Ferrante S., Stanzione I., Benvenuto G., *La Ricerca-Formazione e i Patti educativi di Comunità: un percorso di formazione alla co-progettazione.*

Ferrari S., Messina S., Raviolo P., *Una rubrica di competenza per progettare e valutare attività inclusive in contesti di didattica non standard.*

Ferrero V., Granata A., *L'insegnante aperto a tutti. Ricerca, formazione degli insegnanti ed equità.*

Frison D., Del Gobbo G., *Second-Career Teacher: uno studio sui fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera. Prime riflessioni dal Progetto SecWell.*

Fulli S., *Scuola e Adozione: una proposta d'intervento.*

Germani S., Leone C., Asquini G., *La formazione degli insegnanti per la promozione degli atteggiamenti positivi verso l'inclusione: una riflessione a partire dai risultati di uno studio esplorativo.*

Lagomarsino F., Coppola I., Rivella C., Modugno A., Rania N., *Supportare gli studenti nel loro percorso di studi: un intervento di tutoraggio nelle scuole medie.*

Lagomarsino F., Bartolini M., *Peer Orientation. Un'esperienza di educazione inclusiva attraverso una ricerca-azione.*

Lisimberti C., Montalbetti K., *Fatiche educative e bisogni formativi degli insegnanti di fronte al disagio degli studenti. Alcuni suggerimenti da una ricerca sul campo.*

Maienza M., Imbimbo E., *Strumenti di autovalutazione delle competenze inclusive. Validazione della scala IRSSA (Inclusive Rating Scale for Self-Assessment) per docenti della scuola secondaria.*

Marsili F., *La formazione degli insegnanti per l'educazione e l'inclusione dei bambini e ragazzi con plusdotazione.*

Meo D., D'Alonzo L., *Libri scolastici e inclusione.*

Montanari M., *La formazione iniziale dei docenti specializzati: un contributo a conclusione del VI ciclo.*

Montina L., *Benessere professionale e gestione della classe. Quali indicazioni dalla ricerca?*

Nardone R., Zanetti F., *Prospettive di genere, didattica e formazione degli insegnanti.*

Pastori G., Pagani V., Maiorano A., Brognoli M., *Student voice e formazione insegnanti. Ricerche e riflessioni in divenire.*

Piccioli M., *Progettare l'inclusione: dal Piano Educativo Individualizzato alla Progettazione Educativa Inclusiva.*

Pomponi M., *Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola.*

Sannipoli M., *La scuola oltre la scuola: connessioni possibili tra Piano Individuale e PEI.*

Schiavi S., *L'importanza della ricerca-azione nella formazione dei futuri docenti.*

Schiedi A., Tataranni A., *Per una digital global citizenship. Linee progettuali di una pedagogia interculturale 4.0.*

Sibi P., Fragomeni G., *Il benessere professionale degli insegnanti di sostegno. La gestione delle emozioni nella relazione diadica.*

Signorelli A., *Formare gli insegnanti alle competenze digitali per l'educazione socio – emotiva: l'esperienza del MOOC “Competenze digitali per lo sviluppo delle abilità socio – emotive per l'inclusione”.*

Soriani A., Marcato E., Pacetti E., *La comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie: una ricerca-formazione trasversale presso un istituto comprensivo di XX.*

Tiso M., Ferrantino C., *Benessere a scuola: il punto di vista dei docenti.*

Zorzi E., Santi M., *Improvvisare per imparare a sentirsi irripetibili.*

Sessione 7 - La ricerca per la formazione delle competenze valutative degli insegnanti

Capperucci D., Asquini G., *Introduzione alla sessione.*

Agrati L. S., Ambrosini S., *Supportare le competenze valutative degli insegnanti in servizio. Primi esiti di un'indagine pilota.*

Angelini V., Bianchini M., *Il reclutamento dei docenti a Scuola-Città Pestalozzi, una pratica di valutazione formativa.*

Bevilacqua A., *Pensarsi insegnanti-ricercatori. Il contributo dell'assessment-as-portrayal nello sviluppo della professionalità docente. Thinking of themselves as teacher-researchers. The contribution of assessment-as-portrayal in the development of teaching professionalism.*

Corsini C., Felici V., Gueli C., *Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di ricerca-formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021).*

De Santis C., Germani S., Vincenti G., Mattarelli E., *La sostenibilità del cambiamento del modello DADA: tra percezione degli studenti e pratiche valutative.*

Di Donato D., Cesareni D., *Osservare in aula la didattica e l'uso delle tecnologie. Un modello guida per la ricerca educativa e lo sviluppo professionale degli insegnanti.*

Landi L., Bertolini C., *Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica: un percorso di formazione professionale. Supporting innovation in assessment to change teaching methods: a professional training course.*

Landini A., Favari S., *Un modello di valutazione multidimensionale per la scuola secondaria: verso un cambio di paradigma per una continuità verticale.*

Martinez-Meireles D., *Un processo di innovazione didattica: la percezione dei diversi attori coinvolti.*

Perazzolo M., De Santis C., Litteri A., Pillera G., Giampietro L., *Il supporto ai processi di autovalutazione delle scuole attraverso attività di formazione collaborativa.*

Robasto D., *“Quanto mi dai?” o “Dove miglio?” Costruire rubriche valutative per supportare la valutazione formativa.*

Romiti S., Fabbro F., Mattarelli E., *Un modello formativo per le competenze valutative. Dalle teorie della formazione online e della valutazione alla piattaforma di e-learning.*

Rossi L., Castellana G., Botta E., *Processi di formazione e autoformazione dei docenti nelle attività di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma.*

Salvadori I., *Le competenze valutative percepite da insegnanti esperti in relazione a pratiche collaborative.*

Sansone N., Grion V., *L'Assessment for Learning nella formazione insegnanti: un modello di intervento ispirato al Triological Learning & Assessment Approach.*

Scierri, I. D. M., *Per una valutazione centrata sull'allievo: concezioni, pratiche e criticità dal punto di vista dei docenti.*

Stanzione I., Botta E., *Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo di strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo.*

Introduzione

La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti

Federico Batini¹, Gabriella Agrusti², Ira Vannini³, Floriana Falcinelli¹, Rosario Salvato¹

¹Università degli Studi di Perugia, ²Università di Roma LUMSA, ³Direttore Crespi - Università degli Studi di Bologna

Questo Convegno si situa dopo la recentissima trasformazione del CRESPI (Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante) in Centro di Ricerca Interuniversitario, al quale partecipano le Università di Bolzano, Bologna, Cagliari, Firenze, Lumsa, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Parma, Pavia, Perugia, Roma Tre, Sapienza e Verona. Il Centro raccoglie l'eredità del Crespi come centro di ricerca dell'Università di Bologna ma è formato, da sempre, da colleghe e colleghi di molti Atenei.

Il CRESPI, nato come centro locale nel 2014, si caratterizza specificamente come centro di ricerca in ambito educativo e si pone l'obiettivo di collegare tra loro e promuovere molteplici linee di ricerca sulla professionalità degli insegnanti, dal nido d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado e oltre. La scelta di questo oggetto di studio nasce dalla consapevolezza dell'importanza della professionalità degli insegnanti come primo elemento di qualità dei sistemi di istruzione e d'educazione e della necessità di uno studio empirico, sistematico, continuativo e di natura interdisciplinare del complesso di competenze professionali che qualificano tale figura, anche alla luce della funzione vitale che il sistema scolastico svolge all'interno di una società democratica. L'approccio della Ricerca-Formazione, i cui aspetti metodologici sono stati sviluppati negli ultimi anni dai membri del CRESPI, caratterizza buona parte delle linee di ricerca che il Centro ha finora sviluppato e sulle quali proseguirà il proprio lavoro nei prossimi anni.

In questa veste, dunque, il Centro di ricerca assume una posizione di rilievo nel panorama della ricerca sulla professionalità e sulla formazione degli insegnanti, con particolare attenzione alla ricerca empirica e in dialogo con le didattiche disciplinari.

Primo evento pubblico, organizzato insieme all'Università degli Studi di Perugia, uno degli Atenei fondatori, questo Convegno non poteva essere più coerente: favorendo il confronto sui contributi e le indicazioni che dalla ricerca sul campo di area didattica, educativa, valutativa arrivano alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e del personale educativo, permetterà, nell'ascolto di più voci, di riflettere sulla situazione attuale della scuola italiana. L'attenzione, inedita, riservata alla voce degli studenti e l'accoglienza di ricerche proposte da insegnanti tra i contributi accettati nelle sessioni parallele può rappresentare l'indicazione di una nuova direzione di lavoro.

La nostra società che muta con velocità prima sconosciute ha affrontato recenti stravolgimenti e dunque necessita di nuove professionalità di insegnanti: come rispondere allora con la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti alle necessità delle studentesse e degli studenti, a quelle del sistema di istruzione e ai bisogni formativi avvertiti dagli insegnanti medesimi? Quali percorsi, quali modalità e quali metodi formativi?

Questo Convegno tenterà di proporre alcune risposte attraverso il contributo che la ricerca educativa e didattica (anche grazie al confronto tra ricerca educativa in didattica generale e didattiche disciplinari), specialmente di quella che si pone in dialogo con la pratica professionale, può dare alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti dei vari gradi di istruzione, in dialogo con i corsi di laurea in scienze dell'educazione e scienze della formazione primaria.

Il confronto scientifico sui risultati di ricerca e sugli interventi che hanno introdotto e possono introdurre cambiamenti e trasformazioni nei sistemi di istruzione è fondamentale per politiche consapevoli e informate.

Il Convegno intende ribadire la necessità di garantire a tutte e tutti la possibilità di successo formativo e la necessità dell'ascolto degli studenti e della loro partecipazione e, di conseguenza, evidenziare la rilevanza delle pratiche valutative, l'urgenza di riconoscere le pratiche didattiche che hanno mostrato, sul campo, la loro efficacia attraverso un'attività di monitoraggio continuo, e l'indifferibilità del rinnovamento dell'editoria scolastica in coerenza con gli attuali obiettivi di apprendimento.

Gli studiosi e le studiose, i ricercatori e le ricercatrici di diversi ambiti della ricerca educativa e didattica, i dirigenti scolastici, gli insegnanti e gli studenti, gli attori della formazione iniziale e in servizio, i decisori tecnici e politici, i tecnici dell'istruzione che si incontreranno al Convegno sono dunque chiamati a diffondere, ciascuno nel proprio ruolo, quanto troveranno di utile e significativo in questi giorni e queste pagine.

Trovano posto in questo volume le versioni brevi dei contributi dei relatori delle sessioni plenarie e i contributi accettati delle sessioni parallele. Il volume è pubblicato in open access e sarà scaricabile gratuitamente dal sito dell'editore e dai siti del Centro Crespi e del Convegno. Siamo convinte e convinti di poter fornire uno sguardo aggiornato su buona parte della ricerca di area educativa in grado di fornire indicazioni, idee, dati per progettare la formazione degli insegnanti.

“Voci degli studenti: Chi siamo? Che cosa vogliamo?”

La ricerca educativa degli ultimi anni ha mostrato la rilevanza, per i docenti, di una formazione legata alla promozione di tutte quelle abilità che consentono di essere facilitatori degli apprendimenti delle proprie studentesse e dei propri studenti (Kim et al., 2019). Non si è invece ancora insistito abbastanza su un apprendimento più dialogante che anziché scegliere un approccio "tradizionale", dall'alto verso il basso, diretto dagli insegnanti, scelga di assegnare un ruolo attivo alle studentesse e agli studenti, ascoltandone i bisogni, legittimandone le differenti identità, coinvolgendoli nella pianificazione didattica e valutativa e nella definizione degli obiettivi di apprendimento. Le studentesse e gli studenti dovrebbero poter contribuire allo sviluppo di pratiche e politiche scolastiche su misura per loro. Non è infatti per loro che edificiamo il sistema di istruzione?

Dare "voce" agli studenti perché partecipino attivamente ai processi decisionali nei loro ambienti di apprendimento ha un grande potenziale per aumentare il coinvolgimento e la motivazione all'apprendimento (Cook-Sather 2006a, 2006b; Bergmark 2008; Lodge 2005; Robinson e Taylor 2007; Rudduck e Fielding 2006; Smyth 2006), la questione vera, tuttavia, è che noi adulti abbiamo molto da imparare ascoltandoli. Per questo abbiamo deciso di aprire il convegno e questo volume con una raccolta di loro punti di vista.

LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

PERUGIA, 27 - 28 OTTOBRE 2022

Con il patrocinio di



CHI SIAMO

CLASSE 3° C - ISTITUTO COMPRENSIVO
"TORELLI-FIORITTI" DI APRICENA (FG)

LA SCUOLA CHE VORREI...

Abbiamo cercato di rispondere in maniera sintetica perché questo è un tema che avrebbe richiesto molto più spazio e molto più tempo. Si tratta di qualcosa che ci riguarda molto da vicino. La nostra vita, infatti, è molto legata al tempo che trascorriamo a scuola. E ne trascorriamo tanto, di tempo a scuola.

Ognuno di noi si è quindi preso i minuti necessari e ha scritto qualcosa individualmente. In un secondo momento ci siamo confrontati tra noi, a coppie. In questa fase ci siamo molto *ascoltati*: uno leggeva al compagno quello che aveva scritto, motivandolo, la stessa cosa veniva poi fatta a parti inverse. Infine, quando sono state raccolte le idee che avevamo in comune (ma anche alcune più originali e che erano state ritenute degne di quanto stavamo facendo), abbiamo utilizzato la lim per parlarne con tutta la classe. Qui sono emerse altre impressioni che nello step precedente non erano venute fuori, molti punti sono stati ridiscussi a voce e modificati. Il confronto col gruppo classe è sempre più costruttivo, ma è anche più problematico perché senti tutta l'attenzione e la pressione degli altri su di te e a volte non riesci nemmeno a parlare. Sembra sempre che quello che stai dicendo non è abbastanza giusto o non è abbastanza interessante.

Alla fine siamo arrivati a questo testo.

Abbiamo sicuramente capito, ne siamo consapevoli da tempo, che la scuola è un luogo importantissimo per la nostra crescita e per il nostro divenire. Ed è proprio per questo che forse alcune cose andrebbero cambiate. Sono emerse proposte che sono senza dubbio molto più difficili da attuare perché riguardano cambiamenti troppo forti, come per esempio quella di modificare il tempo scuola, di cominciare cioè un po' più tardi la mattina (e quindi quando siamo più attivi, più recettivi) e di continuare anche il pomeriggio, lasciandosi il sabato libero per dedicarsi alle proprie cose. Certo il pomeriggio si dovrebbero fare cose interessanti, pratiche, e non continuare nello stesso modo della mattina. Noi non siamo una scuola a tempo pieno, quindi non abbiamo rientri pomeridiani ma stiamo ogni giorno cinque ore consecutive, con una piccolissima pausa di dieci minuti a metà mattinata, seduti alle sedie. Molte volte tutto ciò va contro di noi. Nel senso che non apprendiamo, che la nostra attenzione è minima o nulla, che ci stanchiamo sia con la testa che col fisico. Sentiamo i nostri corpi imprigionati. Ci piacerebbe utilizzare di più il nostro corpo, ci piacerebbe muoverci un po' di più, muovere proprio le gambe, le braccia, alzarsi, camminare, almeno durante la ricreazione poter uscire dall'aula, incontrare altre persone, scambiare due chiacchiere o conoscere altra gente. Dopo tre anni di restrizioni anticovid ci sembra che queste siano diventate delle necessità, soltanto che non si fa molto in questo senso.

Tanti vorrebbero fare molte più ore di sport, altri danza, altri più ore in cui imparare a suonare strumenti diversi, magari sostituendo queste materie con altre dove si sta seduti ad ascoltare, almeno solo per alcune ore: bilanciare di più il tempo tra lo stare seduti a fare lezione (nel senso tradizionale) e il muoversi col corpo. Un'altra cosa che sappiamo difficile da attuare, ma che a molti di noi piacerebbe, è avere un piccolo armadietto personalizzato. Lo abbiamo visto in tanti film. Può sembrare una sciocchezza, ma sarebbe bello avere la propria chiave, mettere lì dentro un po' di libri, un po' di materiale, tornare a casa più "leggeri" e il giorno dopo aprire il proprio armadietto insieme ai compagni e riprendere quello che ti serve. Ci farebbe sentire di più di far parte di questa scuola, cioè un luogo dove puoi lasciare e ritrovare le tue cose. Qualcuno di noi vorrebbe addirittura un'uniforme, appunto per sentirsi uguali e per sentirsi più parte della stessa cosa.

Poi ci sono anche proposte più facili da realizzare, se uno volesse. Fare più lezioni all'aperto, ad esempio. Muoversi col corpo, uscire fuori dallo spazio dell'aula, dalle mura dell'aula, uno spazio in cui molto spesso ci si sente costretti, e respirare aria fresca. Sarebbe bello. Studiare qualcosa "dal vivo", poterla vedere, toccare, provare, o anche avere chiamare degli esperti a dare il proprio punto di vista, cose che non trovi sul libro di testo.

Un'altra cosa che si potrebbe fare è avere aule disciplinari: l'aula di scienze e matematica, l'aula di storia e geografia, l'aula di arte, l'aula di lingue, eccetera. In questo modo l'aula sarebbe un luogo più accogliente, con i materiali adatti proprio a quella materia, con i banchi già disposti in maniera da fare una lezione più pratica o cooperativa, con l'insegnante che ti riceve e ti accoglie in quello spazio che ha contribuito a personalizzare. Nelle nostre aule tutto questo non succede e, se abbiamo bisogno di cambiare la disposizione dei banchi per svolgere un'attività in particolare, si crea confusione e si è poi costretti a rimetterli come prima perché l'insegnante che verrà l'ora successiva li vuole trovare in quel modo.

Pensiamo che sarebbe opportuno utilizzare durante le lezioni anche le tecnologie. Si possono fare tante cose con le tecnologie durante le lezioni. Con qualcuno lo facciamo già, ma ci piacerebbe che fosse un modo di fare adottato da tutti i nostri insegnanti, qualcosa di normale, qualcosa di tutti i giorni, da usare insieme al libro e alle cose tradizionali. È bello per noi, ad esempio, quando utilizziamo il gioco come modo diverso per imparare o fare verifiche, sia con le tecnologie che senza di esse. Il gioco va a cambia quell'atmosfera a volte troppo pesante e rigida che si respira in classe, ci permette di stare in modo diverso con i nostri compagni e con gli insegnanti. L'atmosfera diventa subito più rilassata. A scuola vorremmo che l'atmosfera fosse sempre serena, vorremmo un rapporto più sciolto con gli insegnanti. Quello che invece non ci piace è la tensione troppo alta che a volte si crea, farci stare zitti e immobili, ti viene l'ansia, a volte anche la paura. La scuola non dovrebbe mai essere un luogo dove si prova paura verso qualcuno.



CHI SIAMO

ISTITUTO OMNICOMPRESIVO STATALE
"CERRETO DI SPOLETO - SELLANO"
ISTITUTO TECNICO AGRARIO SANT'ANATOLIA
DI NARCO

LA SCUOLA CHE VEDO E VIVO... E LA SCUOLA CHE VORREI

1. Negli ultimi anni la scuola è diventata troppo "convenzionale" e poco "funzionale" nell'ascoltare i bisogni o, se vogliamo, i sogni dei ragazzi che sono ben altro che semplici numeri di valutazione!
2. Se potessi dar voce ai miei pensieri chiederei alla scuola di ribaltare la "visione formatrice" e di mettere davvero i ragazzi al centro di ogni attività didattica. Noi adolescenti non siamo spesso semplici da gestire, ma ognuno di noi ha un proprio vissuto ancor prima di essere un numero nel registro di classe.
3. Penso che dalla curiosità si possano compiere molte cose, ma soprattutto andare a fondo alle cose, oggetti o persone e capire il perché esistono. La scuola deve promuovere la curiosità.
4. Chiediamo un insegnamento vero che può esserci utile nella vita reale di tutti i giorni e non sempre leggere un libro per poi studiare quello che c'è scritto e ripeterlo all'infinito, magari per prendere una misera sufficienza scarsa che può farci dubitare su noi stessi, farci continuare con domande del tipo: "ma sono io quello sbagliato, davvero stupido per prendere una misera sufficienza?".
5. Chiedo di offrirmi un bagaglio culturale che non sia solo teorico-scolastico, per prepararmi ad affrontare gli aspetti insidiosi della vita quotidiana. Questo perché individui con scarsa istruzione vengono prevaricati e soggiogati da persone scaltre, astute e con il potere.
6. "Quest'anno c'è molto da studiare, dovete impegnarvi, poi avrete gli esami...", invece vorrei che gli insegnanti ci dicessero di essere forti in tutto, nella vita, di credere ai nostri sogni, di avere autostima e non farci abbattere da nessuno.
7. Alla scuola chiederei di dare attenzione ai singoli, nel senso che al di là dei programmi e delle valutazioni è importante capire il talento dello studente, le sue potenzialità. Chiederei un modo di appassionare allo studio, magari mettendo in campo delle strategie alternative a quello che è il normale percorso scolastico, facendo sentire importante chi deve apprendere e che sta costruendo il suo futuro.
8. Io chiederei alla scuola di riattaccare i banchi dopo questo periodo di Covid.
9. Bisognerebbe ridurre la distanza tra insegnante e studente, creando un ambiente più informale, pur mantenendo una forma di rispetto, lasciando poi più autonomia allo studente durante le attività scolastiche.
10. Creare un legame umano che ci potrebbe aiutare particolarmente in tutto ciò che facciamo a scuola. Un legame formale ma con fiducia reciproca.
11. Un rapporto formale non vuol dire un rapporto inesistente. Molto spesso noi studenti ci troviamo meglio a parlare e studiare con persone che sappiamo che non si aspettano da noi solo un 10, ma magari anche qualcos'altro, come un'ambizione.
12. Un intervento concreto che farei è un confronto periodico dove studenti e insegnanti, animati dalla voglia di migliorarsi, ascoltino senza altro scopo di farci sentire liberi, dove noi studenti impariamo a ragionare con le nostre teste grazie anche ad insegnanti che si arricchiscono della nostra voglia di conoscenza e si mettono in gioco, anche con emozioni e idee.
13. Ecco, non ci vengono dati stimoli di alcun tipo per studiare. Come può interessarmi una cosa che sembra non interessare neanche alla persona che la spiega? Sono disposta ad offrire il mio interesse, solo se l'insegnante è disposto a mostrare un minimo di interesse nell'insegnarmi.
14. Si potrebbero per esempio organizzare più lavori pratici, per rendere più partecipi gli alunni e creare un buon rapporto tra professori e alunni, ma anche buoni rapporti con gli stessi compagni di classe.
15. Passare delle ore su un banco a sentire una persona che spiega per cinque o sei è straziante; invece i ragazzi dovrebbero andare a scuola con gioia perché finalmente si fa qualcosa di diverso, giorno per giorno con attività collaborative.
16. La scuola per alcune persone con problemi a casa o problemi personali può diventare un posto sicuro, perché si sta sempre in compagnia e i professori sono sempre disponibili.

...CONTINUA



CHI SIAMO

ISTITUTO OMNICOMPRESIVO STATALE
"CERRETO DI SPOLETO - SELLANO"
ISTITUTO TECNICO AGRARIO SANT'ANATOLIA
DI NARCO

STUDENTESSE E STUDENTI AL CENTRO:
IL NOSTRO PUNTO DI VISTA

LA SCUOLA CHE VEDO E VIVO...E LA SCUOLA CHE VORREI

L'APPRENDIMENTO E LA VALUTAZIONE

17. Ci sono delle qualità individuali che dovrebbero essere messe in luce e scritte sul registro invece di scrivere solo i voti.
18. Chiederei alla scuola una valutazione degli alunni fatta in modo diverso e non con un semplice numero che ti etichetta anche solo per un errore di distrazione. Dovrebbe essere un'avalutazione su TUTTO l'anno scolastico che tenga conto dell'impegno che uno impiega.
19. Chiederei di non basarsi troppo sul voto ma aggiungere un'argomentazione a questo voto perché non tutti i voti, anche a parità di cifra, hanno motivazioni uguali.
20. Spesso mi è stato difficile instaurare rapporti relazionali con alcuni docenti in quanto poco accoglienti e giudici dei nostri atteggiamenti. Molti di noi hanno bisogno di sentirsi prima accettati, compresi, e poi "giudicati".

COME DOVREBBERO ESSERE GLI INSEGNANTI, COSA DOVREBBERO IMPARARE A FARE PER ESSERE BRAVI INSEGNANTI

21. A volte, magari, ponetevi dalla parte dello studente, guardate la scuola da una prospettiva differente.
22. La comunicazione è un valore aggiunto alla nostra età, ossia dovrebbe davvero mettere in relazione le persone costruendo rapporti di fiducia e stima. Io dico sempre a chi mi conosce che "COMUNICARE NON SIGNIFICA SOLO PARLARE... MA CAPIRSI SE SI SA ASCOLTARE"
23. I professori dovrebbero fare lezioni più divertenti; dovremmo migliorare l'empatia reciproca.
24. I professori dovrebbero incentivare l'impegno e lo studio attraverso progetti sul futuro, cercando quindi di concretizzare quello che andranno a fare.
25. Se gli insegnanti ci parlassero anche delle loro esperienze di vita non sarebbe sbagliato: in fondo anche un problema risolto con i giusti modi può dar consigli o aiuti a ragazzi che magari ne necessitano in quel momento, o può essere utile per il loro futuro.
26. Vorrei un rapporto unito nel quale ci si aiuti l'un l'altro, ascoltando lezioni interessanti che possano rispondere ai miei perché, anche se fossero banalità, in modo da capire come affrontare il mondo che ci circonda.
27. Per migliorare il rapporto tra studenti e professori a me personalmente basterebbe vedere impegno, voglia e determinazione nelle spiegazioni da parte dei professori e magari durante una lezione lasciare lo spazio per una risata, una battutina, cosicché, almeno da parte mia c'è più voglia di apprendere e, come ho detto, fare più attività pratiche.
28. Alcuni insegnanti si sentono superiori agli alunni in modo scorretto.
29. Chiederei agli insegnanti di farci capire veramente il significato della scuola, che ad oggi si è perso; il loro motivo per il quale noi alunni dobbiamo credere nello studio ed ogni giorno ascoltare le loro lezioni, e non sentirci dire solo che la scuola è obbligo.
30. Di sicuro vorrei chiedere ai professori come sono stati e come hanno passato i loro giorni di scuola, cosa pensavano da ragazzi e come si comportavano. Mi piacerebbe parlare di ciò per poter vedere il professore in modo diverso, immaginarlo un ragazzino che si diverte con i suoi amici, un po' come facciamo noi ora, anche se ammetto che a volte si esagera.
31. Siamo comunque ragazzi che, seppur con le nostre particolarità, abbiamo grandi valori e potenzialità che spesso non riusciamo a dimostrare perché non "compresi".

CHI SIAMO



CLASSE 4AG DELL'INDIRIZZO TECNICO GRAFICO DELL'ISTITUTO CASIMIRI DI GUALDO TADINO. GRUPPO ETEROGENEO DI TREDICI ELEMENTI, CHE ACCOGLIE E PROMUOVE L'INTEGRAZIONE IN MANIERA FATTIVA, LE INTELLIGENZE TRASVERSALI DIVENTANO LE PROTAGONISTE DEI PIANI EDUCATIVI INDIVIDUALI CURVATI SU OGNI SINGOLO STUDENTE. I RAGAZZI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI SONO PARTICOLARMENTE INTERESSATI ALLE MATERIE D'INDIRIZZO IN CUI RIESCONO AD ESPLICITARE AL MEGLIO LE LORO PECULIARITÀ OTTENENDO BUONISSIMI RISULTATI.

LA SCUOLA CHE HO AVUTO...

Nella scuola che abbiamo avuto ed in quella presente, a nostro parere c'è poca interattività. I professori tendono a seguire troppo il programma scolastico senza parlare di attualità e di educazione alla salute o di economia domestica. C'è comunque molta tolleranza da parte dei docenti e del personale ATA.

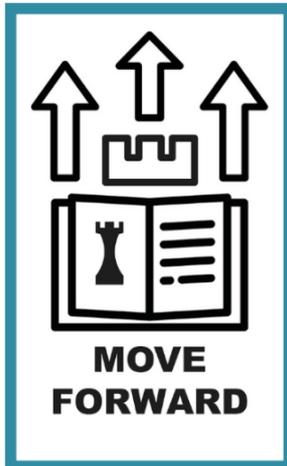
Abbiamo la possibilità inoltre di usufruire dell'AULA MAC e del laboratorio linguistico, fotografico e dell'aula d'informatica.

LA SCUOLA CHE VORREI...

Nella scuola che vorrei ci piacerebbe fare più esperienze dirette ed interattive.

Vorremmo ottenere certificazioni (linguistiche, informatiche, ecc...) che potrebbero esserci utili in futuro. La scuola dovrebbe fornire supporti economici in merito ai trasporti ed al materiale scolastico, dovrebbe inoltre garantire dei corsi integrativi qualora ci fossero delle lacune in alcune materie.

Inoltre, sarebbe utile parlare di attualità e di educazione domestica attualizzata. Chiediamo dunque una scuola più coinvolgente e che ci appartenga di più.



CHI SIAMO

CLASSE QUINTA DELL'INDIRIZZO TECNICO GRAFICO DELL'IIS R. CASIMIRI.

È LA PRIMA CLASSE TERMINALE DI QUESTO PERCORSO DI STUDI. TUTTI I DOCENTI HANNO CERCATO DI CREARE ATTIVITÀ PLURIDISCIPLINARI PER FAR SÌ CHE GLI ALUNNI SVILUPPASSERO AL MEGLIO LA LORO CREATIVITÀ E LE LORO POTENZIALITÀ, PARTECIPANDO ATTIVAMENTE ANCHE ALLE DIVERSE PROPOSTE DEL TERRITORIO. LO STUDIO DELLA GRAFICA, INTEGRATO CON LE ALTRE MATERIE, HA PERMESSO LORO DI ARMONIZZARE LE LORO DIFFERENZE CARATTERIALI E CREARE LEGAMI AMICALI.

LA SCUOLA CHE HO AVUTO...

Keep Improving

Una scuola che mi ha aiutato a diventare una persona migliore, ogni giorno di più.

LA SCUOLA CHE VORREI...

Move Forward

Ogni giorno apprendo qualcosa, quindi vado avanti migliorando me stesso.



CHI SIAMO

SIAMO LA CLASSE 5^AB, INDIRIZZO GRAFICA E COMUNICAZIONE, DELL'ISTITUTO TECNOLOGICO STATALE «ALESSANDRO VOLTA» DI PERUGIA.

LA SCUOLA CHE HO AVUTO...

La scuola che frequentiamo è tecnologicamente avanzata: le aule sono dotate di LIM; le attività didattiche sono prevalentemente laboratoriali; i progetti Erasmus e le metodologie attive, utilizzate dai docenti di ogni materia ci permettono di applicare le conoscenze acquisite, al fine di comprendere la realtà e maturare un pensiero critico. Inoltre, grazie alle attività che svolgiamo con gli insegnanti delle discipline professionalizzanti e ai PCTO, la nostra scuola ci aiuta a confrontarci con il mondo del lavoro.

LA SCUOLA CHE VORREI...

La nostra scuola è così moderna e dinamica che il numero dei nuovi iscritti cresce ogni anno. Questo sta creando problemi di spazio. Perciò la scuola che vorremmo è la nostra scuola, però con aule più numerose e spaziose, all'interno di un edificio più grande di quello che attualmente ci ospita.

LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

PERUGIA, 27 - 28 OTTOBRE 2022



CHI SIAMO

QUINTA PROFESSIONALE COMMERCIALE, TORINO

LA SCUOLA CHE HO AVUTO...

Servizi igienici poco attrezzati e malmessi, materiale scolastico non sempre presente e/o poco funzionante, con internet non sempre funzionante, uscite d'emergenza poco sicure, docenti comprensivi e disponibili e personale ATA, ambiente scolastico accogliente, macchinette rifornite, intervalli liberi.

LA SCUOLA CHE VORREI...

Bar presente all'interno, classi più accoglienti e confortevoli, aria condizionata, dispositivi funzionanti, tablet disponibili per lezione, sale gioco/accoglienza, biblioteca, area fumatori, infrastrutture solide.



CHI SIAMO

QUINTA, LICEO SCIENZE UMANE, TORINO

LA SCUOLA CHE HO AVUTO...

Scuola che genera ansia e confusione; scuola disorganizzata, obsoleta, che manca di concedere fiducia agli studenti; mancanza di comprensione ed empatia; eccessiva uniformità a discapito dei talenti individuali; scuola poco ricettiva nei confronti del momento presente; mancanza del personale docente nei confronti della neurodivergenza; eccessiva ingerenza in questioni al di fuori della sfera scolastica; eccessiva importanza del voto; richieste eccessive e troppo poco motivanti; locali fatiscenti.

LA SCUOLA CHE VORREI...

Nota della docente: si nota una generale richiesta di aderenza alla realtà quotidiana vissuta al di fuori della scuola. La scuola viene vissuta come una bolla obsoleta separata dal resto della vita.

Inclusività vera, maggior coesione all'interno dei gruppi classe (la cui mancanza è conseguenza diretta del funzionamento del sistema); integrazione di attività sportive nel contesto scolastico; maggior preparazione delle lezioni al posto di lettura monotona dal libro; maggior compatibilità con la vita fuori dalla scuola (sport/lavoro); creatività e coinvolgimento attivo dell'interesse dello studente; maggior organizzazione; meno lezioni frontali e più discussioni; educazione civica intesa come cittadinanza (ora viene percepita solo come un peso); maggior aderenza al modello anglosassone; più insegnanti giovani!



CHI SIAMO

CLASSE QUINTA TECNICO TURISTICO, TORINO

LA SCUOLA CHE HO AVUTO...

- Disorganizzata dal punto di vista amministrativo
- Personale (in generale) poco comprensivo, poco chiaro e poco umano
- Arretrata e troppo tradizionale. Non al passo con il periodo storico. Mentre il mondo va avanti, la scuola è rimasta ferma a 50 anni fa
- Fornisce troppi pochi stimoli
- Dà sempre ragione agli insegnanti e tiene poco conto dell'opinione degli alunni
- Troppa burocrazia
- Sprovvista di area fumatori

LA SCUOLA CHE VORREI...

- Con idee chiare, proposte per gli allievi
- Personale più disponibile, chiaro e coerente
- Rispetto dei tempi degli alunni: pause e intervalli
- Docenti più aggiornati e preparati sulle metodologie nuove, più coinvolgenti e divertenti per gli alunni
- Più laboratori
- Più comprensione, meno competizione
- Materie che servano anche nella vita di tutti i giorni
- Area fumatori (almeno i bagni non sarebbero infestati dalla puzza di fumo!)
- Più attività di PCTO
- Armadietti personali degli alunni per poter lasciare il proprio materiale a scuola senza doverlo portare avanti e indietro (zaini pesanti, problemi di schiena)
- Una scuola che mantiene le promesse e dà ad ognuno il suo tempo per ambientarsi e imparare a relazionarsi con gli altri e con i prof e per sviluppare il proprio metodo di studio
- Più gite, uscite e lezione all'aperto (ora che si può)

I perché di un convegno. Dall'esperienza del passato alle prospettive per il futuro*Floriana Falcinelli* -Università degli Studi di Perugia

Siamo di fronte ad una nuova legge di riforma della formazione e del reclutamento dei docenti (D. L. 30 aprile 2022, n. 36 e Legge di conversione 29 giugno 2022, n. 79) che interroga ancora una volta l'Università su obiettivi, percorsi e strumenti per realizzare una formazione, che sia coerente con le necessità e le sfide a cui è chiamata la scuola oggi.

Quale docente?

I cambiamenti socio-culturali in atto chiedono alla scuola un forte impegno istruttivo ed educativo e sollecitano la definizione di un profilo professionale dell'insegnante complesso, caratterizzato da molteplici competenze: disciplinari ed epistemologiche, metodologico/didattiche, relazionali/comunicative, contestuali/culturali, tecnologiche e digitali, cooperative/organizzative, valutative e auto-riflessive.

L'autonomia (didattica, organizzativa e di ricerca) della scuola richiede al docente il protagonismo e la responsabilità delle scelte, la capacità di progettare in risposta ai bisogni rilevati, adottando la logica della flessibilità e valutando costantemente i processi e i risultati raggiunti. Il docente è chiamato a misurarsi con questioni aperte per le quali non è disponibile un sapere tecnico-scientifico definito; egli piuttosto deve essere un soggetto ermeneutico-critico che sa interpretare il contesto in cui opera, attribuendo un senso formativo al proprio agire e al sistema di cui fa parte e che riflette costantemente sulla sua azione, attivando percorsi di ricerca che sono alla base dei processi innovativi.

Per questo risulta di estrema importanza in questo Convegno riflettere sulla formazione dei docenti, considerata nei documenti europei questione centrale per realizzare un'istruzione di qualità pertinente, inclusiva ed equa. Essi «svolgono un ruolo fondamentale nel preparare le persone di ogni contesto ed età a vivere, apprendere e lavorare nel mondo di oggi, nonché nel creare e guidare i cambiamenti futuri» (Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro, 2020/C 193/04).

Un po' di storia

Di fronte a tali sfide il Ministero ha risposto negli anni con proposte diversificate, spesso confuse.

Nel 1999-2000 erano state istituite le SISS (Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario) e il Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria che, pur con alcune difficoltà e operando con modalità ed esiti differenziati, avevano prodotto alcuni risultati positivi, tra cui l'avvio di una proficua collaborazione tra scuola e università, prevedendo la figura di docenti tutor assegnati, in parte o in tutto per il loro monte ore, all'Università; nel 2008 le SSIS sono state chiuse e tutto il sistema è stato rivisto.

Il D.M. 249 del 2010 infatti ridefiniva il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria portandolo a 5 anni e rendendolo a ciclo unico abilitante sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria e introduceva per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria, i Corsi di laurea magistrale a numero programmato con aggiunta di attività di tirocinio formativo attivo, corsi di fatto mai attuati.

In quella stessa legge apparvero i Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità a cui potevano accedere i docenti abilitati e che sostituivano i vecchi percorsi aggiuntivi (400 e 800 ore) e i Corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Di questi, i primi sono stati più volte rivisti ma hanno mantenuto una presenza costante, anche se subordinata alla conferma annuale del Ministero.

Ricordiamo poi i due cicli di TFA (Tirocinio Formativo Attivo), attuati con gravi ritardi, i PAS, istituiti per i precari, senza il tirocinio, per poi arrivare al naufragio del FIT introdotto dalla L. 107/2015; in via transitoria si propose che tutti gli studenti per abilitarsi alla professione avrebbero dovuto integrare il loro percorso di studio con 24 CFU su temi psico-antropo-pedagogici e didattici, del tutto insufficienti per costruire una professionalità altamente complessa e in continua trasformazione e arricchimento.

Elementi di continuità

Cosa ci ha insegnato questa lunga esperienza? Sarebbe bene non cominciare da zero ma riprendere quegli aspetti positivi che hanno caratterizzato i diversi percorsi formativi. Pur con le difficoltà evidenziate, nel tempo, grazie alle esperienze realizzate, si è affermata l'idea che la formazione di base dovesse essere affidata alle Università, non quindi a istituzioni specificatamente professionalizzanti, proprio a sottolineare la necessità di una forte caratterizzazione accademica e di un legame con i percorsi universitari sui saperi disciplinari.

Si è inoltre confermato un modello formativo integrato che sollecita la relazione tra l'area delle scienze dell'educazione, l'area dei saperi e delle didattiche disciplinari, il laboratorio e il tirocinio, attività condotta in rapporto con il sistema scolastico, grazie alla presenza di diverse figure di tutors.

Gli insegnamenti di Scienze dell'educazione propongono saperi generali che offrono agli studenti conoscenze teoriche che pur non avendo una ricaduta immediata nella prassi, servono a promuovere una modalità di pensiero critico-progettuale per elaborare azioni didattiche efficaci in relazione ai diversi contesti. Molti gli obiettivi che tali saperi dovrebbero promuovere nei futuri docenti: ascoltare, osservare e comprendere gli allievi e i contesti; costruire in classe e a scuola un clima relazionale positivo che sappia valorizzare le emozioni positive; progettare percorsi didattici flessibili coerenti con le finalità formative per

rendere significative e motivanti le attività didattiche; organizzare l'azione didattica (spazi, tempi, risorse, strategie metodologiche, uso di strumenti anche tecnologici, processi di valutazione); promuovere la comunicazione e il lavoro collaborativo tra gli allievi; promuovere la collaborazione con colleghi, famiglie, agenzie formative; svolgere attività di ricerca in azione per promuovere l'innovazione. Particolare attenzione dovrà essere data ai problemi dell'inclusione scolastica e alla progettazione di ambienti didattici congruenti a tale prospettiva.

Gli insegnamenti legati ai saperi disciplinari, già ampiamente presenti nei percorsi universitari, nel percorso formativo orientato alla professione docente dovrebbero favorire la conoscenza dei nuclei concettuali delle discipline e delle loro relazioni, la capacità di utilizzare il linguaggio delle discipline nella comunicazione didattica e di adottare metodologie specifiche di ricerca nelle discipline. Ma è soprattutto il terreno delle didattiche disciplinari che va esplorato dal momento che esse sono terreno di intersezione tra le scienze dell'educazione, in particolare la didattica generale, e i saperi disciplinari, condividendo alcune idee fondamentali sul processo di insegnamento apprendimento. In tal senso esse debbono aiutare i futuri insegnanti a progettare attività e percorsi didattici contestualizzati in cui ricomporre i grandi oggetti della conoscenza in una prospettiva complessa che superi la frammentazione delle discipline e a trasporre didatticamente i contenuti scientifici nella logica della promozione delle competenze.

Accanto e integrate ai saperi si prevedono le attività di Laboratorio didattico. Esso si caratterizza come momento di ricerca e di sperimentazione di forme e percorsi di didattica disciplinare in cui l'allievo può coniugare le competenze di didattica generale con la specificità delle discipline; è un contesto didattico caratterizzato da operatività e ricerca, osservazione, progettualità, metacognizione, relazionalità, cooperazione, narrazione e condivisione in gruppo di esperienze.

Ma è sicuramente il tirocinio uno degli aspetti più qualificanti l'esperienza formativa, inteso come attività operativa (osservazione, sperimentazione e pratica didattica), rielaborativa (analisi, valutazione e ridefinizione dell'esperienza, spazio dialogico complesso tra teoria e prassi, esperienza di comprensione del contesto scuola e degli elementi che caratterizzano la professione docente, luogo di confronto e di rielaborazione di gruppo) e come prezioso luogo di scambio e confronto tra la scuola e l'Università. Molteplici gli obiettivi che tale attività si pone: conoscere la struttura scolastica e la sua organizzazione di sistema, acquisire la capacità di osservare in modo sistematico e di analizzare i molteplici aspetti della situazione didattica, riflettere sul significato e sui problemi della funzione insegnante, sperimentare la complessità della gestione del processo di insegnamento/apprendimento, acquisire capacità progettuali, decisionali e organizzative, sviluppare atteggiamenti relazionali positivi, sperimentare modalità di lavoro di gruppo, riflettere sulle proprie motivazioni alla professione.

Il tirocinio è tanto più efficace se sostenuto da una tutorship attenta e continua che aiuti l'allievo a cogliere la valenza didattica delle discipline e a realizzare specifici progetti didattici, ma anche che sappia sostenere l'allievo a livello emozionale e affettivo e offrire scaffolding cognitivo per rielaborare le conoscenze, stimolare la problematizzazione e la ricerca, nonché promuovere lo sviluppo di abilità socio-relazionali e favorire il rapporto tra percorso formativo e ruolo professionale.

Prospettive per il futuro

Se il modello che abbiamo negli anni costruito rimane un punto di riferimento, quali sfide ci attendono per il futuro:

- a) Promuovere un percorso formativo di 60 cfu compatto, chiaramente orientato alla professione docente, integrato al proprio interno tra le diverse attività, in rapporto con i corsi di laurea, ma da essi distinto, superando le ambiguità del dopo o durante la laurea.
- b) Raccordare in modo effettivo, come richiesto dalla legge, formazione iniziale, abilitazione e reclutamento dei docenti.
- c) Rendere il costituendo Centro di Ateneo un contesto di ricerca e riflessione comune tra i diversi saperi sulla formazione docente, anche con il coinvolgimento delle Istituzioni Scolastiche.
- d) Innovare la didattica accademica dei corsi di formazione superando il modello tradizionale prevalentemente trasmissivo e ripetitivo per adottare piuttosto un modello orientato all'integrazione virtuosa tra teoria e prassi, alla riflessione condivisa sull'esperienza formativa e alla costruzione collaborativa di un sapere orientato alla professione.
- e) Incrementare la ricerca sulla didattica disciplinare in collaborazione con la didattica generale e l'approccio sperimentale della ricerca educativa.
- f) Ricostruire un rapporto proficuo tra Università e scuola caratterizzata da una vera partnership.
- g) Valorizzare il ruolo dei tutors riconoscendo tale attività anche nella loro carriera professionale.
- h) Costruire raccordi tra la formazione di base e la formazione in servizio.

Pur nella incertezza che ancora regna sulla reale applicazione della nuova normativa, siamo fiduciosi che in questo Convegno la ricerca scientifica saprà offrire chiavi di lettura e riflessioni importanti per l'azione che gli Atenei dovranno sostenere al fine di procedere con prospettive più sicure e consapevoli.

Un panorama lunare: la dispersione scolastica

Federico Batini - Università degli Studi di Perugia

Dare nomi alle cose

La dispersione scolastica può essere definita come “*la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare*” (Autorità Garante per l'Infanzia E per l'Adolescenza, 2022) e costituisce *un ostacolo alla crescita economica e all'occupazione, in quanto ostacola la produttività e la competitività e alimenta la povertà e l'esclusione sociale* (European Commission, 2017).

Il Ministero dell'Istruzione tende invece a focalizzare il proprio interesse sugli abbandoni formali e a sovrapporli con la dispersione scolastica: sommando a coloro che abbandonano in corso d'anno e tra un anno e il successivo nella scuola secondaria (MIUR, 2021).

La dispersione scolastica è tuttavia individuata correttamente attraverso la somma degli abbandoni formali con le varie forme di interruzione della frequenza come l'abbandono di fatto (seppur non formalizzato), l'evasione dell'obbligo, le frequenze irregolari e le ripetenze.

L'Invalsi ha, recentemente, iniziato a parlare di dispersione esplicita, individuata attraverso la quota di giovani tra i 18-24 anni di età che possiedono, al massimo, il titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e dispersione implicita che designa il mancato conseguimento degli apprendimenti e delle competenze previsti nell'intero percorso sino al termine della secondaria di secondo grado (Invalsi, 2021; Invalsi 2022). La stima così effettuata consente di individuare come uno studente su cinque sia interessato dalla dispersione implicita o esplicita.

I problemi di denominazione e individuazione dei fattori che costituiscono la dispersione scolastica, delle modalità di misurazione e quantificazione della stessa non consentono di definirne perimetro e rilevanza in modo condiviso. Inoltre l'utilizzo prevalente di indicatori che individuano il fenomeno ex post (come con il costrutto degli Elet) non permettono di coglierlo nel suo formarsi e di intervenire in modo preventivo.

Trovare le ragioni

Le definizioni, tuttavia, rappresentano solo la superficie di un fenomeno ben più complesso, che riguarda non solo dati quantitativi – studenti e studentesse che abbandonano la scuola– ma soprattutto dati qualitativi: le specifiche caratteristiche di questi studenti, dei loro percorsi di vita e dei contesti nei quali essi vivono quotidianamente.

I fattori connessi alla dispersione sono le condizioni personali, familiari e sociali di vulnerabilità, svantaggio ed esclusione, a loro volta variamente collegate a situazioni quali disoccupazione, precarietà economica e lavorativa, povertà materiale ed educativa. L'intreccio di uno o più di questi fattori può condurre a difficoltà di apprendimento, di concentrazione e attenzione, ritardi nel conseguimento degli obiettivi previsti nel grado di scuola in cui si è inseriti, frequenze saltuarie e abbandoni precoci. Un ruolo significativo è giocato dall'organizzazione del sistema scolastico e dalla qualità dell'offerta formativa (Autorità Garante per L'Infanzia e per L'Adolescenza, 2022).

La dispersione è dunque un fenomeno complesso che richiede sguardi capaci di prendere in considerazione i molteplici fattori che entrano in gioco (Pandolfi, 2017; Scierri, Bartolucci, & Batini, 2018). In sintesi alla dispersione concorrono fattori legati al contesto di provenienza (familiari e socioeconomici), alle caratteristiche personali ed al funzionamento della scuola, tali fattori evolvono e interagiscono rafforzandosi tra loro (Scierri et al., 2018).

La rilevanza delle condizioni

Occorre sottolineare come i livelli elevati di disuguaglianza siano generalmente associati a livelli elevati di abbandono e come le disparità di reddito si autoalimentino in condizioni di bassa mobilità sociale. Il PIL pro-capite è emerso come un'ulteriore determinante dell'abbandono scolastico. (Fabri, S., Martinelli, V., Spiteri, J., & Cassar, V., 2022). I livelli di istruzione e alfabetizzazione dei genitori (o del capofamiglia) più bassi sono tradizionalmente associati all'abbandono scolastico (Adelman & Székely, 2016; Akyeampong et al., 2012; Huisman & Smits, 2015; King, Orazem, & Paterno, 2008; Kuépié, Shapiro, & Tenikue, 2015; Lloyd, 2000; Nakajima, Kijima, & Otsuka, 2018; No, Sam & Hirakawa, 2012).

Anche la condizione di minoranza etnica e di altro tipo, che spesso coincidono con la povertà e altri svantaggi, sono comunemente associate a maggiori probabilità di abbandono da parte dei bambini (Hunt, 2008; Momo, Cabus, De Witte, & Groot, 2019; No, Sam, & Hirakawa, 2012).

Le scuole e la bocciatura

Gli studi che esaminano le caratteristiche della scuola evidenziano un legame tra basso apprendimento e abbandono scolastico. Un insegnamento efficace da parte di insegnanti ben formati, con bassi tassi di turnover e assenteismo, è collegato a un migliore apprendimento, a esperienze scolastiche più positive e a tassi di abbandono ridotti (Akyeampong et al., 2012; Hunt, 2008; King, Orazem, & Paterno, 2008; Lloyd, 2000; Lloyd et al., 2003; Momo, Cabus, De Witte, & Groot, 2019; No, Sam, & Hirakawa, 2012). La bocciatura è un motivo comunemente citato dai bambini e dalle famiglie per l'abbandono della scuola e suggerisce un legame diretto tra il basso apprendimento e le decisioni di abbandono (Branson, Hofmeyr, & Lam, 2014; Glick & Sahn, 2010; Hunt, 2008) ma interroga anche circa le pratiche di valutazione e circa l'utilità della ripetenza. Nei sistemi educativi in cui la bocciatura impedisce l'accesso al livello successivo, i genitori e gli studenti devono scegliere se ripetere il corso o abbandonare la scuola. Alcuni genitori considerano i voti insufficienti come un segnale che il bambino non trae beneficio dalla scuola e scelgono di interrompere gli studi.

Altri scelgono di ripetere l'anno, ma l'atto stesso di ripetere una classe aumenta la probabilità di abbandono (Batini, Bartolucci, Bellucci, Toti, 2019; Branson, Hofmeyr, & Lam, 2014; Glick & Sahn, 2010; Hunt, 2008). Glick e Sahn (2010) hanno osservato come i bambini che ripetono una classe abbiano maggiori probabilità di abbandonare gli studi rispetto a bambini di pari capacità a cui non venga fatta ripetere una classe.

Il basso apprendimento

Il basso apprendimento può interagire, rafforzandosi, con altre condizioni e fattori associati a uno svantaggio. Un background migrante o l'appartenenza a qualche minoranza etnica, associati a un maggiore abbandono scolastico, possono influire sull'apprendimento, poiché il bambino potrebbe non parlare bene la lingua di insegnamento (Momo, Cabus, De Witte, & Groot, 2019).

La scarsa frequenza dovuta a uno qualsiasi dei fattori sopra citati può portare a un basso livello di apprendimento, e un basso livello di apprendimento può portare a una scarsa frequenza e infine all'abbandono (Akyeampong et al., 2012; Hunt, 2008).

Quando gli studenti si allontanano dal sistema scolastico e formativo si allontanano anche da uno dei luoghi principali “di protezione” della persona e vanno incontro a una mancanza di opportunità che pregiudica la loro riuscita non solo a livello formativo, ma anche umano e sociale. (Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, 2022) La dispersione scolastica precoce ha conseguenze anche sull’incremento dei NEET (*Not in education, employment or training*).

Nel suo ultimo rapporto, peraltro, l’OECD mostra come i giovani che lasciano la scuola prima del completamento dell’istruzione secondaria superiore tendono ad avere prospettive occupazionali peggiori (OECD, 2022)

Le domande aperte

Un sistema di istruzione che disperde quasi un ragazzo/a su tre e in cui le diseguglianze si mantengono e rafforzano ha bisogno di essere ridefinito e riorganizzato. La risposta che è in grado di dare definisce il futuro del paese. La situazione della dispersione, in ogni caso, impone di individuare modalità adeguate per intervenire e prevenirla.

Rimangono aperte le domande sulle azioni che la scuola può attivare, a scopo preventivo: quali sono le possibilità di intervento? E quali a scopo curativo?

A quali condizioni un intervento di prevenzione/cura potrà dirsi riuscito?

Bibliografia

Adelman, M., & Székely, M. (2016). School Dropout in Central America: An Overview of Trends, Causes, Consequences, and Promising Interventions. *World Bank Policy Research Working Paper 7561*.

AGIA (2022). La dispersione scolastica in italia: un’analisi multifattoriale. (2022, June). *Autorità Garante per l’Infanzia e per l’Adolescenza*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Akyeampong, K., Rolleston, C., Ampiah, J. G., & Lewin, K. M. (2012). Access, Transitions and Equity in Education in Ghana: Researching Practice, Problems and Policy. *Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE)*.

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>

Bartolucci, M., Batini, F., Scierri, I.D.M. (2018), Promoting educational success and countering early school leaving. Effects of authentic learning tasks in upper secondary education. *Ricercazione*, vol.10, n.2, pp.209-227 - DOI: 10.32076/RA10213.

Batini F., Bartolucci M, Bellucci C. & Toti G. (2019), Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy. *Italian Journal of Educational Research – Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, aprile 2019, n.21, anno XI, n. 21.

Batini F., Toti G., Busti, L., & Filippucci, F. (2019), Contro la paura della matematica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol 11, n. 18, pp. 117-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/2155> <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2155>.

Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo E. (2018), I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through integrated Interventions. *Athens Journal of Education*, aprile 2018, 10.30958/aje.

Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo E. (2017), Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project. DOI:10.1111/mbe.12157. pp.201-212. In MIND, BRAIN, AND EDUCATION - ISSN:1751-2271 vol. 11 (4).

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla. Franco Angeli.

Branson, N., Hofmeyr, C., & Lam, D. (2014). Progress through school and the determinants of school dropout in South Africa. *Development Southern Africa*, 31(1), 106 -12

Dalton, B., Glennie, E., & Ingels, S.J. (2009). Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts (NCES 2009-307). *National Center for Education Statistics. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC*.

Fabri, S., Martinelli, V., Spiteri, J., & Cassar, V. (2022). Understanding the economic and sociodemographic determinants of early school Leaving: A configurational approach. *Xjenza Online*, 10(2). <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/101464>

Glick, P., & Sahn, D. E. (2010). Early Academic Performance, Grade Repetition, and School Attainment in Senegal: A Panel Data Analysis. *The World Bank Economic Review*, 21(1), 93 -120.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.584660>.

Huisman, J., & Smits, J. (2015, October/December). Keeping Children in School: Effects of Household and Context Characteristics on School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries. *SAGE Open*, 5(4).

Hunt, F. M. (2008). *Dropping out from school: a cross country review of literature*. Falmer, UK: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE).

King, E., Orazem, P., & Paterno, E. (2008). Promotion with and without Learning: Effects on Student Enrollment and Dropout Behavior. *The World Bank Economic Review*, 30. 10.1093/wber/lhv049

Kučić, M., Shapiro, D., & Tenikue, M. (2015).. Access to Schooling and Staying in School in Selected Sub-Saharan African Countries. *African Development Review, African Development Bank*, 27(4), 403 -414.

Invalsi (2021). *Rapporto INVALSI (2021)*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/dispersione-scolastica-italia/>

Invalsi (2022). *Rapporto INVALSI 2022*.

Lloyd, C. B. (2000). The Effects of Primary School Quality on School Dropout among Kenyan Girls and Boys. *Comparative Education Review*, 44(2), 113 -147.

Lloyd, C. B., El Tawila, S., Clark, W. H., & Mensch, B. S. (2003, November). The Impact of Educational Quality on School Exit in Egypt.

Comparative Education Review, 47(4), 444 -467.

Momo, M., Cabus, S., De Witte, K., & Groot, W. (2019). A systematic review of the literature on the causes of early school leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7(3), 496 -522.

Miur (2021). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*, Ministero dell’Istruzione (MIUR) MI – DGSI - Ufficio - Gestione Patrimonio informativo e Statistica, 2021. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020>

Nakajima, M., Kijima, Y., & Otsuka, K. (2018). "Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India". *International Journal of Educational Development*, 62, 245-253.

No, F., Sam, C., & Hirakawa, Y. (2012). Revisiting primary school dropout in rural Cambodia. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 13, 573 -582.

OECD (2022), Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.)

Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?. *Lifelong, Lifewide Learning*, 13 (30), pp. 52-64. Pradesha, India". *International Journal of Educational Development*, 62, 245-253.

No, F., Sam, C., & Hirakawa, Y. (2012). Revisiting primary school dropout in rural Cambodia. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 13, 573 -582.

L'indagine TALIS: cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?

Gabriella Agrusti - Università Lumsa

Potrebbe sembrare necessario, nel ragionare su questioni di ricerca educativa, concentrarsi principalmente sui discenti, sulle modalità con le quali apprendono, sui contesti in cui sono inseriti, sulle interazioni che hanno con i pari a scuola e fuori.

La prospettiva che questo contributo propone è invece rovesciata: si concentra sull'incidenza che ciascun insegnante può avere sui processi di insegnamento-apprendimento, ritenendola tra i fattori che possono effettivamente fare la differenza nei livelli di apprendimento prodotti, in accordo con quanto la letteratura scientifica di settore riporta (Marzano 2006, Hanushek & Rivkin 2006, Hattie 2011, Darling-Hammond 2017).

Più specificatamente, può quindi valere la pena interrogarsi su quali siano le pratiche didattiche più diffuse a scuola, un aspetto ormai studiato da tempo, come chiave interpretativa ineludibile per accedere alla “scatola nera” della qualità dell'istruzione, non solo in Italia.

In particolare, il presente contributo considera i risultati italiani all'indagine TALIS 2018, Teaching and Learning International Survey, promossa dall'OCSE e condotta in 48 paesi ed economie diverse su circa 260.000 insegnanti, allo scopo di rilevare informazioni utili a descrivere gli ambienti di apprendimento nelle scuole e l'azione di insegnanti e dirigenti scolastici (OECD 2019a; 2019b).

Rispetto all'ambito delle pratiche didattiche, il contributo considera in particolare, per la scuola secondaria inferiore, oltre alla frequenza d'uso di ciascuna di esse, il tempo dedicato dagli insegnanti ad attività di insegnamento in una normale settimana scolastica, le pratiche valutative e l'uso della tecnologia.

Ne risulta come, in media, gli insegnanti in Italia riferiscano di fare un uso di pratiche che implicano l'attivazione cognitiva degli studenti meno marcato che nel resto dei paesi considerati (ad es. il 43% chiede spesso agli studenti di decidere le proprie procedure per risolvere compiti complessi, contro il 45% della media OCSE)¹.

Rispetto alle pratiche valutative, le quali, come è noto, possono avere un'incidenza considerevole sui risultati di apprendimento (Marzano 2006), lo strumento principalmente utilizzato dagli insegnanti è l'osservazione (74% dei rispondenti), mentre ancora residuale è l'opportunità che gli studenti effettivamente hanno di autovalutare i propri progressi (30% contro una media OCSE del 41%).

La tecnologia è oggetto, secondo quanto riportato dagli insegnanti rispondenti, di molti percorsi di formazione in servizio, ma l'uso effettivo di tali strumentazioni è ancora limitato durante le attività didattiche (OECD 2019a).

La lettura dei risultati italiani in una chiave di equità delle opportunità di apprendimento² restituisce altre informazioni utili a comporre il quadro multidimensionale della qualità dell'istruzione, quali ad esempio l'esperienza complessiva degli insegnanti e il tempo da loro effettivamente dedicato all'insegnamento.

Ricerche precedenti hanno dimostrato come gli insegnanti esperti (Darling-Hammond & Youngs 2002, Benoliel & Berkovich 2021) siano in media più efficaci dei loro colleghi meno esperti nel migliorare le prestazioni dei loro studenti (OECD 2018). Nel ciclo TALIS 2018, il 67% degli insegnanti in Italia ha più di 10 anni di esperienza nell'insegnamento.

La capacità degli insegnanti di massimizzare il tempo dedicato all'insegnamento effettivo e allo stesso tempo di gestire la classe è probabilmente tra i fattori che incidono sul determinare le opportunità di apprendimento anche se, in Italia, la quota di insegnanti che dedica una parte maggiore del tempo in classe all'insegnamento effettivo nelle scuole svantaggiate non è statisticamente diversa da quella osservata nelle scuole in contesti socio-economici non a rischio (OECD 2019a). Una differenza invece più evidente si riscontra tra le diverse tipologie di scuola: meno tempo dedicato all'istruzione nelle scuole private (15%) rispetto a quelle pubbliche (25%).

Per ciò che concerne l'uso della tecnologia e il confronto tra scuole, si segnala una consistente differenza rispetto alla media dei paesi partecipanti per ciò che riguarda l'ostacolo rappresentato in alcune istituzioni dalla carenza o dall'inadeguatezza delle strumentazioni necessarie, maggiore di 31 punti percentuali nelle scuole svantaggiate dal punto di vista socioeconomico rispetto a quelle “avvantaggiate” (OECD 2019a).

Da ultimo, il contributo si propone di fornire un breve approfondimento circa alcuni studi secondari realizzati a partire dagli archivi di dati TALIS, ancora limitatissimi nel contesto italiano (Scippo et al. 2020, Parigi & Di Stasio 2015, Foschi 2021) e accompagnati da più di una cautela metodologica ove si cerchi di collegare, con una prospettiva causale, i risultati degli studenti alle pratiche degli insegnanti (Kaplan & McCarty 2013, Gil-Izquierdo & Cordero 2018, Delprato & Chudgar 2018, Lopes et al. 2015).

In particolare, alcuni risultati ottenuti in altri paesi sull'analisi congiunta di più archivi di dati derivanti da diverse indagini internazionali (ad esempio sfruttando il collegamento, reso possibile dall'OCSE, tra TALIS 2018 e PISA 2015) ha prodotto

¹ Cfr. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf, consultato il 17/10/22.

² Cfr. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018TR_Equity_CN_ITA.pdf, consultato il 17/10/22.

risultati in apparenza contrari alle politiche educative promosse in molti paesi (Caena, 2014), suggerendo che i metodi di insegnamento tradizionali possano avere un'influenza positiva sulle competenze degli studenti in matematica, mentre l'implementazione di strategie di apprendimento attivo più innovative sembrano avere addirittura un impatto negativo sui risultati degli studenti (Cordero & Gil-Izquierdo 2018).

Ciò dimostra a nostro avviso come, sebbene le indagini comparative su larga scala rappresentino uno delle fonti più autorevoli per interpretare le diverse realtà educative, sia in ogni caso indispensabile avviare studi sperimentali che possano approfondire e chiarire aspetti altrimenti irrisolti.

Bibliografia

- Benoliel, P., & Berkovich, I. (2021). Ideal teachers according to TALIS: Societal orientations of education and the global diagnosis of teacher self-efficacy. *European Educational Research Journal*, 20(2), 143–158. <https://doi.org/10.1177/1474904120964309>
- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311–331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Comi, S. et al. (2017). “Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement”. *Economics of Education Review*, Vol. 56, pp. 24-39.
- Cordero, J. M., & Gil-Izquierdo, M. (2018). The effect of teaching strategies on student achievement: An analysis using TALIS-PISA-link. *Journal of Policy Modeling*, 40(6), 1313–1331. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2018.04.003>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What Does “Scientifically-Based Research” Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>
- Delprato, M., & Chudgar, A. (2018). Factors associated with private-public school performance: Analysis of TALIS-PISA link data. *International Journal of Educational Development*, 61, 155–172. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.01.002>
- Foschi, L. C., (2021). Teachers’ Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Italian Journal of Educational Research*, 27, 52-64.
- Gil-Izquierdo, M., & Cordero, J. M. (2018). Guidelines for data fusion with international large scale assessments: Insights from the TALIS-PISA link database. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.02.002>
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. In M. Grossman, E. Hanushek, & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 2) (pp. 1051–1078).
- Hattie, J. (2011). Visible learning for teachers. Maximising impact on learning.
- Kaplan, D., & McCarty, A. T. (2013). Data fusion with international large scale assessments: A case study using the OECD PISA and TALIS surveys. *Large-Scale Assessments in Education*, 1(1), 6. <https://doi.org/10.1186/2196-0739-1-6>
- Lopes, B. da S., Albergaria-Almeida, P., & Martinho, M. (2015). Learning and Teaching in Portugal: An Analysis of TALIS 2013. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 630–636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.045>
- Marzano, R.J. (2006). Classroom Assessment & Grading That Work.
- OECD (2018). *Teaching for the future: Effective Classroom Practices to Transform Education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/978926423243-en>.
- OECD (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as valued professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
- Parigi, L., & Di Stasio, M. (2015). Saperi buoni e utili: Il punto di vista degli insegnanti in formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 232-242 Pages. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-17192>
- Scippo, S., Montebello, M., & Cesareni, D. (2020). L'insegnamento delle discipline STEM in Italia. *Italian Journal Of Educational Research*, 25, 35–48. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P35>

Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione

Guido Benvenuto - Sapienza Università di Roma.

La formazione degli insegnanti, per le diverse figure professionali previste dai vari gradi scolastici, può essere raffigurata come una sorta di processo “geologico” che nel tempo, nelle differenti aree politiche dell’istruzione, nel cambio e successioni governative ha portato a una stratificazione di livelli. E come alcune rocce hanno una diversa storia nella sedimentazione, così la formazione degli insegnanti, limitandoci solo agli ultimi 30 anni, ha presentato differenti strati (formati formativi) che si sono sovrapposti, e, per continuare con la metafora, in maniera concordante o discordante.

La metafora delle rocce sedimentarie ci aiuta a leggere il tema problematico di questo contributo. Mentre quelle rocce sono il risultato di un complesso di fenomeni naturali, chiamato processo sedimentario (erosione, sedimentazione e specifici cambiamenti chimico-fisici tra cui l’opera di potenti forze agenti sulla crosta terrestre), le politiche scolastiche e l’organizzazione del sistema di istruzione e delle diverse istituzioni, tra cui la scuola, seguono leve politiche e principi organizzativi legati a variabili economico-finanziarie e ai contesti storico culturali. In pratica la scuola e la formazione degli insegnanti sono il frutto della società e di scelte governative che non sempre seguono logiche scientifiche o, come a molti di noi piacerebbe, di natura pedagogica, vale a dire valori educativi e prospettive di sviluppo di finalità quali l’istruzione, l’apprendimento autentico, l’inclusione sociale, la socializzazione nelle diverse età.

Alcune domande richiedono quindi risposte o almeno un dibattito che consideri le scelte compiute in questi anni dalle politiche dell'istruzione nella società in cui esse si delineano.

La domanda più importante che allora ci si pone è: perché in questi ultimi 30 anni abbiamo cambiato così tanti formati formativi? Basti ricordare la stratificazione dei modelli di formazione iniziale (SSIS, TFA, FIT, Pef24), di aggiornamento, formazione in servizio (formazione di ambito, di rete, attraverso piattaforma SOFIA a catalogo), e reclutamento (PAS), per comprendere come il tema della formazione degli insegnanti sia stato, e tuttora rimane, un progetto incompiuto e una problematica che investe l'intero settore educativo, l'istituzione scolastica e l'intera società.

Una prima risposta è semplice: il cambiamento dei formati formativi dipende da un lato dal sistematico e rapido cambio dei governi, che ha portato alla eccessiva sovrapposizione di linee programmatiche e organizzative. Ma mentre i processi di sedimentazione delle rocce rimandano a ere geologiche, i cambiamenti nelle politiche dell'istruzione e per la formazione degli insegnanti si sono susseguiti troppo rapidamente. E il loro susseguirsi, accanto all'assenza di una proposta organica, ha portato a destabilizzare i docenti stessi e disperso molte delle innovazioni e riorganizzazioni didattiche proposte. D'altro canto è mancata una sostenibile definizione del profilo professionale che si è presentato nell'eccessiva veste di sequenza di competenze, impossibile da raggiungere autenticamente nei tempi e modi che i diversi formati formativi andavano indicando.

La formazione di competenze professionali, e in particolar modo per l'insegnamento, richiede tempi adeguati, così come l'apprendimento. E ancora, i processi formativi di una professionalità insegnante richiedono non solo la sedimentazione di prassi procedurali individuali ma, soprattutto, una forte collegialità. Utile è, quindi, ripercorrere i diversi passaggi che si sono susseguiti in questi recenti anni per chiarire come la disorganica sovrapposizione di formati formativi abbiano reso ancora più instabile il sistema di istruzione e pregiudicato seriamente il raggiungimento delle finalità formative previste in termini di competenze professionali richieste in contesti formativi complessi, di natura aperta, ad elevato tasso di incertezza, come la scuola e l'università.

Al volgere del nuovo millennio si organizzano a livello nazionale le SSIS (scuola di specializzazione all'insegnamento secondario), previste dalla legge 19 novembre 1990, n. 34. Occorreranno ben dieci anni, quindi, per la pianificazione e realizzazione dei primi corsi gestiti a livello regionale, nell'ottica di principi di autonomia scolastica e organizzativa, dando alle università le competenze per la formazione degli insegnanti. Dal 2001 al 2009 la formazione degli insegnanti è di tipo biennale e le SSIS rappresentano il principale canale di abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie, consentendo agli specializzati l'iscrizione nelle graduatorie permanenti provinciali del personale docente. Nel percorso formativo vengono previsti vari insegnamenti (con relativi esami di profitto) e laboratori, alcuni comuni a tutti gli indirizzi (trasversali) ed altri caratterizzanti l'indirizzo e/o la classe di abilitazione. Parte integrante del percorso anche il tirocinio didattico educativo di complessive 300 ore, da svolgersi in buona parte nelle istituzioni scolastiche convenzionate affiancati da un insegnante/tutor (docente di ruolo nella medesima classe di abilitazione nell'istituto) e da un insegnante supervisore presso la sede universitaria della SSIS.

Parallelamente, dal 1990, si istituisce un corso di laurea per la formazione degli insegnanti per la scuola dell'infanzia ed primaria, denominato Scienze della Formazione Primaria. In questo caso la formazione è organizzata con corsi di studio universitari quinquennali (ciclo unico) da parte delle principali università italiane. Ma mentre la formazione primaria ha proseguito nella sua organizzazione universitaria con ciclo quinquennale determinando la chiusura del canale formativo degli Istituti Magistrali, dopo nove cicli annuali le scuole di specializzazione vengono chiuse dalla Ministra Gelmini allo scopo di porre fine così, come disse, "al paradosso di corsi destinati a sboccare nel nulla". Il problema che si era presentato consisteva nel garantire la continuità tra formazione e reclutamento, vale a dire la possibilità di essere immessi al termine della formazione in graduatorie per l'inserimento professionale, che nel tempo erano state definite ad esaurimento. E così un'esperienza che in molte regioni italiane aveva dato luogo a veri e propri laboratori pedagogici, di carattere interdisciplinare, volti all'integrazione di docenti delle diverse discipline con esperti di metodologia didattica e insegnanti di scuola (tutor) viene bruscamente interrotta con il cambio del governo e dei nuovi responsabili delle politiche di istruzione.

Il nuovo formato formativo si presentò con un altro acronimo: TFA (Tirocinio Formativo Attivo) che costituì il superamento dell'insegnamento secondario (SSIS) e fu introdotto dal decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 249 del 10 settembre 2010, emanato ai sensi della legge n. 244 del 24 dicembre 2007. Con questa nuova formula la preparazione all'insegnamento diventava di durata annuale, sempre a carico delle università, e permetteva in un tempo dimezzato rispetto alla formula precedente di acquisire il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso, secondo il fabbisogno che il Ministero indicava. L'esperienza ricca e costruttiva delle scuole regionali si disperdeva così in un percorso breve e allestito in base alle richieste di reclutamento. In pratica la formazione professionale degli insegnanti si è piegata al servizio della necessità variabile degli organici scolastici.

Un ulteriore passaggio tra formati formativi si ebbe con la soppressione dei TFA. Solo sulla carta si era previsto un formato formativo triennale di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT). L'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie si sarebbe dovuta conseguire attraverso il percorso che prevedeva l'integrazione tra il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento e un percorso di tirocinio progressivamente retribuito fino all'immissione in ruolo. In pratica una sorta di collegamento formazione-reclutamento che, a partire dal terzo ed ultimo anno del FIT avrebbe portato il docente in formazione alla sottoscrizione di un contratto di supplenza annuale in una scuola, con validità di periodo di prova, al termine del quale, in caso di esito positivo, sarebbe seguita la sottoscrizione del contratto a tempo indeterminato. A ben ricordare il FIT fu svolto esclusivamente nell'a.s. 2018-2019 e abolito dalla Legge di Bilancio 2019, eliminando nei fatti il sistema di formazione e indicando che l'abilitazione all'insegnamento dovesse conseguirsi esclusivamente tramite concorsi periodici.

In questi più recenti anni i percorsi formativi si sono dunque trasformati in formati decisamente più disorganici e in modalità per il riconoscimento di periodi di precariato come nel caso dei Percorsi Abilitanti Speciali (PAS; Ddg 58 del 25 luglio

2013) di durata annuale. Tali percorsi sono finalizzati al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, riservato agli insegnanti non di ruolo e privi della specifica abilitazione e che, a decorrere dall'a.s. 1999/2000 e fino all'a.s. 2011/2012 incluso, abbiano prestato almeno tre anni di servizio, con il possesso del prescritto titolo di studio, in scuole statali, paritarie oppure nei centri di formazione professionale limitatamente ai corsi accreditati dalle Regioni per garantire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione a decorrere dall'a.s. 2008/2009.

Per concludere questa carrellata di passati formati formativi, meglio ancora necessari per il reclutamento, approdiamo ai PeF 24, acronimo di "Percorso di formazione per il conseguimento di 24 CFU". Di fatto questo percorso di formazione trasforma le università in "esamifici", e caratterizza il percorso formativo in un assemblaggio di esami da sostenere (con diversi crediti corrispondenti) da parte di studenti ancora iscritti all'università o che vi si riscrivono per sostenere solo i crediti necessari per partecipare ai concorsi periodici per l'insegnamento.

I continui rivolgimenti, interruzioni, sovrapposizioni di formati formativi e meccanismi di reclutamento hanno trasformato il necessario orizzonte pedagogico, vanificato autentici percorsi formativi e svilito la professionalità docente. Da qui la necessità dell'ultimo governo di ripensare l'intero percorso formativo, recentemente approvato nel Testo decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36 (Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza; PNRR). La previsione è quella di un percorso universitario e accademico abilitante di formazione iniziale corrispondente a non meno di 60 crediti formativi universitari o accademici, di seguito denominati CFU/CFA.

Alcune considerazioni vanno fatte, dunque, non tanto sul nuovo formato previsto che richiede un suo tempo per l'organizzazione e funzionale realizzazione, ma sulla necessità di un percorso, di un sistema di formazione permanente, oggi, ancor più di ieri, che non può che ripartire da una visione ampia e pedagogica, piuttosto che da logiche ministeriali sottoposte a cambi e inversioni di prospettive.

Inutile ribadire che non occorre solo allestire formati formativi ma accompagnare tali processi con monitoraggi e analisi di processo, quindi sviluppare piani longitudinali di ricerca per e sulla formazione. Non abbiamo in Italia una tradizione in tal senso, ma, in assenza di piani di accompagnamento e di effettivo finanziamento per l'organizzazione e monitoraggio dei processi formativi, difficilmente potremmo capire la funzionalità degli investimenti nella formazione degli insegnanti.

Occorre poi giungere a una migliore definizione del profilo professionale e puntare sulla ricerca come strumento e ambiente formativo. Investire sulla ricerca-formazione è la strada per coniugare teoria e prassi, per trasformare il procedimento formativo in forme di interazione tra ricercatori di strutture formative e insegnanti/educatori, tra università e scuola. La crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti deve necessariamente passare attraverso la ricerca sul campo, interessandoli nella formazione pre-servizio e in-servizio attivamente sia sul piano disciplinare sia su quello delle metodologie didattiche.

L'obiettivo di collegare tra loro e promuovere le molteplici linee di ricerca sulla professionalità degli insegnanti, dal nido d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado è esattamente l'obiettivo prevalente del CRESPI (Centro di Ricerca sulla Professionalità dell'Insegnante: <https://centri.unibo.it/crespi/it>). Il suo programma di azione sottolinea l'importanza di formare una consapevolezza della professionalità degli insegnanti come primo elemento di qualità dei sistemi di istruzione e d'educazione. Da ciò seguirà quindi lo studio sistematico, continuativo e di natura interdisciplinare del complesso di competenze professionali che qualificano tale figura, e solo successivamente si potranno organizzare le attività formative da dispiegarsi in un tempo sostenibile e coerente con le competenze in formazione.

"Condannati al silenzio?" Gli studenti, il loro punto di vista e la formazione degli insegnanti

Federico Batini - Università degli Studi di Perugia

Emiliane Rubat du Mérac - Università degli Studi di Padova

Valentina Grion - Università La Sapienza di Roma

"The traditional exclusion of young people from the process of dialogue and decision-making [...] is founded upon an outdated view of childhood which fails to acknowledge young people's capacity to take initiatives and to reflect on issues affecting their lives" (Rudduck & Flutter, 2004, p. 1).

Introduzione

Nemmeno si dovrebbe giustificare l'importanza del punto di vista degli studenti: i percorsi educativi e di istruzione vengono, almeno in linea teorica, progettati e fatti funzionare per loro e per il loro sviluppo e apprendimento, ascoltarne la voce dovrebbe essere una pratica ricorsiva che influisce sulla continua ridefinizione che un sistema educativo e di istruzione dovrebbe proporsi. Allargando, lo sguardo le pratiche di ascolto e di facilitazione dell'espressione della voce degli studenti sono diventate uno strumento di più autentica comprensione di fenomeni e dinamiche scolastiche, per impostare azioni di ricerca e riforma in molti paesi. A partire dagli anni '90 e nei primi decenni di questo 21mo secolo molte ricerche di area educativa hanno puntato sulla riflessione degli studenti, sui loro dialoghi, sulla loro ri-costruzione discorsiva, per discutere e analizzare contesti scolastici, scelte e difficoltà di percorso, servizi e prospettive negli studi. Con il termine "Student Voice" si è sviluppata una prospettiva di ricerca sull'insegnamento e sui percorsi di studio che desse "voce" e prospettasse il punto di vista dei principali attori dei processi di istruzione e formazione: gli studenti (Alison Cook-Sather, 2006; Fielding, 2004a, 2004b; Jenkins, 2006). Il movimento si caratterizza per l'intento di dimostrare la "fattibilità" di un approccio coinvolgente e responsabilizzante, anche in ordine ai risultati di apprendimento che produce. Non si tratta, ovviamente, semplicemente di un gap metodologico, il problema di dare spazio e decisionalità agli studenti è, soprattutto, un problema culturale e di potere che

svela cosa è nascosto in alcune “pieghe” del processo educativo (Batini & Benvenuto, 2016). La situazione italiana (Grion, 2017) seppure in presenza di tentativi di ascolto per la comprensione di specifici problemi o per orientare le decisioni, operati dalla ricerca educativa sul campo (Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016; Batini & Benvenuto, 2016; Tracchi, Lutricuso, Minuto, & Grion 2007), si rivela come ancora fortemente arretrata nell'utilizzo strutturale di pratiche istituzionali e didattiche di ascolto e coinvolgimento di studentesse e studenti. La difficoltà di diffusione di simile approccio riguarda, in effetti, la “profondità” con cui esso viene abbracciato. Come mettono in luce i diversi modelli di ricerca in ottica Student Voice (Grion & Dettori, 2015) infatti, non si tratta semplicemente di ascoltare le posizioni di ragazzi e ragazze, ma piuttosto di coinvolgerli in tutte le fasi delle attività, fino a svilupparne capacità di co-leadership di ricerca (Mittra, 2006), attitudini ad affrontare le situazioni da indagare come co-ricercatori o ricercatori (Fielding, 2001), di *autorizzarli* ad agire e non meramente a rispondere a un programma definito dagli adulti (Lansdown, 2005).

D'altra parte la letteratura relativa all'approccio Student Voice, mette in luce il pericolo sotteso ad un ascolto degli studenti che si limiti a considerarli “fonti di dati” (Fielding, 2001): quello che alcuni autori definiscono *Tokenism* (Fielding, 2014; Fletcher, 2003), ossia il fenomeno che prevede delle concessioni simboliche ad un gruppo sociale minoritario e svantaggiato, offrendo così una parvenza di equanimità e giustizia; ma in realtà agendo solo per dimostrare di fare qualcosa di corretto, piuttosto che ritenendolo davvero tale. In questo caso, come afferma Fletcher (2003), si realizzano effetti di manipolazione della “voce degli studenti”, o se ne usano le posizioni come elementi che offrono una sorta di decoro (ma non di sostanza) alle decisioni assunte dall'adulto.

Come accennato, le ricerche svolte in Italia rimangono ancora ad un livello primitivo rispetto ai diversi stadi di coinvolgimento di studentesse e studenti proposti dai diversi modelli. Prendendo a riferimento questi ultimi, potremmo affermare che nel contributo empirico che segue, ci si è posizionati al livello base di coinvolgimento degli studenti: quello previsto dai processi consultivi, o comunque riferiti all'ascolto più che a una vera e propria partecipazione dei ragazzi al processo di ricerca.

Servendoci di una rilevazione effettuata nell'ambito delle ricerche che Sapienza realizza in collaborazione con Campus - salone dello studente (Du Mérac, Livi & Lucisano, 2020; Lucisano & Du Mérac, 2019), sono stati esaminati vari aspetti dell'esperienza degli studenti in rapporto alla didattica a distanza e in presenza durante la pandemia e si è cercato di capire anche i loro livelli di soddisfazione nei confronti della scuola e dei loro insegnanti. Va precisato che le dimensioni indagate, in questo caso, con item chiusi sono state tratte da una precedente indagine in cui sono state proposte a studentesse e studenti una serie di stimoli aperti che permettessero di avere un quadro ampio degli elementi che essi nominano per parlare del loro rapporto con la scuola.

Un esempio di ricerca con gli studenti

Il campione della ricerca era formato da 427 studenti italiani (79% donne) iscritti alla scuola secondaria di secondo grado (71% iscritti all'ultimo anno di scuola) che hanno partecipato volontariamente allo studio. La loro età media è di 17,74 anni (SD = 0,98), e il 58,5% dei partecipanti ha 18 anni. Le informazioni e il consenso all'uso dei loro dati anonimizzati sono stati inclusi nella parte introduttiva del questionario online.

Il questionario conteneva 75 item³, di cui 40 affermazioni sono relative alla soddisfazione per vari aspetti dell'esperienza scolastica. Le risposte a questi item sono state registrate su una scala Likert a 5 punti che va da 1 (per niente) a 5 (molto).

La soddisfazione per la scuola – dimensioni e analisi descrittive

Lo studio appena svolto ha preso in considerazione le dimensioni che sono emerse dall'analisi delle affermazioni di studenti e studentesse partecipanti ad un'indagine precedente, cui si è sopra accennato.

I ragazzi e le ragazze hanno evidenziato i seguenti aspetti del vivere scolastico, come elementi da considerare nella valutazione del loro rapporto con la scuola e nella valutazione della qualità della scuola:

Partecipazione attiva: il primo fattore è composto da 10 item e le affermazioni che la compongono riguardano la possibilità da parte dello studente di partecipare, poter esprimersi, partecipare attivamente, assumere responsabilità e disporre di autonomia. Oltre la metà degli studenti è poco o per nulla soddisfatto delle possibilità di partecipazione. In genere la possibilità di espressione, di autonomia, di co-decisionalità è avvertita, dalla maggior parte dei rispondenti, come poco o per niente presente.

Coesione sociale: il secondo fattore è composto da sette item, e misura la qualità delle relazioni, delle interazioni e del benessere nel rapporto tra studenti della classe.

Qualità degli spazi scolastici: il terzo fattore contiene cinque affermazioni, e indaga come gli studenti percepiscono le condizioni in cui si trovano gli ambienti della scuola e il controllo della sicurezza.

Qualità del rapporto tra insegnanti e studenti: il quarto fatto è formato da sei item, e indaga il modo in cui lo studente valuta il rapporto di fiducia con gli insegnanti, la loro competenza, autorità e capacità di valutare e aiutare in modo costruttivo.

Attività di orientamento: Il quinto fattore contiene quattro item e indaga il tipo di proposta che lo studente ottiene in merito all'orientamento e l'inserimento nel mondo del lavoro.

Riflessioni su temi di attualità: il penultimo fattore raccoglie il parere degli studenti rispetto alla loro percezione di attualità e collegamento alla realtà contemporanea dei contenuti delle lezioni.

³ Bisogna precisare che questa versione del questionario è stata ottenuta mediante un lavoro di tryout presso 328 studenti appena iscritti al primo anno dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università Sapienza. L'analisi fattoriale esplorativa realizzata con questi primi dati raccolti ha permesso di ridurre il numero degli item del questionario, che da 130 è passato a 95. La versione ridotta utilizzata per la ricerca Campus contiene, dunque, gli item inseriti in fattori che hanno dimostrato di possedere caratteristiche psicometriche adeguate.

Spazi per attività extrascolastiche: l'ottavo e ultimo fattore è composto da due item e misura la soddisfazione degli studenti con l'offerta di spazi dedicati ad attività svolte al di fuori degli orari di lezione per studio o altro.

Riflessioni sull'indagine condotta e conclusione

I risultati della presente ricerca, pubblicati in Rubat du Merac, Livi, Lucisano (2020) rendono conto di quanto le prospettive degli studenti rappresentino punti di vista inediti, il cui ascolto e le cui conseguenti concrete risposte adulte non possono che contribuire a costruire contesti formativi "migliori". D'altra parte l'efficacia di tale approccio è ampiamente testimoniato da numerose evidenze di ricerca (Bourke, Loveridge, 2018).

Va notato che la sensibilità nei confronti della partecipazione attiva dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze ai processi decisionali in ambito di educazione e istruzione emerge oggi (finalmente) anche in Italia, dove, a distanza di anni, e in certi casi di decenni, da altre iniziative simili assunte in altri paesi⁴ e dalla diffusione del tema Student Voice a livello di ricerca scientifica⁵, sono stati emanati specifici documenti normativi a supporto e a tutela di tale coinvolgimento. Il richiamo più chiaro delle "Linee Guida per la partecipazione di bambine e bambini, ragazze e ragazzi" (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Intergruppo sulla partecipazione, 2022) è quello di favorire una partecipazione che diventi consapevolezza civica ed educazione democratica, rievocando in modo evidente uno dei principi pedagogici fondamentali della pedagogia deweyana - che comunque sostanzia la prospettiva Student Voice - ossia quello che la scuola (e l'università) debba essere un contesto sociale dove i processi democratici rappresentino il fulcro delle pratiche e dei percorsi formativi.

Dunque, la reale ed effettiva (non finta, superficiale, di facciata) partecipazione di *tutti* ai processi decisionali dovrebbe porsi come obiettivo pedagogico prioritario per le scuole e una metodologia di ricerca fondamentale per i ricercatori che si occupano di educazione scolastica e universitaria.

Le relazioni fra tale approccio e le pratiche d'insegnamento/apprendimento, così come fra di esso e la formazione degli insegnanti sono spazi promettenti, ampiamente indagati in altri contesti e indicati come produttivi di evidenti potenzialità (Cook-Sather & Luz, 2014; Grion & De Vecchi, 2014; Mayes et al. 2021; O'Conner, 2022). In questi spazi, la ricerca italiana può trovare traiettorie nuove di lavoro, tanto inesplorate quanto promettenti, a cui porre immediata attenzione.

Bibliografia

- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Fuorionda.
- Batini, F & Bartolucci M. (2016), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (2000). I profili della dispersione: interviste qualitative agli studenti che hanno lasciato o cambiato il loro percorso di studi. In G. Benvenuto, G. Rescaldi, & A. Visalberghi (Eds.) [2000], *Indagine sulla dispersione scolastica*. La Nuova Italia.
- Bourke, R., & Loveridge J. (2018). *Radical Collegiality through Student Voice*. Springer Nature.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2014). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student-faculty partnership. *Higher Education Research and Development*, 36(6), 1097-1109.
- Czerniawski, G., & Kidd, W. (Eds.) (2011). *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Emerald Springer.
- Fletcher, A (2005). Meaningful student involvement. Guide to students as partners in school change. Second Edition, <https://soundout.org/MSIGuide> [consultato settembre 2022].
- Fielding, M. (2001) Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 3, 123-141.
- Fielding, M. (2004a). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30, 2 (April), 295-311.
- Fielding, M. (2004b). "New wave" student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2, 3 (November), 197-217.
- Grion, V. (2017). Student Voice' in Italy: the State of the Art," Teaching and Learning Together in Higher Education: Iss. 20 <https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/3> [consultato settembre 2022].
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (Eds.). (2013). Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia. Guerini.
- Grion V. & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa, *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46.
- Grion V., Dettori F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territorio* (pp. 851-859). ETS
- Jenkins Edgar W. (2006). The Student Voice and School Science Education. *Studies in Science Education*, 42, 1, 49-88.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working Paper 36. The Hague, Bernard van Leer Foundation.
- Mayes, E., Black, R., & Finneran R. (2021). The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study, *Cambridge Journal of Education*, 51:2, 195-212, DOI: 10.1080/0305764X.2020.1806988
- Mitra D. (2006). Increasing Student Voice and Moving Toward Youth Leadership. *The Prevention Researcher*, 13 (1), 7-10.
- O'Conner, J. (2022) Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms, *Teachers and Teaching*, 28:1, 12-25, DOI: 10.1080/13540602.2021.2016689Rubat du Merac, Livi, Lucisano (2020)
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Intergruppo sulla partecipazione (2022). *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per le Politiche della Famiglia.
- Rudduck J. & Flutter J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. Continuum.

⁴ Cfr., ad esempio: Department of Education and Skills consultation paper Working Together (UK): Giving Children and Young People a Say (2003) e OFSTED framework Evaluating Educational Inclusion (2000).

⁵ Cfr.: La pubblicazione di handbook dedicati: Thiessen & Cook-Sather (2007), Czerniawski & Kidd (2011), Grion, & Cook-Sather (2013); numerose riviste specializzate dedicate in contesto internazionale come International Journal of Student Voice e Teaching and Learning Together in Higher Education, Student Engagement in THE Journal; i numeri speciali su riviste quali International Journal for Academic Development: (Vol.21, Numero 1, 2016), British Journal of Educational Technology (Vol 3, 2017) ecc; le centinaia di pubblicazioni dedicate su riviste e libri internazionali; le diverse Summer School quale quella presso Institute on Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education, McMaster University, Canada, in essere da maggio 2016; le Conferenze annuali dapprima a Cambridge (UK), oggi in US; e non da ultimo, una voce dedicata in Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Student_voice.

Rubat du Merac E., Livi S., Lucisano P. (2020). *Teens' Voice 2018/2019. Percezioni di sé e della società. Opinioni e consigli per la scuola*. Edizioni Nuova Cultura.

Thiessen, D., & Cook-Sather, A. (Eds.) (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. The Netherlands.

Tracchi M., Lutricuso E., Minuto V., Grion V. (2017). Studenti-autori del report di ricerca sul feedback valutativo. QDS. *Quaderni di didattica della scrittura*, 28, 74-87.

La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti

Roberta Cardarelli - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Elisabetta Nigris - Università degli Studi di Milano Bicocca

L'insegnante e la didattica

La riflessione sul processo di insegnamento/apprendimento si preoccupa di ragionare su come rispondere al mandato democratico della scuola (Dewey) di rendere accessibile a tutti/e e a ciascun bambino/a i saperi che costituiscono "l'ingresso in un'interpretazione esperta del mondo, più potente di quella del senso comune" (Astolfi, 2008, pp. 22-23).

L'insegnamento/apprendimento, infatti, costituisce un processo complesso e poliedrico al cui funzionamento concorrono variabili plurime (Calvani) relative al micro, meso, macrosistema in cui influiscono (Bronfenbrenner, 1985), che si situa e si incarna nel contesto in cui e da cui prende le mosse (Lewin, Dewey, Vigotskij, Freinet, Bateson) per contribuire a costruire apprendimenti significativi e duraturi di tutti e di ciascuno allievo/a.

I/le pedagogisti/e a cavallo fra l'800 e il '900 e i grandi maestri del '900 hanno cercato di mettere a punto metodi e strumenti per favorire, come ci dice la Montessori questa "apertura al mondo e al contesto di cui la scuola fa parte ma che in essa non si esaurisce, per permettere agli allievi di accedere alla conoscenza e alla cultura e, al tempo stesso" per aiutarli "a passare al pensiero astratto" invitandoli "a farsi partecipi della cura di quello stesso contesto, sentendosi più responsabili di quello che succede intorno a loro" (Montessori, 1951, p. 184).

La ricerca didattica contemporanea ha come oggetto di studio scientifico e rigoroso proprio la pluralità di elementi attraverso cui si estrinseca la funzione di insegnamento scolastico, come sistema e come processo, di cui sicuramente l'insegnante fa parte e di cui rappresenta un elemento chiave. Studia infatti l'azione didattica e, al tempo stesso, indaga il ruolo e la funzione dell'insegnante che, a loro volta, si articolano in una pluralità di azioni e di competenze (almeno dieci, seguendo Perrenoud, 2002): dalle competenze nella gestione dell'aula e dell'azione didattica all'interazione con i genitori e con i colleghi, dalla gestione e partecipazione alla vita della scuola alla gestione del rapporto col territorio. Almeno cinque di queste dieci competenze descritte da Perrenoud descrivono propriamente la didattica; le altre riguardano indubbe competenze professionali degli insegnanti, che pur indirettamente sono relative all'apprendimento degli allievi/e.

Noi crediamo che tutto il lavoro dell'insegnante sia in senso lato didattico perché contribuisce a costruire condizioni del meso-sistema favorevoli all'apprendimento e allo sviluppo sociale e culturale degli allievi ma distinguiamo il lavoro didattico, in senso stretto, come quello più direttamente volto a sostenere l'apprendimento degli allievi, inteso come tutto il complesso di acquisizione di atteggiamenti, conoscenze e abilità, semplici e complesse, che mirano allo sviluppo dei traguardi di competenze (Baldacci, 2010, Batini, passim; Documenti OCSE; Pellerey, 1983; Perrenoud, 2000).

Le scelte didattiche e i comportamenti didattici direttamente volti a promuovere gli apprendimenti sono considerati, infatti, la funzione più prossima allo studente e risultano i fattori più direttamente correlati agli esiti del processo di insegnamento, quando indagati con revisioni sistematiche (Scheerens, 2016-2018).

La pluralità di strategie

Andando oltre l'impostazione del passato, a volte prescrittiva e/o specialistica dei metodi legati ai grandi pensatori e/o dei metodi settoriali (letto-scrittura), la ricerca didattica mette a fuoco le strategie di insegnamento (più che i precetti) per superare la monoliticità del "non metodo" trasmissivo (tradizionale e storico) fatto di lezione frontale, studio domestico, applicazione e verifica, ancora molto diffuso ed evidente. E, al tempo stesso, include molteplici aspetti del "fare scuola" e le loro criticità. Prime fra tutte quelle attività che Perrenoud indicava tra le prime delle dieci competenze: pianificare cioè la progressione degli apprendimenti, che implica individuare delle mete, delle priorità, e degli obiettivi, e pianificare la differenziazione in base alle esigenze degli allievi. Si tratta di competenze didattiche che sono diversamente interpretate nelle grandi "famiglie" delle strategie di insegnamento, o architetture, che vanno da quella comportamentale a quella collaborativa, e che gerarchizzano in modi diversi le priorità dell'apprendimento (Bonaiuti, 2014)⁶.

Le strategie di insegnamento, del resto, sono incluse tra i principali fattori in cui si esprime la didattica a livello di classe e che sarà necessario avere presenti nella formazione dell'insegnante, perché ne delineano un tratto importante della professionalità. Le variabili che più spesso vengono studiate possono essere ricondotte ad alcuni fattori chiave (Seidel & Steen 2005): la dimensione curricolare (definizione degli obiettivi, tempi, selezione contenuti e/o campi di esperienza); la gestione della classe e dell'azione didattica; le strategie di insegnamento strutturate; le strategie di insegnamento "costruttiviste" o "aperte"; la costruzione del clima di classe e il supporto alla relazione; il feedback e la valutazione.

Fattori di qualità

⁶ Le 6 architetture (Bonaiuti 2014) (Recettiva trasmissiva; Comportamentale (direttivo-interattiva); Simulativa; Collaborativa; Esplorativa; Metacognitiva-autoregolativa) si differenziano anche, ma non solo, per livello di strutturazione dell'occasione e attività di apprendimento: maggiore in strategie come il mastery learning, minore, per esempio, in quelle dell'architettura collaborativa, più aperte alla gestione ed iniziativa degli allievi.

Nonostante attenzioni diverse al tema, la ricerca segnala come tutte le strategie che intendano facilitare gli apprendimenti sottendono e implicano un'attenzione al clima di apprendimento che viene variamente operazionalizzato (Scheerens 2016-2018), ma che comunque va inteso come il format che assumono le relazioni tra pari, le relazioni tra allievi e insegnante, nonché il ruolo dell'organizzazione istituzionale in termini di curriculum nascosto e la gestione della comunicazione didattica nella capacità di coinvolgimento e motivazione dell'allievo/a, della sua attivazione nei processi di apprendimento.

Elemento e condizione irrinunciabile di una didattica che faciliti e renda più inclusivo il processo di insegnamento/apprendimento è infatti la capacità di coinvolgimento, di attivazione (come definiscono gli psicologi), intesa come attenzione e partecipazione attiva (Dehaene, 2019), del resto ribadendo intuizioni pedagogiche come quelle dell'attivismo (Dewey, Bovet), nonché le analisi psicologiche di cognitivisti che distinguevano apprendimento significativo da apprendimento meccanico (Ausubel, 1978). Sul piano della ricerca didattica, peraltro, la capacità di coinvolgere gli allievi era sembrata correlata ai risultati sul piano degli esiti di apprendimento nella nota ricerca processo-prodotto o sugli insegnanti efficaci di Doyle (1989). E ancora, più recentemente, dati di ricerca italiani (INVALSI e Fondazione Agnelli) hanno controllato con una ricerca osservativa le caratteristiche delle pratiche didattiche degli insegnanti (italiano e matematica) e il loro impatto sugli esiti di apprendimento (Gavosto, 2022; www.fondazioneagnelli.it/2021).

A questo proposito, del resto, sia le ricerche neurolinguistiche (Willingham, 2018) sia le ricerche nazionali e internazionali (TALIS) sulla professionalità dell'insegnante confermano la correlazione positiva fra apprendimento efficace da un lato e dall'altro coinvolgimento/attivazione degli studenti, possibilità di riconoscere il senso/significato delle proposte didattiche e l'impiego del feedback. In connessione con i temi del coinvolgimento degli allievi è da considerare la varietà/variazione delle metodologie di insegnamento e il possesso e l'uso di un repertorio composito di strategie didattiche (Calvani, 2000), considerato una qualità professionale dell'insegnante (Doyle, 1989), che costituisce un elemento su cui fondare una didattica inclusiva che tenga conto dei diversi livelli di apprendimento (Cottini, 2022), sia dei diversi stili cognitivi e di apprendimento.

Le ricerche sopra considerate denunciano al riguardo una carenza, su questo piano, abbastanza pronunciata degli insegnanti italiani.

Competenze ed esperienze.

L'urgenza di una riflessione e di un piano di formazione pensato, articolato e strategico in questo senso diventa a maggior ragione urgente se riteniamo che la didattica debba concorrere allo sviluppo delle competenze. Da questo punto di vista la ricerca ci mostra come le competenze non possano e non debbano essere confuse con i tratti di personalità (come spesso inducono a pensare manuali e riviste didattiche che suggeriscono ricette "pronto uso" per gli insegnanti) e, soprattutto, che non si acquisiscono sic et simpliciter, solo attraverso compiti e attività pensate ad hoc, ma vanno pensate come una traiettoria di lungo respiro che si sviluppa nel tempo (Vertecchi Bonazza, 2022) e che abbraccia tutte le singole discipline ma anche finalità e obiettivi trans-disciplinari. E' piuttosto necessario appunto avvalersi di un uso composito e articolato di diverse strategie funzionali agli apprendimenti, come l'architettura collaborativa, o esplorativa, o metacognitiva, pensate all'interno o trasversalmente alle discipline, che possono proporre esperienze rilevanti dal punto di vista delle competenze, senza invocare strategie ad hoc. Più in generale, progettare e valutare per competenze richiede una riflessione attenta sui diversi livelli del sapere (De Vecchi, 2000), ossia su come superare una didattica schiacciata sulla memorizzazione, ripetizione/riproduzione del sapere attraverso la proposta di compiti di tipo concettuale (Cohen, 1999), complessi (Pellerey, 2018) e/o pratico-complessi (Rey, 2014), che gradualmente spostino la progettazione dagli obiettivi centrati sulle conoscenze verso le abilità semplici e soprattutto le abilità complesse che possono concorrere allo sviluppo delle competenze.

Infine, va segnalato che raramente si mettono i docenti in condizione di confrontarsi in maniera mirata e sistematica sulle loro esperienze e sulle loro pratiche. Se ci focalizziamo in maniera più specifica sulla formazione universitaria, il problema andrebbe esaminato anche in termini di apprendimento esperienziale diretto durante la formazione iniziale dei docenti. Le metodologie universitarie nel nostro paese non espongono gli studenti a pratiche di apprendimento variare e variegare (per usare un eufemismo) e questo tema interpella l'università e la ricerca. Da questo punto di vista alcune discipline, come la matematica o la lingua straniera, presentano delle linee di azione didattica interessanti, anche se limitate ad alcuni dispositivi didattici (per esempio il lesson-study). Il caso francese costituisce una storia a sé perché la ricerca didattica che utilizza metodologie e strumenti scientifici viene condotta quasi unicamente nell'ambito delle didattiche delle discipline (fanno eccezione alcuni grandi ricercatori quali Meirieu).

Troviamo illustri esempi nel campo della didattica della matematica (Chevallard, Brousseau) e della geografia (Legardez, 1997) che hanno prodotto risultati interessanti estendibili in modo trasversalmente didattico a tutte le discipline: si pensi ai concetti di triangolo didattico e di contratto didattico nella didattica della matematica o il concetto di "*Questioni socialmente vive*" nell'ambito della didattica della geografia. Peraltro, il rapporto tra ricerca Didattica generale e ricerca nelle didattiche disciplinari ha prodotto interessanti confronti, studi e ricerche (in particolare, in Italia, vedi l'Osservatorio Didattiche e saperi disciplinari) che hanno contribuito a mettere a fuoco la specificità della ricerca didattica nell'individuare strategie di selezione dei contenuti e di gestione dell'azione didattica, che promuovano negli studenti/sse il passaggio dalle conoscenze ed esperienze informali e non formali a quelle formali, dalle conoscenze ingenui (Piaget) a conoscenze formalizzate secondo un codice convenzionale condiviso dalla comunità di esperti delle diverse discipline (Lakatos, De Vecchi, Chevallard, Brousseau).

Bibliografia

- Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.
Ausubel D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. FrancoAngeli.
Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
Batini F. (2016). *Insegnare e valutare per competenze*. Loescher.

- Bonaïuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Bronfenbrenner U., (1985). *Ecologia dello sviluppo*. Il Mulino.
- Brophy, J. (2001). Generic Aspects of Effective Teaching. In M.C. Wang, & H.J. Walberg, *Tomorrow's Teachers*. McCutchan Publishing Company.
- Brousseau G. (1989). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9, 3.
- Calvani A. (2000). *Elementi di didattica*. Carocci.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Erickson.
- Cardarello R., Losito B., Nigris E., Vannini I. (2020), Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *Ricercazione*, 12, 2, 225-237.
- Cardarello R. (2015), Ricerca didattica: fare il punto / Educational Research: tacking stock on the topic. *Form@Re*, 15, 3, 1-10.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Erickson.
- Cottini L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (59-71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, in Wittrock, M.C., ed., *Handbook of research on teaching 3*, Macmillan, New York, 392-431.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Cortina.
- De Vecchi, (2000). *Aiutare ad apprendere*. Nuova Italia.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs and Refutations, The Logic of Mathematical Discovery*. Cambridge University Press.
- Legardez, A. (2004). "Transposition didactique et rapports aux savoirs: l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives", in *Revue française de pédagogie*, Année 2004, 149
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Montessori, M. (1951). L'adolescente dimenticato. In *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo*. Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002.
- Nigris, E. (a cura di) (2000). *Esperienza e didattica*. Carocci.
- Nigris, E. (a cura di) (2021). *Didattica generale*. Pearson. Mondadori.
- Parlamento Europeo (2006). *Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 23 aprile 2006 (sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente; come pubblicato nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 6/5/2006*
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Tecnodid.
- Pellerey, P. (2011). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. LAS.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence et formation. Enjeux et problèmes*, De Boeck. Bruxelles
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Anicia.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève
- Scheerens, J (2018). *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della knowledge base*. Springer.
- Seidel, T., & Steen R. (2005). The indicator on teaching and learning compared to the review of recent research articles on school and instructional effectiveness, in Scheerens J., *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della knowledge base*, Springer, 67-78.
- Vertecchi, B., & Bonazza, V. (2022). *Ripensare la scuola*. Anicia.

La formazione delle competenze valutative degli insegnanti

Cristiano Corsini, Bruno Losito - Università degli Studi Roma Tre

1. Farsi carico dell'incertezza.

1.1 Qualsiasi discorso sulla formazione delle competenze valutative degli insegnanti deve necessariamente partire da due elementi di consapevolezza. Il primo riguarda il nostro sistema di istruzione, il secondo il nostro sistema di formazione degli insegnanti.

L'ambito della valutazione rappresenta uno degli aspetti di maggiore debolezza dell'istruzione scolastica. La valutazione rappresenta uno degli anelli deboli del nostro sistema scolastico, sia dal punto di vista delle norme che la regolano, sia dal punto di vista delle procedure valutative adottate per la valutazione degli apprendimenti.

Nella formazione sia iniziale sia in servizio degli insegnanti la valutazione occupa un posto marginale. Su questo aspetto specifico incidono sia lo scarso peso storicamente attribuito alla ricerca valutativa e più in generale alla ricerca empirica, per non dire sperimentale, in ambito pedagogico accademico, sia la debolezza teorica e metodologica dei settori della pedagogia accademica che dovrebbero sostenerla. Di fatto, si assiste a una sostanziale rinuncia, salvo sporadiche eccezioni, a un esame critico metodologicamente e scientificamente fondato delle pratiche valutative prevalenti nel nostro sistema di istruzione.

1.2 Se si considerano questi due aspetti, appare abbastanza evidente come nella nostra scuola non ci sia la necessaria coerenza tra indicazioni curriculari, didattica e valutazione. La mancanza di questa coerenza appare abbastanza evidente in relazione ai compiti che alle scuole e agli insegnanti vengono attribuiti, in particolare in riferimento alla valutazione delle competenze.

La valutazione delle competenze richiederebbe non soltanto procedure differenziate e contestualizzate di raccolta delle evidenze necessarie per poter arrivare alla espressione di giudizi valutativi sufficientemente fondati (attendibili e validi), ma anche un'idea stessa della valutazione che si faccia carico della complessità di questo compito.

In primo luogo, è necessario farsi carico dello scarto in una certa misura inevitabile tra "prestazioni" effettivamente rilevabili in ambito scolastico e competenze di cui esse sarebbero manifestazione o 'indizio'. Conseguentemente, è possibile soltanto parzialmente organizzare la didattica e la valutazione intorno a problemi reali e porre gli studenti 'in situazione',

proponendo loro di affrontare compiti e di confrontarsi con problemi il più possibile simili a quelli che potrebbero dover affrontare nella vita reale - cioè compiti autentici (Wiggins, 1998) – mettendo in atto comportamenti ‘competenti’.

In secondo luogo, la necessità di tenere conto delle diverse componenti di una competenza (cognitive, metacognitive, affettivo-comportamentali, valoriali) e di differenziare compiti e contesti richiede la raccolta di una documentazione il più possibile articolata (dati di diversa natura, raccolti in contesti diversi, in momenti diversi, con strumenti diversi) (Pellerey, 2004).

In terzo luogo, l'espressione di un giudizio valutativo comporta una ineliminabile attività (il più possibile collettiva) di analisi e di interpretazione delle evidenze valutative raccolte.

Qualsiasi “evidenza”, qualsiasi “dato” deve essere interpretato in riferimento agli obiettivi che ci si propone di conseguire, ai livelli di partenza degli studenti, alle caratteristiche delle tecniche utilizzate per raccogliervi, all'insieme delle variabili che potrebbero in qualche modo averli influenzati.

Da questo punto di vista la valutazione si caratterizza come un'attività di tipo essenzialmente interpretativo.

Questo non significa rimettere in discussione la necessità di disporre di “evidenze” sufficientemente attendibili e valide o di contrapporre l'attività di interpretazione a procedure rigorose (anche di misurazione). Al contrario, qualsiasi interpretazione sufficientemente fondata non può non fare affidamento su dati valutativi affidabili e attendibili. È questo il solo modo per poter affrontare e farsi carico della inevitabile “incertezza” che accompagna qualsiasi intervento educativo in tutti i suoi momenti (quello che Lawrence Stenhouse chiamava il “peso dell'incertezza”) e che, allo stesso tempo, rende possibile il confronto tra colleghi che consente di arrivare ad esprimere giudizi valutativi il più possibile condivisi.

1.3 Farsi carico dell'inevitabile “incertezza” che accompagna ogni intervento educativo ripropone l'esigenza di una riflessione continua e sistematica sulle pratiche didattiche e valutative. La valutazione, in un'ottica di questo tipo, non riguarda solo gli “apprendimenti” degli studenti, ma anche i processi didattici messi in atto per suscitargli e le stesse procedure utilizzate per valutarli.

All'interno di un'ottica di questo tipo, la valutazione si caratterizza essa stessa come “apprendimento”. Per gli studenti, perché li aiuta a riflettere sui loro processi di apprendimento e sui risultati che conseguono. Per gli insegnanti, perché li aiuta a considerare l'adeguatezza e l'efficacia delle pratiche educative e didattiche messe in atto per aiutare gli studenti a costruire e sviluppare il proprio apprendimento.

2. *Agire tra conformità e tradimenti*

2.1 Chi insegnerà dovrà operare in contesti contrassegnati dalla propensione del nostro sistema educativo a presentare contemporaneamente dispositivi normativi fondati dal punto di vista pedagogico e docimologico e altri che, come vedremo, tradiscono (anche in maniera piuttosto grossolana) quanto acquisito dalla prassi e dalla ricerca valutativa. Orientarsi in un simile scenario senza aver sviluppato uno sguardo consapevole e critico nei confronti dei dispositivi valutativi realmente operanti può risolversi nella tendenza a considerare la valutazione una mera incombenza da espletare, triste come chi deve fotografare la realtà per riprodurla e non per conferire a essa il valore necessario a trasformarla.

La formazione di competenze valutative non può dunque che legare dialetticamente quanto elaborato dallo sviluppo della ricerca valutativa negli ultimi decenni con elementi che caratterizzeranno le esperienze concrete in classe e nelle scuole. Tanto la conformità quanto la distanza tra approcci, strumenti e prassi realmente presenti nei contesti, concetti e costrutti come quelli di validità, affidabilità, valutazione delle competenze, valutazione e misurazione rappresentano preziose occasioni di formazione.

2.2 Prendiamo le prove INVALSI. Da un lato tali strumenti sono considerati un elemento fondamentale per stimare i livelli delle conoscenze e delle abilità testate. Inoltre, le misure della diffusione di tali livelli tra fasce di popolazione più o meno ampie (scuole, aree geografiche) consentono di informare la valutazione dell'efficacia e dell'equità del sistema educativo. Si tratta di un'interpretazione del tutto in linea con lo sviluppo delle ricerche su ampia scala. Tuttavia, da una quindicina di anni, si è progressivamente affermata la tendenza a considerare le prove nazionali misura delle competenze (con conseguente tradimento, tra le altre, della dimensione dinamica, sociale, emotiva, metacognitiva e situata del costrutto di riferimento) e, in aggiunta a ciò, a usare tale misura per accertare l'efficacia di ciascun istituto e il posizionamento di ogni singolo individuo rispetto ai traguardi delle Indicazioni nazionali. Tale interpretazione, normata a livello di sistema sebbene grossolanamente infondata dal punto di vista docimologico e didattico, rappresenta senza dubbio un'ottima occasione per la formazione di competenze valutative, offrendo tra le altre l'opportunità di lavorare concretamente su un'inattesa conferma su larga scala della legge di Campbell sugli effetti corruttivi di misure che da mezzi divengono fini.

Impiegare le prove INVALSI e le loro interpretazioni come strumento formativo (facendo lavorare futuri docenti sui rapporti tra singoli item, dimensioni dei modelli teorici di riferimento, finalità delle somministrazioni, analisi e interpretazione dei dati) conferisce significatività all'apprendimento di concetti come quelli di validità del contenuto, del costrutto, delle conseguenze di uno strumento di misurazione e può orientare nelle scelte da compiere nella valutazione delle competenze. Più in generale, le ricerche educative che integrano efficacemente rigore metodologico e studio sul campo con una chiara impostazione critico-riflessiva possono davvero rappresentare un prezioso strumento formativo, restituendo deficienze e punti di forza dei dispositivi indagati. Limitandoci all'ambito rendicontativo, citiamo a titolo esemplificativo lavori come quelli di Robasto (2017) sulle potenzialità e i limiti dei Piani di Miglioramento e di Landri (2021) sul punto di vista dei soggetti coinvolti nei processi di accountability.

2.3 Concludiamo rilevando che proprio l'emersione della prospettiva dei soggetti coinvolti rappresenta un elemento irrinunciabile per la formazione di competenze valutative. L'alternativa è quella di razzolare diversamente da come si predica, senza coinvolgere attivamente corsiste e corsisti nella valutazione dell'efficacia dell'insegnamento e rinunciando così a elementi

utili a orientare le scelte successive, col rischio di riprodurre gli stessi errori che hanno caratterizzato le precedenti esperienze formative.

Bibliografia

- Corsini, C., & Losito, B. (2013). Le rilevazioni Invalsi: a che cosa servono?, *CADMO*, XXI, 2, 55-76
- Landri, P. (2021). To resist, or to align? The enactment of data-based school governance in Italy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 3, 563-580.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. RCS.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola*. Carocci.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.

Perché c'è bisogno di dialogo tra ricerca disciplinare e ricerca di area educativa

Simone Giusti - Università degli Studi di Siena

Il conflitto tra didattica generale e didattiche disciplinari, già noto agli addetti ai lavori e descritto dalla letteratura scientifica (si vedano almeno Nigris, 2012; Martini, 2019), può essere correlato al processo storico di progressiva istituzionalizzazione dei campi di ricerca e dei saperi, e in particolare a quello che viene definita “disciplinizzazione a dominanza secondaria” (Hofstetter & Schneuwly, 2014), intendendo con questa espressione lo sviluppo di una certa disciplina a partire da un campo professionale preesistente da cui discende tra l'altro una forte dipendenza dalla normativa scolastica e dal successo, dalla percezione delle pratiche didattiche già in uso e dall'istanza sociale di formazione degli insegnanti (Martini, 2019, pp. 62-65).

A partire dal caso specifico della didattica della letteratura, che ha preso forma in Italia a partire dagli anni Settanta in seguito alla crisi dell'insegnamento letterario e in risposta al bisogno di formazione e di strumenti didattici da parte dei docenti (Giusti, 2014), fino a diventare un insegnamento universitario dell'area degli studi umanistici, è possibile delineare con precisione le opportunità di dialogo e di cooperazione tra la ricerca disciplinare e ricerca educativa, che devono necessariamente cercare un punto di incontro nel comune interesse per l'azione didattica e per la relazione intenzionalmente educativa tra soggetti che apprendono e oggetti culturali (Baldacci, 2004, p. 26), ovvero sul terreno della ricerca empirica e della riflessione sull'esperienza.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2004). I modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva. In M. Baldacci (Ed.), *I modelli della didattica*, 13-59. Carocci.
- Giusti, S. (2014). *Per una didattica della letteratura*. Pensa Multimedia.
- Nigris, E. (2012). Didattica e saperi disciplinari: un dialogo da costruire. In P. C. Rivoltella, & P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico*, 59-78. Editrice la scuola.
- Martini, B. (2019). Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra Didattica generale e Didattiche disciplinari. In L. Perla, & B. Martini (Eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, 59-72. Franco Angeli.

“La scuola di tutti e di tutte”

Rosario Savato - Università degli Studi di Perugia

Nelle ricerche sullo sviluppo economico è emerso ormai da tempo e in modo sempre più evidente come la crescita del Pil (Prodotto interno lordo) sia solo una delle tante facce con cui osservare il progresso economico e sociale di un Paese, ma che persino l'Indice di Sviluppo Umano possa rappresentare uno sguardo parziale. La qualità della vita e il benessere in uno Stato passano, infatti, dai livelli e dalla qualità dell'istruzione, che influenzano la salute, l'occupabilità, la partecipazione politica, le relazioni sociali, la sicurezza personale ed economica, la soddisfazione. Occorre pertanto puntare su un'istruzione inclusiva e di qualità come azione prioritaria.

La letteratura che analizza le connessioni tra crescita e valore del capitale umano è molteplice (Ali et al., 2021; Bawono, 2022; Cegolon, 2012; Mattana & Piras, 2008). Il sistema di istruzione deve essere garante di politiche educative che consentano a tutti e a ciascuno un accesso e una permanenza, nei circuiti scolastici, di qualità, ma anche una protezione sociale (Gentilini, 2022) verso le fragilità, in modo da garantire pari opportunità di apprendimento continuo, diritto di cittadinanza ed empowerment per tutti.

“Sradicare la povertà in tutte le sue forme e ovunque nel mondo”, uno dei primi obiettivi dell'Onu (2015), necessita di politiche di welfare legate alla promozione dell'istruzione per tutti e per tutte (Ravallion, 2009), di una scuola “aperta” e “democratica” (Meirieu, 2015).

La promessa centrale dell'Agenda 2030 di non lasciare indietro nessuno (“Leave No One Behind”), è, dunque, oggi più che mai fondamentale e richiede che i diversi attori agiscano in modo sinergico per ribaltare le sorti delle disuguaglianze strutturali e di tutte le forme di discriminazione, esclusione ed emarginazione che generano divari (Unesco, 2021).

Il diritto allo studio di tutt* ben espresso negli artt. 3 e 34 della Costituzione, negli anni è poi stato accolto in diverse iniziative e documenti regionali. Si pensi, per non fare che un esempio, ai piani per la gestione delle diversità nelle scuole che sono stati sviluppati a seguito di interessanti sperimentazioni (Batini, a cura di, 2014).

Le Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2018) ribadiscono in più passaggi il principio irrinunciabile dell'inclusione di tutte le persone e dell'integrazione delle culture e considerano l'accoglienza delle diversità come un valore irrinunciabile. In questa cornice di riferimento l'accessibilità rappresenta un costrutto interessante per rileggere i modelli didattici in un'ottica di *capability approach*, tuttavia necessita di conoscenza delle diverse vulnerabilità dentro e fuori la scuola (Cristi-Montero et al., 2021).

E' necessario a tal fine, in ogni ordine e grado di scuola, da un lato mettere a sistema strategie, risorse e percorsi finalizzati a rendere l'apprendimento rappresentabile a tutt* e strumento di empowerment per tutt*, e dall'altro attivare reti sul territorio con enti locali e altre agenzie educative, perchè la scuola non sia lasciata sola.

La ricerca educativa, accademica e non solo, deve farsi carico di conoscere, sperimentare per costruire proposte di formazione docenti iniziale e in servizio che consentano di agire nelle multidimensionalità dei contesti, delle identità e delle culture, di sperimentare metodologie e strategie; di accompagnare le professionalità della scuola a riconoscere le differenze e a tradurle in valore per il singolo e per la comunità.

Bibliografia

- Ali, M., Raza, S. A. A., Puah, C. H., & Samdani, S. (2021). How financial development and economic growth influence human capital in low-income countries. *International Journal of Social Economics*.
- Assemblea Generale ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Batini, F. (a cura di) (2014). *Apprendere dalle diversità*. Pensa Multimedia.
- Bawono, S. (2021). Human capital, technology, and economic growth: A case study of Indonesia. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*.
- Cegolon, A. (2012). Il valore educativo del capitale umano. *Il valore educativo del capitale umano*, 1-240.
- Cristi-Montero, C., Ibarra-Mora, J., Gaya, A., Castro-Piñero, J., Solis-Urra, P., Aguilar-Farias, N., ... & Sadarangani, KP (2021). La forma fisica può essere considerata un fattore sociale protettivo associato al superamento del divario cognitivo correlato alla vulnerabilità scolastica negli adolescenti? Il progetto cognitivo-azione. *Rivista internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica*, 18 (19), 10073.
- Gentilini, U., Almenfi, M. B. A., Iyengar, T. M. M., Okamura, Y., Downes, J. A., Dale, P., ... & Aziz, S. (2022). Social protection and jobs responses to COVID-19.
- Gentilini, U., Almenfi, M. B. A., Iyengar, T. M. M., Okamura, Y., Downes, J. A., Dale, P., ... & Aziz, S. (2022). Social protection and jobs responses to COVID-19.
- Mattana, P., & Piras, R. (2008). *Il contributo del capitale umano al processo di crescita: nuovi risultati per l'Italia da un panel di dati regionali*, 227-253. Il Mulino.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. FrancoAngeli.
- Miur (2018). *Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>
- Ravallion, M. (2009). Are there lessons for Africa from China's success against poverty?. *World Development*, 37(2), 303-313.
- Salvato, R., & Mancini, R. (2007). *Il lavoro di gruppo: competenze per l'azione didattica* (Vol. 14). Morlacchi Editore.
- Unesco (2021). *Educazione allo Sviluppo Sostenibile: una tabella di marcia*. <https://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEEditor/ESD%202030%20Una%20tabella%20di%20marcia%20DEF.pdf>

Il bullismo femminile a scuola: co-progettare modelli e azioni di contrasto con le comunità scolastiche, Antonia De Vita - Università degli Studi di Verona

Il bullismo femminile è diventato un fenomeno sempre più incombente nella nostra società, infatti i media hanno dedicato crescente attenzione alla questione dei comportamenti aggressivi tra ragazze. Tuttavia, nonostante la crescente preoccupazione per questo fenomeno, esso ha ricevuto poca attenzione accademica, una lacuna che caratterizza la letteratura internazionale in generale, ma che è particolarmente evidente nel contesto italiano.

Recenti studi dimostrano quanto nel nostro Paese il fenomeno del bullismo tocchi una porzione di studenti che varia tra il 5 e il 25% (Menesini et al., 2017). L'età incide sulle diverse manifestazioni di sopraffazione mostrando come ad esempio con l'avanzare dell'adolescenza si passi più frequentemente a forme di aggressione indiretta e relazionale (Rivers & Smith, 1994). Un recente studio condotto nella Regione Umbria nel 2020, diretta da Federico Batini dell'Università di Perugia che fa parte di questo gruppo di ricerca interuniversitario, ha rilevato che la percentuale di chi si dichiara esplicitamente vittima di bullismo è del 14,7% per le classi III e del 5,8% per le classi V di scuola secondaria di secondo grado, evidenziando un forte divario tra percentuale di vittime femminili (13,7%) e maschili (3,0%) a testimonianza del fatto che la sopraffazione delle ragazze prosegue anche con l'avanzare dell'età in adolescenza (Scierri & Batini, 2021). In precedenza, l'ISTAT (2015) ha pubblicato un report che mostra dati ancor più allarmanti dove addirittura oltre il 50% del campione di 11-17enni intervistati dichiarava di aver subito negli ultimi 12 mesi almeno una volta "qualche episodio offensivo, non rispettoso e/o violento da parte di altri ragazzi o ragazze". Non si faceva esplicitamente riferimento ad episodi di bullismo e questo spiega la sovrastima del fenomeno.

Da qui sorge l'esigenza di investigare e rilevare la dimensione del fenomeno in diverse città del Nord, del Centro e del Sud Italia, al fine di definire in maniera più dettagliata la reale situazione in Italia.

Il bullismo femminile in generale, e nello specifico in ambito scolastico, è difficile da individuare; di frequente non è identificato né dalle/dagli insegnanti né dalle famiglie, poiché è un fenomeno particolarmente complesso, composto da molteplici elementi, che caratterizzano la specificità delle relazioni aggressive e violente tra ragazze (De Vita, 2018; Burgio 2018), frutto di interazioni articolate, trasversali e a più dimensioni: analitiche, sociali, interpersonali e intrapersonali.

Gli studi pubblicati in Italia lamentano la quasi completa assenza di ricerche empiriche e/o sperimentali che possano definire le dimensioni quantitative e qualitative del bullismo tra ragazze.

La ricerca nazionale “Il bullismo femminile a scuola. Un’indagine intersezionale “mixed-method” cerca, almeno parzialmente, di colmare questa lacuna. L’indagine, attraverso un approccio mixed-method, impiegando quindi coerentemente metodologie sia qualitative che quantitative, vuole giungere a una più profonda comprensione del bullismo femminile in una prospettiva di genere e intersezionale misurando l’incidenza del bullismo femminile in termini di frequenza in Italia. Appoggiandoci ad alcune città del territorio nazionale italiano del nord, centro e sud Italia, di grandi dimensioni (Genova, Milano e Palermo) e di medie dimensioni (Verona, Arezzo, Perugia e Foggia) e coinvolgendo una popolazione scolastica il più possibile diversificata, cercheremo di misurare e comprendere meglio il bullismo femminile nel nostro paese.

La ricerca coordinata dai proff. A. De Vita (Univr) e G. Burgio (Uni Enna-Kore) combina strumenti di ricerca qualitativi (Focus Group/*Fase 1* e Formazione-Intervento e co-progettazione partecipata/*Fase 3*) con strumenti quantitativi (questionario validato a livello internazionale/online survey/*Fase 2*) e vede un coinvolgimento di 6 università italiane: Università di Verona (prof.ssa A. De Vita), Università di Enna-Kore (prof. G. Burgio), Università di Perugia (prof. F. Batini), Università di Genova (prof. A. Traverso), Università di Foggia (Prof.ssa A. G. Lopez), Università di Milano-Bicocca (prof. ssa S. Magaraggia).

Il mio intervento si focalizza sulla Terza fase dell’indagine nazionale sinora descritta e insiste su quella che riteniamo la parte più innovativa e originale dell’intera ricerca: l’elaborazione di un modello pedagogico di contrasto al bullismo femminile, co-progettato con le comunità scolastiche (in particolare con le studente del biennio e con le/gli insegnanti).

Riteniamo significativo l’impatto che questa azione potrebbe avere per le comunità scolastiche da un lato e dall’altro, come contributo alla costruzione di una maggiore presa di coscienza generale della violenza tra ragazze in età adolescenziale.

Modi concreti di costruire una scuola “per tutte e per tutti”.

Ripartire dall’educazione: diversità e differenze in meticciamiento

Maira Sannipoli - Università degli Studi di Perugia

Il tema della formazione degli insegnanti in Italia richiede sempre uno sguardo di analisi strabico. Da un lato infatti sono ormai significative le evidenze di ricerca che da anni hanno costruito visioni e prospettive evolutive; dall’altro le risposte istituzionali e le prassi realmente agite a scuola sono molto distanti e claudicanti (Malandrino, 2021).

Chi frequenta i contesti scolastici da dentro, per professione o per motivi di ricerca, in maniera anche ingenua, è in grado di individuare numerosi nodi critici che trovano conferma nei molteplici studi che abbiamo a disposizione (Marzano & Calvani, 2020). Tra questi temi sicuramente le dimensioni inclusive occupano uno spazio centrale, in una continua oscillazione tra quelle che sono verità di diritto e quelle che invece sono verità di fatto.

La complessità e l’eterogeneità delle classi di oggi richiedono una significativa cornice pedagogica che permetta un’autentica relazione di cura, una didattica efficace (Calvani & Trinchero, 2019), una adeguata gestione della classe (d’Alonzo, 2012) e un potenziamento di tutti quei fattori protettivi che possono prevenire anche i fenomeni di burn out dei docenti (Mameli & Molinari, 2017), spesso incapaci di gestire lo stress proprio e dei propri alunni, tanto in età infantile che adolescenziale. In questo senso una presenza più significativa della Pedagogia speciale e della Didattica inclusiva potrebbe far la differenza nella formazione iniziale. «La Pedagogia speciale può contribuire, con le sue attenzioni specifiche e con il suo patrimonio di saperi e abilità, ad aiutare educatori e insegnanti a comprendere come agire e dare risposte di valore; le sue competenze meritano di essere sempre più patrimonio diffuso nella professionalità di coloro che desiderano il bene delle nuove generazioni» (d’Alonzo, 2019, p. 303).

Nonostante le dichiarazioni e gli intenti in termini di cooperazione, la nostra scuola, soprattutto negli ordini secondari, continua ad essere molto individualista e competitiva (Lancini, 2020). Di fatto gli studenti che sperimentano una qualche difficoltà, sia per condizione che per qualche svantaggio contestuale, sono facilmente riconoscibili ed etichettabili. Le recenti normative anche relative ai Bisogni Educativi Speciali, hanno purtroppo favorito la produzione spesso di piani progettuali e in conseguenza di prassi, molto sconnesse dalla progettazione di tutti (Ianes, 2016). È così che Piani Educativi Individualizzati e Piani Didattici Personalizzati non parlano il linguaggio della progettazione di classe e velatamente celano una serie di interventi che sembrano chiedere, a chi ne ha diritto, una sorta di corsa alla normalizzazione, alla riparazione, all’adeguamento. Dar vita ad una progettazione autenticamente integrata, significa invece immaginare che le documentazioni individualizzate e personalizzate nascano e crescano con la progettazione curricolari perché ne sono parte integrante, modificandosi reciprocamente (Ianes, Cramerotti, Scapini, 2019). In questa direzione le proposte di differenziazione didattica (d’Alonzo, 2016), didattica aperta (Demo, 2016), compresenza didattica (Ianes & Cramerotti, 2015) si collocano nella possibilità di fare di tutto perché ogni istituzione scolastica scelga la via della valorizzazione delle differenze come motivo ordinario, quotidiano, non di proprietà esclusiva del mondo della disabilità, del disturbo e/o dello svantaggio. La sfida in questo senso è di andare oltre la ricerca di punti di congiunzione tra l’ordinarietà e la specialità perché c’è bisogno di un coraggio progettuale più convinto. Introdurre una didattica maggiormente inclusiva implica accogliere la significatività dell’attivazione del gruppo classe,

della centralità della socialità, l'importanza dell'intelligenza socio-emotiva (Cottini, 2019), ma al tempo stesso anche tutte quelle che strategie didattiche che, anche in termini prettamente istruttivi, siano in grado di mettere ciascuno nella condizione di imparare e mostrare la propria validità.

In questo senso il mondo della scuola ha molto da imparare anche in termini di attenzione alle dimensioni relazionali, residuali in questo momento nella maggioranza dei contesti.

Non si può certo negare che almeno su un piano di principi la scuola abbia come compito quello di provocare beneficio, benessere, salute. «Non si tratta di tramutare *sic et simpliciter* i docenti in esperti in consulenza esistenziale (per cui esistono, tra l'altro, dei corsi professionalizzanti di matrice filosofica e/o educativa e/o psicologica) in grado di sopperire a serie mancanze "altre", ma di indurre in chiave pedagogica, dunque in modo critico e prospettico, chiunque si assuma la responsabilità dell'insegnamento a farsi guide/conoscitori del territorio educazione per gestire al meglio quel tratto di strada in comune che prepara alla vita autonoma» (Calvaruso, 2015, p. 113).

Il bene di tutta la comunità necessita però di pratiche di pensiero e comportamentali che permettano alle intenzioni di darsi nell'effettività. Luigina Mortari nel parlare di cura elenca alcuni indicatori che dovrebbero interpellare oggi il corpo docente: «prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola (e con i dovuti silenzi), comprendere, sentire con l'altro, esserci in una distante prossimità, con delicatezza e con fermezza, capaci di sostenerne la fatica» (Mortari, 2017, p. 38).

Recuperare una dimensione di cura, potrebbe oggi fare la differenza in termini inclusivi, permettendo anche a bambini e ragazzi di essere accompagnati in un percorso non meramente istruttivo ma autenticamente formativo. Scrive Morin: «imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l'incorporazione di questa sapienza per la propria vita» (2000, p. 45). Mettere in campo spazi e momenti per riconoscere e condividere la diversità propria e altrui sarebbe importante: concedere uno spazio di narrazione condivisa, attraverso forme espressive differenti, può permettere a ciascuno di sentirsi come eccezionale e al tempo stesso comune, dentro una stessa umanità, riducendo il rischio di definire la diversità come attributo solo di alcune categorie. Tentare di provocare occasioni per condividere le proprie fragilità e le proprie debolezze potrebbe parallelamente permettere un contenimento di tutte quelle dimensioni che ostacolano la convivenza e la condivisione.

Riappropriarsi dell'educazione a scuola diventa una sorta di imperativo essenziale in termini inclusivi: permettere alle pratiche di cura di diventare vettore di interventi formativi che consentano di «far fiorire l'essere» (Mortari & Ubbiali, 2019, p. 181) è la sfida di tutti e di ciascuno.

Dentro questa riflessione è necessario accogliere, anche in ambito accademico, uno spazio capace di interrogare non solo il «cosa» della formazione iniziale e «in servizio» ma anche il «come» di questi percorsi. Se l'esito della formazione dipende dalle posture accolte e apprese in partenza, sarà necessario permettere e accompagnare l'esercizio di pensieri e pratiche complesse, più di attraversamento che di risoluzione. Diventa allora centrale anche nella formazione iniziale aiutare i futuri docenti a:

1) diventare consapevoli delle proprie mappe, lavorare sugli impliciti, sulle rappresentazioni sociali, sugli atteggiamenti. Tutto questo diventa necessario per facilitare e supportare alcuni genuini ribaltamenti sostenibili, che possano generare prassi e non solo dichiarazioni di intenti.

2) «pensare per storie» e a frequentare il pensiero narrativo per evitare identità stereotipate o categorizzanti. In questa direzione, in termini relazionali va sollecitata costantemente la domanda rispetto alla «giusta distanza» da guadagnare in termini di autorevolezza professionale, imparando ad accogliere maglie meno rigide rispetto ai propri compiti e funzioni, senza aver paura di regalare uno spazio di parola e di confronto a chi è fuori la scuola, famiglie in prima battuta.

3) «essere solidali nelle imperfezioni» e a frequentare forme di «cura di sé» che permettano di continuare ad esercitarsi, con intenzione e consapevolezza riflessiva, come «esploratori» di domande e non «cercatori di risposte» (Manghi, 1990).

Accompagnare su questi sentieri i futuri docenti è un compito etico per chi fa ricerca anche per ri-significare con più attenzione i percorsi accademici, accogliendo la possibilità che la pratica professionale diventi un imprevisto trasformativo necessario quanto auspicabile nella misura in cui consente un circolo virtuoso tra dichiarato ed agito. Organizzare i propri bisogni formativi in termini di nutrimento relazionale e di disintossicazione rispetto alle dimensioni burocratiche e certificative richiede competenze in ingresso articolate, quelle che, come sostiene von Föerster, dovrebbero consentire in maniera sinergica di aumentare il numero delle possibilità (2001, p. 33) tanto per chi progetta azioni didattiche che per chi ha il dono di riceverle e co-parteciparle.

Bibliografia

- Calvani, A., & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Calvaruso, F. P. (2015). Savoir-vivre. Sostenere una "buona scuola" che comprende la vita. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 109-118.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- d'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Giunti.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- Ianes, D. (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapini, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Erickson.
- Lancini, M. (2020). *Cosa serve ai nostri ragazzi: I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*. Utet.
- Malandrino, A. (2021). Le politiche per la formazione iniziale degli insegnanti e l'accesso alla professione in Italia: caratteristiche e criticità alla luce dell'institutional layering. *Rivista Italiana di Politiche Pubbliche*, 16(2), 161-190.

- Mameli, C., & Molinari L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers. *European journal of psychology of education*, 32(2), 219-234. DOI: 10.1007/s10212-016-0291-z.
- Manghi, S. (1990). *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*. Feltrinelli.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2019). Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2), 167-186. DOI: 10.30557/MT00104.
- Mortari, L. (2017). L'essenziale per la vita. Per una filosofia della cura. *Journal of Medicine and the Person*, 1, 36-38.
- Von Foerster, H., Pörksen, B. (2001). *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*. Meltemi.

Educare al maschile plurale

Giuseppe Burgio - Università degli Studi di Enna "Kore"

Realizzare una scuola per tutti e per tutte prevede la possibilità di una piena cittadinanza (e dell'agio scolastico) anche per le studentesse, per gli/le/* studenti LGBT+, per quelli con retroterra migratorio, per le persone con bisogni educativi speciali, etc. Un ostacolo a tale fine appaiono i comportamenti di molti studenti (in stragrande maggioranza maschi, secondo i dati) che adottano una postura tossica, fatta di misoginia, omobitransfobia, razzismo, abilismo, etatismo, etc. agita spesso attraverso forme di discriminazione e vittimizzazione delle differenze. Per farsi un'idea di questa dimensione prettamente maschile, basti pensare, ad esempio, a "l'alta proporzione di studenti maschi che ancora nel 2017 rifiuta l'omosessualità maschile (68%), più del doppio rispetto alle studentesse (30%).

La nettezza di questo dato sembra confermare l'ipotesi che per molti giovani uomini l'identità eterosessuale si costruisca e trovi conferma anche mediante un atteggiamento oppositivo rispetto all'omosessualità maschile, quando non addirittura con atteggiamenti e comportamenti omofobi" (Dalla Zuanna, Vignoli, 2021, pp. 145-146).

Contemporaneamente registriamo la presenza della violenza di genere anche nelle relazioni tra adolescenti, sostenute dal fatto che il 25% dei/delle giovani tra 18 e 29 anni – uno su quattro – ritiene che la violenza sulle donne sia prodotta dal troppo amore maschile o dall'exasperazione a cui gli uomini sono condotti da alcuni atteggiamenti delle donne (Bonura, 2016, p. 19).

Il retroterra culturale della violenza di genere appare quindi, anche in adolescenza, caratterizzato da rappresentazioni tradizionali e complementari di maschilità e di femminilità.

La costruzione della maschilità nell'adolescenza appare infatti basarsi su una serie di assunti: 1) si rileva come l'amicizia tra maschi sia prioritaria rispetto alle relazioni maschio-femmina; 2) l'amicizia platonica con le femmine viene considerata rischiosa perché femminilizzante; 3) l'attività sessuale diventa la pratica principale per assumere uno status maschile competente; 4) bisogna condividere storie (etero)sessuali e raccontare se stessi e le proprie esperienze sessuali in termini anche iperbolici. La costruzione della maschilità prevede inoltre la creazione di gerarchie di virilità, che escludono i ragazzi alloctoni ("i rumeni stupratori, i neri dalla sessualità bestiale, gli albanesi che prostituiscono le loro donne..."), quelli con disabilità, gli uomini anziani o i bambini impuberi.

L'analisi degli insulti quotidianamente usati dagli adolescenti evidenzia come l'unico soggetto non stigmatizzabile sia il maschio bianco, eterosessuale, autoctono, giovane e senza disabilità. Tale dimensione di maschilità normativa, escludente e opprimente appare dispiegarsi ampiamente in e attraverso il gruppo dei pari. In quest'ultimo, i maschi costruiscono legami che sono caratterizzati dalla messa in scena di condotte performative di virilità, mediante l'uso di un linguaggio stigmatizzante per le donne e per le categorie non eteronormative.

I maschi costruiscono così dei legami intra-genere basati su condotte di esclusione, dominio e violenza. I legami omosociali svolgono infatti una funzione determinante. Rispetto a tale panorama, appare allora utile porsi il problema dell'educazione alle maschilità, sottraendo i più giovani a una pervasiva e monopolistica educazione machista, basata ancora sul modello dell'eroe guerriero, nonostante si manifestino segnali nella società di una crisi del patriarcato. A seguito dell'affermarsi dei femminismi e del movimento LGBT+ si è infatti realizzata una trasformazione dell'orizzonte simbolico entro cui i giovani maschi formano la loro identità, una crisi rispetto alla quale non si sono ancora affermati modelli socioculturali alternativi, e più inclusivi, di maschilità.

A fronte di un protagonismo sociale in espansione per le ragazze e per le donne (nel campo dell'istruzione, del lavoro, dei diritti), il maschile appare ritirarsi dal disorientamento del cambiamento e sottrarsi alla fatica della rielaborazione, rifugiandosi spesso in modelli tradizionali che associano *sic et impliciter* il maschile al dominio e all'aggressività.

Ciò appare effetto di una pervasiva educazione al modello patriarcale di maschilità, realizzata in contesti formali, non formali e informali, che sviluppa un dover-essere unico per i maschi attraverso l'educazione genitoriale, i mass-media, le relazioni tra pari, i contenuti disciplinari a scuola, etc.

Nel percorso di crescita e di costruzione di un'identità virile, l'adozione di comportamenti tradizionalmente associati al maschile costituisce inoltre una "scorciatoia" (rispetto alla fatica dell'elaborazione interiore) per mettere in campo una *performance* pubblica di maschilità immediatamente riconoscibile dal gruppo dei pari e dal contesto sociale. Riva specifica che: «se dipendenza e passività sono ciò che l'adolescente maschio soprattutto teme, gli atteggiamenti aggressivi, "da bullo", sono la risposta agita alla minaccia della dipendenza, che consente di trasformare la passività in attività, la dipendenza in dominio» (p. 165).

Tale *performance* è sostenuta da un'ingiunzione culturale a "comportarsi da uomo", a "non farsi mettere i piedi in testa", a

“non portare le legnate a casa”, etc. Tale ingiunzione risulta avere inizio già dal momento della nascita, a partire dal quale lo sguardo adulto comincia a “vedere” nei maschietti le predisposizioni e i comportamenti che si aspetta di rinvenire.

Uno snodo importante è però costituito poi dalla fase della pubertà, nella quale lo sviluppo dei caratteri sessuali (e la paura genitoriale dell'eventuale omosessualità del figlio) spinge gli adulti e il gruppo dei pari a conformare la sensibilità maschile, sanzionando quelle manifestazioni tradizionalmente associate al femminile.

Contemporaneamente, la rappresentazione monolitica della sessualità maschile, associata all'azione, all'iniziativa, al dominio, spinge gli adolescenti a sorvegliare in se stessi e nei pari ogni apparente *défaillance* dell'identità virile: non saper giocare a calcio, non essere disinvolti nell'abbordare le ragazze, non avere un modo virile di camminare e gesticolare.

La virilità risulta così un prodotto simbolico che costituisce la causa finale dell'esistenza maschile, il modello irraggiungibile con il quale tutti i ragazzi devono confrontarsi, la meta irrealizzabile (in quanto ideale immaginario) rispetto alla quale bisogna vergognarsi della propria inadeguatezza, proiettandola e scaricandola su altri soggetti.

È all'interno di questo orizzonte che nascono comportamenti quali il bullismo scolastico, la violenza di genere tra adolescenti, la devianza. È infatti esperienza di molti docenti il fatto che a creare problemi siano soprattutto i ragazzi, sovrarappresentati tra quanti ricevono sanzioni disciplinari, vengono segnalati ai servizi sociali, hanno problemi con la giustizia...

Nonostante il fatto che dagli anni '90 a oggi siano diminuiti costantemente in Occidente i sentimenti omobitofobici e sia costantemente migliorata la condizione delle donne, alcuni ragazzi sembrano radicalizzare quei comportamenti machisti che prima, sostenuti da un diverso contesto sociale, non avevano nemmeno bisogno di manifestarsi.

Risulta allora importante pensare un intervento educativo destinato principalmente ai maschi in età evolutiva, teso a mostrare la complessità e la pluralità dei modelli di maschilità esistenti (articolati per età, contesto culturale, abilità/disabilità, colore della pelle, orientamento sessuale e plasticità dell'identità di genere) al fine di permettere loro un confronto con questi modelli e la libera scelta del proprio modo di essere maschi, svincolandosi dal modello unico machista-patriarcale, in direzione della creazione di un contesto relazionale meno discriminatorio e una più serena costruzione della propria identità. Il maschile si dice infatti (si è sempre detto) in molti modi.

Tuttavia, se le ragazze possono oggi confrontarsi con modelli culturali di femminilità più numerosi rispetto al passato, i ragazzi non hanno ancora modelli alternativi a quello patriarcale e necessitano di una sponda adulta con cui rapportarsi, di un confronto educativo che li sostenga nell'autonoma costruzione della propria identità.

Tale obiettivo appare oggi centrale nell'agenda culturale della Pedagogia di genere.

Il dibattito teorico appare ancora agli inizi ma l'interesse degli/delle studiosi/e risulta crescente e promette (anche in Italia) una fertilità inedita.

Bibliografia

- Bellassai, S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Carocci.
- Bellassai, S. (2014). *La storia invisibile. Aspetti interpretativi, culturali e politici degli studi sulla mascolinità*. In C. Casanova, V. Lagioia (a cura di), *Genere e Storia: percorsi*. Bononia University Press.
- Bonura, M.L. (2016). *Che genere di violenza. Conoscere e affrontare la violenza contro le donne*. Erickson.
- Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Feltrinelli.
- Burgio, G. (2015a). Il genere: le principali correnti teoriche. *Education Sciences & Society*, 6, 2, 193-200.
- Burgio, G. (2015b). Genere ed educazione. *Education Sciences & Society*, 6, 2, 183-190.
- Burgio, G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20, 27-42.
- Burgio, G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Mimesis.
- Ciccone, S. (2009). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Rosenberg & Sellier.
- Ciccone, S. (2019). *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*. Rosenberg & Sellier.
- Connell, R.W. (1996). *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*. Feltrinelli.
- Dalla Zuanna, G., & Vignoli, D. (2021). *Piacere e fedeltà. I millennials italiani e il sesso*. Il Mulino.
- De Biasio, A. (2010). Studiare il maschile. *Allegoria*, 22, 61, 9-36.
- de Beauvoir S. (2016). *Il secondo sesso*. Milano: il Saggiatore.
- Fidolini, V. (2019). *Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità*. Meltemi.
- Flavi, P. (2021). Il potere perverso del “maschio selvaggio”. *Nessun Dogma*, 1. Retrieved April 09, 2021, from <https://blog.uar.it/2021/01/26/il-potere-perverso-del-maschio-selvaggio/>
- Guillaumin, C. (2020). *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*. Ombre corte.
- Halberstam, J. (2010). *Maschilità senza uomini. Scritti scelti*. ETS.
- Kimmel, M. (1996). *Manhood in America. A Cultural History*. The Free Press.
- Mosse, G. (1997). *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*. Einaudi.
- Pacilli, M.G. (2020). *Uomini duri. Il lato oscuro della mascolinità*. Il Mulino.
- Rinaldi, C. (2018). *Maschilità, devianze, crimine*. Meltemi.
- Riva, E. (2008). Percorsi e rischi nella costruzione dell'identità di genere in adolescenza. *Ricerca Psicoanalitica*, XIX, 2, 15-28.
- Seidler, V.J. (1992). *Riscoprire la mascolinità. Sessualità, ragione, linguaggio*. Editori Riuniti.

Insegnamento cooperativo e professionalità docente: meglio se decisi a far riferimento al contesto "classe".

Roberto Dainese - Università di Bologna

La scuola dovrebbe prospettare azioni di insegnamento condivise, co-costruite e co-definite e per realizzare queste modalità procedurali gli/le insegnanti dovrebbero progettare insieme con coscienza e responsabilità i contesti di

apprendimento in modo da prospettare la valorizzazione della partecipazione di tutti gli alunni e di tutte le alunne implementando pratiche cooperative, promuovendo l'interdipendenza tra gli alunni e le alunne. Queste procedure condivise dovrebbero condurre opportunamente all'implementazione di azioni di insegnamento basate su un'autentica «consapevolezza inclusiva».

Emerge con forza la necessità di rafforzare negli e nelle insegnanti la consapevolezza e la responsabilità con cui essi dovrebbero progettare i piani di lavoro individualizzati che dovrebbero prevedere intrecci autentici tra quanto gli stessi docenti ritengono necessario per la classe e quanto considerano fondamentale per gli alunni in difficoltà, in modo da favorire la partecipazione di tutti gli alunni e di tutte le alunne. Le progettazioni individualizzate dei docenti (Dainese, 2018) sembrano frequentemente, invece, non generarsi da una condivisione propedeutica collegiale di obiettivi, finalità e contenuti, e, di conseguenza, da qui emerge la fragilità del legame tra la progettazione per/con il singolo alunno o per/con la singola alunna in difficoltà e le azioni didattiche progettate da tutti e da tutte gli/le insegnanti per l'intero gruppo classe.

Quando ci si avvicina concettualmente alla dimensione *classe* è inevitabile imbattersi in condizioni tutt'altro che omogenee, si apre un panorama complesso contraddistinto da eterogenee storie umane e personali e da bambini e bambine che manifestano potenzialità e limiti alquanto diversificati tra di loro. Davanti a *condizioni* eterogenee, a esigenze e a bisogni differenti si può rispondere solo con risposte diversificate, ma contemporaneamente le singole risposte dovrebbero necessariamente rientrare in una dimensione comune e di tutti: la classe; diversamente si rimarrebbe, invece, intrappolati dalla logica separatista del "caso che qualcuno è chiamato a seguire".

Uno "sguardo universale" rivolto sul gruppo in fase di progettazione favorisce inevitabilmente la definizione di approcci didattici cooperativi e attivi (laboratoriali) prevede che l'insegnante proponga compiti, richieste che presuppongano la collaborazione reciproca tra gli alunni, le alunne e gli/le insegnanti; si genera una condivisione allargata dell'esperienza di apprendimento, fioriscono il confronto e la co-costruzione attiva della conoscenza che mobilitano anche componenti intuitive e creative in grado di favorire ulteriormente le relazioni reciproche.

Compito degli e delle insegnanti è promuovere una cosciente azione educativa e didattica che possa permettere, di conseguenza, la definizione di personalità che si delineano sui presupposti dell'autodeterminazione, che si generano non in solitudine, ma attraverso una relazione autentica con i pari e gli adulti di riferimento.

Il progetto definito insieme permette di agire con coscienza in un contesto allargato e non circoscritto a pochi, a due: l'alunno con disabilità e qualche singolo professionista della scuola (lui e il "suo" insegnante specializzato, lui e il "suo" educatore, ...). Le relazioni limitate solo a pochi adulti frenano la costruzione di un "sé", di una identità che si definisce in un mondo ampio e che si nutre di curiosità e di coraggio intenzionali. La curiosità dovrebbe essere sentita, da tutti gli alunni e da tutte le alunne, come desiderio personale di esplorare ciò che li circonda e di esplorarsi per conoscersi nella loro essenza interiore.

Negare o solo limitare la presenza in classe dell'alunno o dell'alunna con disabilità significa negare all'intero gruppo un'opportunità di crescita educativa indirizzata a stimolare una valorizzazione delle differenze individuali. Anche per questo motivo, l'attenzione degli/delle insegnanti, andrebbe posta, come dicevamo sopra, sul gruppo classe e, inoltre, le proposte di apprendimento dovrebbero essere costruite su livelli personalizzati di difficoltà per evitare di offrire esclusivamente ciò che è *alla portata*, facilitando, semplificando eccessivamente compiti e materiali (oltre le effettive necessità dell'alunno), inibendo quelle spinte utili per rendere significativa, autentica ed efficace l'esperienza di apprendimento perché attenta ad esaudire il desiderio personale di apprendere. Vygotskij ci ha suggerito di collocare le sfide - quelle riferite all'apprendimento - in quella che egli ha nominato *zona di sviluppo prossimale*, dove è possibile apprendere affrontando ostacoli cognitivi superabili, senza esasperate facilitazioni o frustranti barriere

La Pedagogia Speciale, per tenere fede a quanto fin qui evidenziato, sorveglia i seguenti irrinunciabili presupposti utili, anche, per delineare un contesto di apprendimento inclusivo:

- le buone prassi sono il punto di partenza dal quale ipotizzare una più efficace diffusione e generalizzazione delle pratiche;

- l'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità deve operare in sintonia con la classe per non essere concepito come un insegnante *specialista*, privato di incarichi specifici di insegnamento destinati all'intero gruppo classe perché sempre assente dalla quotidianità della vita della classe stessa;

- la condivisione delle scelte progettuali e operative nell'ambito dei Gruppi di Lavoro Operativi e di Istituto previene il rischio di impedire un *insegnamento cooperativo* a cura di tutti gli insegnanti;

- l'interazione tra genitori, insegnanti e specialisti vanno rivalutate anche in ordine all'utilizzo e alla formulazione della documentazione rivista nelle recenti disposizioni legislative (D.Lgs 96/2019);

- un più solido coordinamento, tra professionisti, interno ed esterno alle istituzioni scolastiche e la definizione di procedure per l'autovalutazione della qualità dell'inclusione scolastica favorisce la valutazione dei bisogni e la successiva assegnazione di risorse.

Anche se non più recente è qui utile il richiamo al lavoro dell'European Agency for Development in Special Needs Education che nel 2012 ha pubblicato gli esiti del progetto di ricerca *"La formazione dei docenti per l'inclusione"* che ha esaminato le prassi della formazione iniziale dei docenti e in che modo siano preparati ad essere "inclusivi"⁷. Il progetto triennale si è

⁷ Al progetto hanno partecipato cinquantacinque esperti provenienti da 25 paesi europei: Austria, Belgio (Comunità Fiamminga e Francofona), Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Islanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito (Galles, Inghilterra, Irlanda del Nord e Scozia), Repubblica Cecca, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Ungheria.

posto l'obiettivo di individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari per intraprendere la professione docente a prescindere dalla materia di insegnamento, dal possesso specializzazione, dall'età degli alunni o dall'ordine di scuola in cui si andrà ad operare.

È stato elaborato, inoltre, un documento specifico per la definizione del Profilo dei Docenti Inclusivi, declinato durante il progetto a seguito della ricerca sul campo, dell'analisi delle informazioni nazionali ed, in particolare, dei dibattiti tra gli esperti e i rappresentanti delle parti interessate sulla formazione docente durante le 14 visite di studio tenute nel 2010 e nel 2011.

Il gruppo di lavoro ha individuato quattro valori fondamentali per l'insegnamento e l'apprendimento che sono stati ritenuti la base del lavoro dei docenti in ambienti scolastici inclusivi; questi valori sono stati associati alle aree di competenza; per ogni "area di competenza" si presentano i comportamenti, le conoscenze e le competenze. Un determinato comportamento o convinzione personale richiede un determinato livello di conoscenza o comprensione che comprende una capacità di tradurre quella conoscenza in pratica.

L'inclusione è definita un principio, un approccio educativo basato sui diritti, sostenuto da una serie di valori fondamentali: uguaglianza, partecipazione, sviluppo e sostegno delle comunità e rispetto della diversità. I valori di cui il docente è portatore, inoltre, sono determinanti nello svolgimento della professione. Riportiamo di seguito il quadro di valori fondamentali e le aree di competenza utilizzato per la strutturazione del *Profilo dei Docenti Inclusivi* presentato dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili:

"Il profilo adotta questo quadro di valori fondamentali e aree di competenza:

Valorizzare la diversità dell'alunno – la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza.

Le aree di competenza riportano a:

- opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione;
- opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe.

Sostenere gli alunni – coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni.

Le aree di competenza riportano a:

- promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo;
- adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.

Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti.

Le aree di competenza riportano a:

- saper lavorare con i genitori e le famiglie;
- saper lavorare con più professionisti dell'educazione.

Sviluppo e aggiornamento professionale – insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita.

Le aree di competenza riportano a:

- il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato;
- il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo"⁸.

Si prospetta, oggi, la necessità di rivedere la figura dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità; Lucio Cottini riconosce che le criticità emergenti dipendono da un "[...] mancato decollo di una cultura dell'inclusione condivisa in tutti gli insegnanti, che porti a orientare le politiche e le prassi educative nella direzione di facilitare l'apprendimento e la partecipazione di ognuno" (Cottini, 2014, p.14).

L'inclusione necessita, in sintesi, di una rivoluzione culturale indispensabile per meglio rigenerare il profilo professionale degli/delle insegnanti tutti; una rivoluzione culturale che va oltre la scuola perché rimanda alle necessità del mondo contemporaneo di recuperare, su un piano educativo, una definizione autentica dell'esistenza umana che oggi vede, purtroppo, dominare l'idea malsana e controproducente della *perfezione umana* che scarta chi ad essa non può, evidentemente, far riferimento.

Bibliografia

Cottini Lucio (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, n.2, 2014.

Dainese R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli, collana Diversità e inclusione: percorsi e strumenti

Dainese R. (2018). *I Piani Didattici Personalizzati: le percezioni degli studenti con DSA*. In Scuola Democrazia Educazione. Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (a cura di). Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà. Lecce: PensaMultimedia, pp.407-411

Dainese R. (2018). Due distinti, ma associati livelli di progettazione dell'inclusione. In *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 17/1; pp. 28-34

Normativa

⁸ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, cit., p.8.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

D.Lgs 96/2019 - Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».

La formazione degli insegnanti per una Pedagogia dell'emancipazione

Anna D'Auria - MCE (Movimento di Cooperazione Educativa)

Il diritto all'istruzione scolastica è garantito ed è obbligatorio sino ai 16 anni. Quindi sul fatto che la scuola sia aperta a tutti non ci sono dubbi. Ma questo non equivale a dire che la scuola sia di tutte e di tutti.

Per quanto risultino in decrescita le percentuali di abbandono scolastico in Italia, i dati pubblicati dal Ministero dell'Istruzione a maggio 2021, segnalano 109.725 tra studenti e studentesse che, dall'a.s. 2017 al 2020 hanno abbandonato la scuola italiana⁹. A quanti abbandonano la scuola vanno aggiunti coloro che, pur avendo conseguito un diploma, escono dal circuito formativo senza aver raggiunto le soglie di competenza in Italiano, Matematica e Inglese attese dalle Indicazioni Nazionali dopo 13 anni di scuola¹⁰. Il rapporto del MI conferma poi il dato sulle disuguaglianze: maggiore propensione all'abbandono nelle regioni meridionali, tra maschi e alunni stranieri (tre volte più degli alunni con cittadinanza italiana).

Sono dati che attestano quanto la geografia di nascita, le condizioni socioeconomiche e culturali di provenienza, l'essere figlio di genitori stranieri, continuano a determinare il destino di tanti giovani. Per loro la fuoriuscita precoce dal percorso scolastico grava pesantemente sul futuro inserimento sociale. Senza contare la sofferenza individuale che l'insuccesso scolastico, l'abbandono, determina sul sentimento di auto-efficacia del soggetto.

È difficile pensare che questo sia successo alla scuola italiana che negli anni difficili del dopoguerra ha visto nascere un forte movimento di educatori, insegnanti, pedagogisti che riconoscevano all'educazione e alla scuola una precisa funzione sociale di emancipazione, alla cui base c'era l'individuazione forte del nesso tra democrazia ed educazione, su cui aveva scritto Dewey nel 1916.

Pensavano che fosse compito della scuola lottare contro la povertà culturale e materiale, proponendo un'educazione laica, attenta alle diversità, capace di riconoscere i bisogni e la cultura di ogni bambino e la dignità dell'altro come condizioni imprescindibili per qualsiasi educazione alla cittadinanza e, indipendentemente da interventi che cadevano dall'alto, statali e burocratico amministrativi, si dettero come obiettivo quello di realizzare i valori costituzionali e nuove forme di convivenza civile.

In particolare, risultata loro evidente che a scuola niente è neutro.

Non è neutra la scelta della disposizione dei banchi, i dispositivi mediatori tramite i quali si realizza l'incontro del soggetto con la conoscenza, gli spazi e i tempi dell'apprendere, la presenza di luoghi di parola e di partecipazione, prevedere diverse fonti di informazione, cogliendo i limiti del libro di testo, non usare il voto per una valutazione che dia valore all'apprendimento.

Partì da allora una forte riflessione, ricerca e sperimentazione sulle pratiche didattiche, nella convinzione che esse possono produrre partecipazione o assenteismo, mentalità critica o sottomissione. Riconoscevano ad esse il "potere" di dar luogo a due diverse e opposte prospettive: produrre l'emancipazione dei soggetti, riuscendo a garantire a ciascuno, accanto all'esperienza della dignità, del valore personale, sociale, l'esperienza del successo formativo. Oppure produrre normalizzazione che, in una società non egualitaria, si traduce nel mantenere (se non nell'amplificare) le differenze di ingresso attraverso pratiche direttive e trasmissive, un approccio focalizzato solo sulle discipline, sulla triade lezione frontale-libro-verifica, sulla classificazione dei soggetti tra chi sa e chi non sa.

Tuttavia, nonostante l'enorme lavoro fatto dalla pedagogia democratica del '900, gli studi sul socio-costruttivismo, lo sviluppo delle neuroscienze, i documenti nazionali che richiamano la centralità del soggetto e la necessità di garantire il successo formativo per tutti, le politiche scolastiche continuano a concentrarsi per lo più sull'obbligo dei risultati con scarsa attenzione e coerenza sull'obbligo dei mezzi.

Il primo dei quali è la formazione degli insegnanti.

Negli ultimi venti anni nelle politiche scolastiche e formative si assiste ad una marginalizzazione della pedagogia, non più funzionale al modello di cittadino/a e di società che l'economia, la politica, la cultura propone: politicamente indifferente, disimpegnato/a, conformista (M. Baldacci, 2019, pag.11) in una società meritocratica, competitiva, tollerante alle disuguaglianze e al pensiero unico.

Le politiche scolastiche e formative (pensiamo all'ultima riforma sulla formazione in servizio, prevista come opzionale e legata a incentivi economici) sono state contaminate dall'ideologia del merito e dal falso mito delle pari opportunità e continuano a legittimare (o comunque a non permetterne il superamento) una didattica autoritaria e trasmissiva che espone i

⁹ Fonte: MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica

¹⁰ https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf

soggetti con storie, culture, linguaggi ed esperienze di vita diverse alla stessa lezione senza assumere l'impegno, a livello di progettazione didattica e di valutazione, di lavorare sulle differenze e sul processo di apprendimento di ognuno.

A questo processo si è affiancato il senso comune che la scuola è soprattutto un servizio fornito al cittadino. Sempre più si cercano soluzioni individuali ai problemi di tutti: crescono i fenomeni di segregazionismo scolastico, le homeschoooling; studenti, famiglie si percepiscono come clienti e l'insegnante come un fornitore di un servizio a domanda individuale.

Si è perso di vista il compito di emancipazione della scuola, inteso come liberazione da ogni tipo di condizionamento che impedisce la formazione per tutte/i di una mentalità libera, critica, l'acquisizione di competenze di cittadinanza, la realizzazione di un proprio progetto di vita.

“La scuola, non è un'istituzione neutra, avulsa dal contesto istituzionale che la determina e la riconosce come tale. In quanto organismo sociale, «è attraversata dalle stesse contraddizioni che vive la società nel suo complesso: individualismo competitivo sfrenato, egocentrismo consumistico, ma soprattutto trasformazione delle differenze in disuguaglianze”. (Goussot, 2015, pp. 15-16).

Rompere i luoghi comuni regressivi che sono entrati nella scuola e nella cultura del Paese, recuperare il valore istituzionale della scuola, come organo centrale della democrazia, richiede sicuramente politiche scolastiche adeguate e un cambio di passo culturale.

Ma il nodo centrale, in una prospettiva di cambiamento, è la formazione degli insegnanti per costruirne “dal di dentro”, con pratiche didattiche ispirate a una pedagogia dell'emancipazione, luoghi comuni più avanzati in senso democratico e assicurare le condizioni per superare le disuguaglianze e gli insuccessi.

La scuola ha bisogno di professionisti in grado di promuovere un approccio socio-costruttivo; di interpretare e lavorare sulle differenze, di attivare modalità cooperative di insegnamento-apprendimento, di sentire la ricerca-formazione come la dimensione professionale necessaria per elaborare le soluzioni didattiche e organizzative per rispondere ai bisogni formativi del singolo e del gruppo.

Garantire a tutte e a tutti l'acquisizione di quegli strumenti di pensiero, emotivi, relazionali e sociali che rendono liberi da individualismo, subordinazione, competizione come unica dimensione del vivere è una priorità per gli insegnanti a scuola, come nelle università, per la costruzione di un futuro più democratico per il Paese.

Occorre che quanti sono impegnati nella formazione (degli insegnanti, dei bambini e dei giovani) vivano il loro ruolo e vengano riconosciuti come “agenti di cambiamento”, perché è a partire dal loro agire quotidiano che è possibile costruire un nuovo modello di convivenza tra popoli, di rapporto uomo-natura, di sviluppo di una coscienza planetaria a partire da una coscienza locale.

Serve a questo scopo la costruzione di convergenze, sinergie, collaborazioni tra i diversi soggetti che si occupano del mestiere degli insegnanti.

La formazione iniziale e in servizio andrebbe considerata come un sistema aperto e dinamico; in cui interagiscono, su piani e competenze diversi: università, istituti di ricerca, scuole, associazioni professionali per dar luogo a un percorso unitario e integrato di formazione, intorno ad assi ritenuti prioritari per rispondere ai bisogni attuali della scuola e della società.

Mettere in risonanza e connessione le diverse risorse, creare legami tra fasi diverse della formazione degli insegnanti permetterebbe di attivare un ciclo continuo di apprendimento “trasformativo” del modo di fare scuola.

Possibili punti di convergenza e collaborazioni sono: individuare i reali bisogni della scuola e della società; condividere gli assi prioritari per attivare cambiamento e innovazione e le priorità formative su cui orientare i curricoli, le attività di ricerca delle Università e la formazione nelle scuole; dare più organicità curriculare tra insegnamento, attività di laboratorio e di tirocinio; attivare e valorizzare nelle scuole percorsi di ricerca-formazione; investire sulle attività di tirocinio anche come occasione per incontri sistematici, seminari, convegni che accompagnino i progetti e nello stesso tempo si qualificano come attività formative per tutto il collegio dei docenti.

Il dialogo tra Università, scuole, Associazioni professionali potrebbe tra l'altro consentire il superamento dei limiti di un percorso di preparazione alla professione nella scuola secondaria che, anche con l'ultima riforma, resta disorganico e frammentario.

Le pratiche cooperative

Per il MCE, l'asse prioritario per la formazione e leva principale del cambiamento, è la conoscenza e sperimentazione delle pratiche didattiche cooperative, elemento centrale per realizzare una pedagogia dell'emancipazione.

Le pratiche didattiche cooperative permettono un apprendimento situato, riconoscono il ruolo dei processi individuali e collettivi, danno spazio alle dinamiche di gruppo, alla costruzione di significati e attribuzione di senso a partire da esperienze significative che tengono conto delle intelligenze e dei ritmi e tempi di ciascuno. Presuppongono ascolto e riconoscimento delle differenze e sollecitano la partecipazione attiva del soggetto a una comunità o gruppo di pratiche: la classe laboratorio che, in un'ottica socio-costruttiva, determina sia per il soggetto sia per il gruppo la possibilità di costruire la democrazia per mezzo della democrazia stessa.

Le pratiche didattiche cooperative rispondono oggi a una priorità etica e sociale: contrastare individualismi, discriminazioni e violenze per educare alla cooperazione e alla solidarietà.

Sono semi per la crescita di donne e uomini migliori capaci di affrontare le gravi crisi del nostro tempo.

L'organizzazione cooperativa della classe per sperimentare spazi di parola, di responsabilità e di decisione *come* iniziazione alla vita democratica.

La didattica della ricerca per promuovere un pensiero connettivo e un atteggiamento critico verso il mondo.

La didattica laboratoriale per connettere esperienze, teoria e prassi, saperi.

Pratiche per la valutazione formativa per una valutazione con funzione di auto-regolazione del processo di apprendimento per insegnante e studente

Sono solo alcuni esempi di pratiche per una pedagogia dell'emancipazione, che andrebbero sperimentate già nelle aule universitarie per permettere agli studenti di cogliere la relazione tra i contenuti proposti e la loro dimensione operativa, modificare le rappresentazioni cognitive implicite della professione dell'insegnante ed evitare che, nonostante le conoscenze sull'apprendimento e l'insegnamento, riproducano una volta in servizio i modelli della propria esperienza scolastica o si adattino alle pratiche della scuola.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2000). *Insegnare e apprendere*. Giunti.
Aa.Vv. (2003). *Cooperazione Educativa. Quale formazione?* monografico n. 5.
Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (a cura di) (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
Baldacci, M. (2019). *La Scuola al bivio*. FrancoAngeli.
Goussot, A. (a cura di) (2016). *Per una Pedagogia della vita*. Edizioni del rosone.
Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. ESF Editeur.
Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti*. Carocci.
-

Un cambio di paradigma

Giuseppe Desideri - AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici)

La scuola italiana ha la necessità di un decisivo cambio di paradigma: il riconoscimento della diversità di ciascuno e quindi il passaggio da una scuola per tutti a una scuola per ciascuno.

Non è questione di slogan ma dell'adozione di un approccio diverso al fare ed essere scuola oggi. Negli ultimi decenni l'impegno culturale e organizzativo-progettuale è stato diretto a rendere la scuola sempre maggiormente attenta alla diversità, agli alunni con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento, con bisogni educativi speciali non certificati.

L'obiettivo di una scuola inclusiva, intesa solo in questi termini appare, oggi, però, superato. Rappresenta, sicuramente, uno step importante ma l'esigenza è quella di considerare tutti gli alunni bisognosi di una presa in carico specifica.

La scuola deve uscire dalla propria comfort zone e ripensare come realizzare realmente, quotidianamente e didatticamente la centralità dell'alunno che apprende. Non si tratta di inventarsi qualcosa di nuovo e straordinario ma "solo" di assumere come campo di interesse dell'azione didattica "attitudini/atteggiamenti" che costituiscono elementi paritetici con le abilità e le conoscenze per lo sviluppo delle competenze. La chiave di volta è rappresentata proprio dall'I care di don Milani reso professionale e mirato al prendersi cura, al farsi carico dello sviluppo delle skills dei soggetti in crescita. Nessun alunno migliorerà e implementerà gli apprendimenti se non ha fiducia in sé stesso e autoconsapevolezza. Il lavoro pedagogico e didattico sulle skills è fatto soprattutto di attenzione, ascolto e riflessione partecipata. Nella scuola che ho diretto, l'IC Toniatti in provincia di Venezia, abbiamo sperimentato l'anno scorso i colloqui individuali con gli alunni di prima della scuola secondaria di primo grado. Mutuati dalla pratica sportiva, gli incontri fra alcuni docenti, esperti esterni e ciascun alunno hanno evidenziato l'importanza dell'immagine che le ragazze e i ragazzi hanno di se e il bisogno di un confronto a specchio con un adulto che è lì non per giudicare o mettere un voto o per sondare cosa sai ma è pronto a cercare di capire, insieme, chi sei.

Le principali evidenze dalla ricerca educativa per la formazione degli insegnanti

Roberto Trincherò - Università degli Studi di Torino

Quali sono i suggerimenti che la ricerca educativa può dare alla formazione degli insegnanti? Capire quali sono gli elementi che rendono maggiormente incisiva l'azione degli insegnanti nel promuovere buoni esiti di apprendimento è una guida importante per progettare percorsi formativi, iniziali e in servizio, in grado di fornire strumenti per migliorare non solo l'azione dei singoli ma anche la qualità del sistema educativo (Baldacci, Nigri & Riva, 2020; Lipowsky, Rzejak, 2015).

Il punto di partenza sono sicuramente gli studi sulla "teacher effectiveness", ossia sull'efficacia dell'azione dell'insegnante. Di tale concetto non esiste una definizione generalizzata, ma dalla letteratura (Campbell et al., 2012; Darling-Hammond, 2009, 2010; Goe, Bell, & Little, 2008; Gurney, 2007; Stronge, 2018; Stronge, Grant, & Xu, 2015; Stronge, Ward, & Grant, 2011; Muijs et al. 2014; Rice, 2003) e dalle sintesi di ricerche empiriche prodotte dal filone dell'*Evidence Informed Education* (si vedano Calvani & Trincherò, 2019; Fiorella & Mayer, 2015; Hattie, 2016, 2017; Marzano et. al., 2001; Mitchell, 2018), emergono alcuni elementi che sembrano avere un impatto particolare sull'apprendimento degli studenti:

a) Il *comunicare in anticipo e con chiarezza gli obiettivi di apprendimento* che gli studenti dovranno raggiungere. Questo significa formulare gli obiettivi di apprendimento in termini di *processi cognitivi* che l'allievo deve attivare e *contenuti* sui quali deve attivarli, lavorando insieme sui due aspetti (Trincherò, 2022). Significa poi comunicare in anticipo le aspettative sulle prestazioni da loro attese attraverso guide per l'apprendimento, rubriche valutative e griglie di autovalutazione.

b) Il *pianificare adeguatamente le lezioni e le sequenze didattiche*, focalizzandosi sugli apprendimenti da ottenere. Questo significa progettare in modo coordinato con i colleghi, dare alle attività la giusta progressione, che tenga conto delle propedeuticità, del

livello di sviluppo raggiunto dagli allievi e della difficoltà degli argomenti da trattare (Mitchell, 2018; Trinchero, 2015). Significa anche porre attenzione alla progettazione di PEI e PDP non come mero adempimento burocratico ma come strumento in grado davvero di orientare gli sforzi dell'insegnante e di avere un impatto positivo sugli apprendimenti degli allievi.

c) L'utilizzare *materiali appropriati agli obiettivi di apprendimento e al livello attuale degli allievi* che si hanno di fronte (Tomlinson, 2001). Questo significa essere in grado di costruire autonomamente materiali didattici mirati, non utilizzando solo materiali standard che potrebbero non essere pienamente adeguati agli obiettivi prefissati e al livello di preparazione degli allievi che si hanno di fronte.

d) L'utilizzare una pluralità di *strategie di insegnamento di comprovata efficacia* e coerenti con gli obiettivi prefissati (Stronge, Ward & Grant, 2011). Questo prevede non solo che l'insegnante sia aggiornato sulle strategie efficaci (che non sono quelle che vanno di moda in quel momento, ma quelle che hanno alle spalle solide dimostrazioni di efficacia derivanti dalla ricerca empirica) ma anche che sia in grado di monitorarne l'applicazione, autovalutando l'efficacia della propria didattica.

e) L'organizzare un *buon ambiente di apprendimento*, dove gli studenti lavorino in modo sereno, costante e sostenuto utilizzando in maniera ottimale il tempo a disposizione, in aula e a casa (Marzano, 2003). Questo prevede un'attenzione al benessere degli studenti, la costruzione di un buon clima di classe e di un buon rapporto con gli allievi e con le famiglie, un lavoro specifico per promuovere l'inclusione di tutti gli studenti (anche quelli con difficoltà linguistiche, cognitive, relazionali), per migliorarne le abilità sociali e la capacità di lavorare in gruppo.

f) Il *valutare regolarmente* il lavoro degli studenti *fornendo feedback formativi* prima, durante e dopo il momento didattico (Hattie & Timperley, 2007). La valutazione deve monitorare sia la padronanza nell'esercizio dei processi cognitivi sia l'acquisizione significativa dei contenuti, sulla base degli obiettivi precedentemente definiti, utilizzando prove mirate, frequenti, di varie tipologie e in grado di monitorare l'esercizio di una pluralità di processi cognitivi da parte degli allievi e la loro capacità di mobilitarli in situazioni nuove e inedite. Il feedback non deve essere sintetico ma articolato, dettagliato e focalizzato sugli errori degli studenti, in modo che possa essere davvero un veicolo di valutazione formativa.

g) L'aver *alte aspettative* sulla riuscita degli studenti, percependo anche la propria responsabilità di insegnanti nel far sì che questo accada (Palardy & Rumberger, 2008; Stronge, McColsky, Ward, & Tucker, 2005). Questo significa lavorare per la miglior riuscita degli studenti qualsiasi sia il loro livello di partenza, proponendo anche percorsi personalizzati sia per allievi particolarmente dotati sia per allievi con difficoltà, a cui rivolgere attività pensate per migliorarne le capacità cognitive di base (es. comprensione del testo, logica, risoluzione di problemi) e le strategie di studio. La finalità della formazione scolastica è sempre quella di promuovere la piena autonomia degli allievi, promuovendo l'impegno e la motivazione all'apprendere, la capacità di trasferire i saperi appresi ad altri contesti, la capacità di autovalutare la propria preparazione e i propri progressi, in modo da poter dar loro i migliori strumenti per poter affrontare le sfide della vita.

A fronte di queste esigenze che vengono dalla letteratura, qual è la situazione attuale degli insegnanti italiani? L'indagine Ocse-Talis 2018 sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (Ocse-Talis, 2019, 2020), ha messo in luce:

a) Per quanto riguarda la *didattica*, una percentuale maggiore di insegnanti, rispetto alla media Ocse, che dichiarano carenze di preparazione relativamente ai metodi per l'insegnamento della propria disciplina, all'uso delle tecnologie per supportare il lavoro in classe degli studenti, alla gestione della classe e del comportamento degli studenti (il 65% degli insegnanti riferisce di aver spesso calmato studenti problematici), all'insegnamento ad allievi con bisogni speciali, all'insegnamento in contesti multilinguistici e multiculturali e in contesti caratterizzati da allievi con livelli di abilità differenti.

b) Per quanto riguarda la *valutazione*, una percentuale minore di insegnanti, rispetto alla media Ocse, che dichiarano di utilizzare sistemi di valutazione elaborati da loro stessi, di aggiungere al voto osservazioni scritte come feedback sul lavoro degli studenti, di adottare pratiche di autovalutazione per responsabilizzare gli studenti in relazione al proprio apprendimento, di dare feedback immediato dopo l'osservazione del lavoro degli studenti su compiti specifici.

c) Per quanto riguarda la *pianificazione e programmazione*, una percentuale minore di insegnanti, rispetto alla media Ocse, che dichiarano che i docenti del proprio istituto investono energie nello sviluppare idee nuove su insegnamento e apprendimento, sono aperti al cambiamento, cercano strade nuove per risolvere i problemi, si aiutano reciprocamente a mettere in pratica le nuove idee proposte.

A cosa sono dovute queste carenze? L'indagine Ocse-Talis 2018 evidenzia una percentuale più bassa della media Ocse di insegnanti novizi che hanno partecipato a percorsi di inserimento formale, ad attività di inserimento informale o a percorsi di inserimento guidati da un mentore. Per quanto riguarda gli insegnanti in servizio, è al di sotto della media Ocse la percentuale di coloro che:

a) hanno partecipato ad almeno un'attività per il miglioramento della propria professionalità negli ultimi 12 mesi;

b) hanno partecipato ad attività collaborative di sviluppo professionale almeno una volta al mese;

c) hanno ricevuto un feedback sulle proprie pratiche (es. osservazione in aula da parte di esperti esterni, questionari compilati dagli studenti, valutazioni di colleghi, risultati ottenuti dagli studenti in valutazioni esterne) negli ultimi 12 mesi.

L'impressione è quella di insegnanti che, con molta buona volontà, cercano di affrontare i problemi con i pochi strumenti professionali che hanno a disposizione, sopperendo alle carenze formative con inserimenti e aggiornamenti "fai da te", affidati spesso al caso e all'iniziativa personale dei singoli. Le carenze sembrano concentrarsi nella formazione iniziale, nell'accompagnamento all'apprendimento della professione sul campo, nella formazione in servizio in grado di sviluppare una reale padronanza di metodi ed atteggiamenti adeguati.

Bibliografia

Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (A cura di). (2010). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.

Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.

- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson W. (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1-24.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress. Da <https://eric.ed.gov/?id=ED535859>
- Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge University Press.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Da <https://eric.ed.gov/?id=ED521228>
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 4(2), 89-98.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Erickson.
- Hattie, J. (2017). Visible learning plus: 250+ influences on student achievement. *Visible learning plus*.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27-51.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. ASCD.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Erickson.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256.
- Ocse-Talis (2019). *TALIS 2018 Results, vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Oecd Publishing.
- Ocse-Talis (2020). *TALIS 2018 Results, vol. II: Teachers and School Leaders as Valued Professional*. Oecd Publishing.
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Economic Policy Institute.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Stronge, J. H., Grant, L. W. & Xu X. (2015). Teacher Behaviours and Student Outcomes. *Wright J. D., International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. Elsevier, 44-50.
- Stronge, J. H., McColsky, W., Ward, T., & Tucker, P. (2005). *Teacher effectiveness, student achievement, and National Board for Professional Teaching Standards*. SERVE, University of North Carolina at Greensboro.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). *What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement*. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Trincherò, R. (2015). Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re*, 3(15), 52-66.
- Trincherò, R. (2022). Define learning outcomes in terms of processes and contents: the cognitive operations. *Form@re*, 22(2), 4-18.

Tutti uguali, tutti diversi

Luigi D'Alonzo - Università Cattolica del Sacro Cuore

Ci sono voluti lunghi anni di esperienze educativo-didattiche per comprendere che gli allievi a scuola non sono tutti uguali e non hanno “un’unica testa”, ma in classe ognuno di loro ha il diritto di essere riconosciuto nel rispetto della propria dignità e umanità come persona unica e irripetibile. Per fare ciò, per affermare questo valore individuale ad ognuno si è compreso solo ultimamente che è necessario adottare in classe, nell’azione educativa e nell’impostazione didattica una prospettiva metodologica che abbia come suo baricentro fondamentale l’idea che occorre proporre attività differenti in grado di soddisfare i bisogni di tutti gli allievi.

Questa presa di coscienza, del valore sommo della persona, è riconosciuta dal punto di vista ideale da tutti gli insegnanti, ma in tutti questi anni solo una ristretta minoranza di essi ha poi messo in atto le conseguenze oggettive di tutto ciò. Si è continuato a livello didattico a proporre in classe i medesimi schemi e le strategie metodologiche tradizionali con lezioni frontali, verifiche continue, interrogazioni periodiche, modalità trasmissive poco attente alla partecipazione degli allievi e richiedenti una loro passiva adesione, e con un apprendimento che sostanzialmente raramente avviene a scuola ma che trova il suo compimento solo nell’impegno allo studio a casa.

Occorre cambiare, occorre impostare un’azione educativa e didattica basata sulla differenziazione didattica.

Bibliografia

- D’Alonzo, L. (a cura di) & Tomlinson, C.A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. Scholé.
- D’Alonzo, L., & Monauni A. (2021). *Che cos’è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Scholé.
- D’Alonzo, L. (a cura di) (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Pearson.

La formazione iniziale dei docenti

Massimo Baldacci - Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Sulla questione della formazione iniziale dei docenti grava una errata visione dell’insegnamento, spesso intesa come una pura trasmissione di un sapere da riprodurre, che da parte del docente richiede solo la padronanza di certi contenuti.

La ricerca ha invece evidenziato la complessità del profilo di questa professione, che esige sia *competenze culturali e disciplinari* (la padronanza dei contenuti dell'insegnamento), sia *competenze pedagogico-didattiche* (la cultura dell'insegnamento e la padronanza delle sue metodologie), sia *competenze relazionali* (la capacità di interagire efficacemente con gli alunni), ed altre ancora. L'elemento comune di queste analisi è quello di fare perno sul costrutto della *competenza*.

La *competenza* può essere definita come la capacità di usare le conoscenze per agire in modo intelligente entro un dato campo d'attività. Si tratta di un costrutto complesso, che connette la conoscenza dichiarativa, il sapere procedurale e aspetti metacognitivi (il sapere, il saper fare, e il saper pensare). Tale complessità crea vincoli circa le condizioni della formazione delle competenze, e in particolare richiede una scala temporale più estesa rispetto alla mera trasmissione di conoscenze, cosa che rende inadeguati percorsi di formazione iniziali brevi. A rendersi necessario, quindi, è un percorso organico e sistematico, mentre i corsi monoannuali (la cui durata effettiva è poco più che semestrale) non sono idonei per formare le autentiche competenze del profilo professionale del docente.

Una effettiva competenza deve essere anche trasferibile nei contesti d'uso professionali. A questo scopo, però, i tradizionali mediatori didattici della formazione superiore, quali la lezione e il seminario, risultano insufficienti, poiché restano al livello di conoscenze astratte e decontestualizzate. Le attività di laboratorio e di tirocinio sono indispensabili per formare competenze effettive e trasferibili sul campo perciò la ricorrente polemica contro queste attività formative è fuori luogo. Una fase di tirocinio infatti è necessaria in tutte le professioni complesse; si pensi alla medicina: chi preferirebbe farsi curare da un medico che non ha la minima pratica sul campo?

Vi è poi la questione della logica curricolare secondo cui devono essere montati questi diversi pezzi del congegno formativo. A questo proposito, l'errore da evitare è quello di pensarli secondo un'ottica meramente additiva, come parti che possono essere aggiunte le une alle altre in tempi diversi e magari secondo logiche gerarchiche che vedano prima i corsi teorici, poi i laboratori, e infine il tirocinio, ricalcando il tradizionale schema: dalla teoria alla pratica. L'amalgama dei diversi ingredienti della competenza richiede piuttosto un'ottica interattiva e integrata, che veda questi diversi aspetti formativi intrecciarsi e fecondarsi reciprocamente durante il percorso formativo.

Occorre però chiarire che la complessità della professione docente è tale da non poter essere esaurita dal costrutto della competenza. Un profilo disegnato esclusivamente secondo questo costrutto, infatti, produrrebbe semplicemente un tecnico della formazione mentre un insegnante dovrebbe essere più di questo. Ad esempio dovrebbe essere anche un *dirigente* del processo formativo nel duplice senso di saperlo indirizzare oltre che governare.

A integrazione di tale costrutto, occorre perciò indicare anche il ruolo della *consapevolezza storico-culturale* che deve sorreggere l'attività d'insegnamento: una consapevolezza epistemologica circa l'odierna dinamica sociale dei saperi; una consapevolezza psico-sociale circa l'attuale realtà dei soggetti destinatari dell'insegnamento; una consapevolezza storico-pedagogica circa il senso e il ruolo della scuola nella società d'oggi. Queste diverse dimensioni culminano nella consapevolezza del proprio ruolo professionale, del senso che questo riveste. Ed è solo dalla consapevolezza storico-culturale del senso civico del proprio lavoro che può derivare una seria e profonda motivazione all'impegno professionale.

La costruzione di una struttura professionale di tale complessità pone però in modo sensibile la questione di quale *idea di insegnante* debba essere assunta come riferimento, come punto di convergenza di questa complessa formazione.

Tale questione sembra del tutto trascurata nel dibattito politico, ne è spia lo stesso modo usato per denominare il percorso formativo come *i 60 crediti*. Come è noto, l'uso di un certo linguaggio trascina anche un dato modo di vedere le cose: questa denominazione che fa riferimento a un aspetto puramente quantitativo (il numero di Cf del percorso) tende a creare una prospettiva meramente additiva; sembra cioè che l'insegnante prenderà forma assommando semplicemente il numero di crediti previsti. In altre parole, per riprendere un *topos* ormai classico (Maritain, *L'educazione al bivio*, 1943), è come se si dicesse a un muratore che il suo compito è quello di ammucciare mattoni, senza indicare secondo quale tipo di architettura li deve comporre. Ma nessuna impresa edilizia procede in questo modo, limitandosi ad accatastare i materiali: ogni costruzione è sempre guidata da un progetto, da un modello dell'edificio da realizzare. Nella formazione dei docenti si prescinde invece da questa indicazione di fondo, dal chiarire quale modello di docente si deve realizzare, assumendolo come punto di convergenza delle varie piste formative (corsi, laboratori, tirocinio) e questo priva il percorso del suo principio-guida: la destinazione a cui deve condurre.

Per dare senso e coerenza al percorso formativo è perciò necessario individuare un'idea di insegnante che funga da principio-guida, da stella cardinale capace di orientarlo.

Nella pedagogia sono state proposte varie soluzioni per caratterizzare l'immagine del docente, spesso attraverso metafore tra le quali troviamo l'*insegnante come artista*, che sottolinea il ruolo dell'intuizione e della creatività nel lavoro in classe; l'*insegnante come ingegnere*, che enfatizza l'esigenza di una pianificazione didattica tecnicamente adeguata; l'*insegnante come ricercatore* (di matrice deweyana), che evidenzia la capacità di far fronte in modo riflessivo ai problemi della pratica didattica; l'*insegnante come intellettuale* (di estrazione gramsciana), che mette in primo piano il ruolo della consapevolezza storico-culturale della problematica formativa e la figura del docente come dirigente del processo formativo. Queste ed altre figure simili evidenziano aspetti rilevanti del lavoro didattico ma forse ne oscurano altri. Così, le metafore citate sembrano individuare momenti della professionalità docente, più che rappresentare modelli capaci di restituire la complessità. D'altra parte, sostenere che il docente deve essere capace di indossare tutti questi abiti, e saper essere (in rapporto ai diversi momenti del lavoro scolastico) ora un artista, ora un ingegnere, ora un ricercatore, ora un intellettuale, equivale a farne una sorta di novello Leonardo. Ipotesi indubbiamente suggestiva ma forse poco realistica. Sembra più ragionevole un'idea di insegnante che assuma come centro di gravità una di queste figure, facendo delle altre satelliti secondari. A questo proposito, un'ipotesi interessante è quella di legare l'idea di insegnante alla figura del ricercatore, capace di affrontare in modo riflessivo e intelligente i problemi della pratica

didattica. Ciò non esclude certo che il docente possa contingentemente indossare anche le vesti delle altre figure, senza però essere caratterizzato da queste.

Porre una simile idea di docente come principio-guida della formazione degli insegnanti significa curvarne ogni aspetto secondo la sua logica intrinseca: allora i vari pezzi non si ammucchieranno più in modo confuso, ma andranno a comporre un mosaico coerente.

La formazione degli insegnanti. Il ruolo SIPED e la proposta della Consulta delle Società scientifiche di area pedagogica

Massimiliano Fiorucci - Presidente Siped, Università degli Studi Roma Tre

Nei giorni 27-29 gennaio 2022 si è svolto il Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre che, su proposta del Consiglio Direttivo, ha scelto di affrontare un tema particolarmente rilevante e caldo quale quello della Formazione degli insegnanti. Il titolo esatto del Convegno era *“La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte”* proprio per sottolineare come la questione della formazione degli insegnanti non possa essere disgiunta da un discorso più ampio sulla scuola, sull'idea stessa di scuola e sulle politiche educative. Una scuola di qualità e aperta, inclusiva e interculturale necessita, tuttavia, di insegnanti consapevoli e altamente qualificati.

Il Convegno, aperto dalla junior conference, ha visto la partecipazione di numerosi studiosi italiani di ambito pedagogico e non solo.

L'obiettivo del Convegno era quello di offrire al paese un contributo su un tema di grande rilevanza che vede impegnati in modo particolare i Ministri dell'Istruzione e dell'Università. Nel PNRR è prevista la riforma del sistema di formazione e di reclutamento degli insegnanti e il mondo pedagogico, anche attraverso il Convegno, ha voluto responsabilmente fare la sua parte.

Nei mesi scorsi la SIPED ha preso parte audizioni organizzate dal Ministero dell'Istruzione e dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e d'istruzione, istituita ai sensi dell'articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 in merito alle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e agli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Nel mese di gennaio 2022, la Consulta delle Società Pedagogiche, presieduta dalla SIPED ha avuto un confronto con i Ministri Patrizio Bianchi e Cristina Messa sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Si tratta del segmento più delicato che al momento non dispone di un percorso formativo degno di questo nome. Tutti concordano da tempo sull'inadeguatezza dei 24 CFU nati e pensati come propedeutici ad un percorso strutturato e articolato di formazione degli insegnanti (FIT) mai attivato. In questa prospettiva, la Consulta delle società scientifiche di area pedagogica ha formulato una proposta condivisa che, in parziale continuità con quella elaborata nel 2019 dalla CUSNF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione), ha riscosso consensi da parte delle associazioni professionali degli insegnanti, da parte delle associazioni disciplinari e da parte delle società scientifiche di Area 11 e che, a suo tempo, ci auguravamo potesse essere presa in seria considerazione.

La proposta presentata era basata sui seguenti criteri/aspetti:

- un anno di formazione post-lauream, nel quale possono essere riconosciuti solo un numero ridotto e predefinito di crediti delle esperienze precedenti;
- la didattica deve avere soprattutto un carattere laboratoriale e non deve essere una riproposizione di contenuti la cui acquisizione avviene nei cinque anni di studi universitari precedenti;
- il percorso formativo vede un equilibrio e un'integrazione tra Scienze dell'educazione (prevalentemente pedagogiche, ma anche psicologiche, antropologiche, sociologiche e filosofiche), didattiche disciplinari e tirocinio;
- il percorso va gestito nelle Università da Centri di Ateneo per la formazione degli insegnanti appositamente istituiti, se non presenti, avendo cura, sia per la didattica sia per i tirocini, di realizzare una forte integrazione tra la docenza accademica e la professionalità di insegnanti che abbiano maturato una forte esperienza sul campo.

Le condizioni di sostenibilità prevedevano:

- risorse professionali adeguate alla domanda per quanto riguarda sia i docenti universitari delle aree disciplinari e delle scienze dell'educazione sia un adeguato contingente di docenti della scuola secondaria di I e II grado in distacco, come è previsto per Scienze della formazione primaria;
- nelle università spazi di aule e laboratori e adeguato sostegno amministrativo;
- una stretta collaborazione con le scuole per la gestione dei tirocini, considerati l'elemento di sintesi tra teoria e prassi e, quindi, motore del percorso formativo complessivo.

Tuttavia, nei tre giorni del Convegno non ci si è soffermati solo sulla formazione degli insegnanti di scuola secondaria né unicamente sul modello e sull'architettura del percorso formativo quanto sugli aspetti scientifici derivanti dagli esiti degli studi e delle ricerche che la comunità pedagogica sta portando avanti in tutti i segmenti del sistema scolastico dalla prima infanzia alla scuola secondaria di secondo grado sia nel campo della formazione iniziale sia per quanto concerne la formazione continua, senza trascurare il tema della formazione dell'insegnante specializzato.

Il Convegno ha visto il coinvolgimento di tutte le società scientifiche di area pedagogica, delle principali associazioni professionali degli insegnanti e degli educatori (MCE, AIMC, PROTEO, CIDI, UCIM, FEDERPED), di esperti di altri

ambiti disciplinari sul tema delle didattiche disciplinari (dalla matematica alla storia, dalla fisica alla chimica, dalla linguistica alla geografia). Hanno preso parte al Convegno, inoltre, qualificatissimi ospiti internazionali (il prof. Antonio Sampaio da Noova dell'Università di Lisbona e il prof. Simone Fornara della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), l'allora Presidente dell'INDIRE, prof.ssa Luigina Mortari e la prof.ssa Renata Viganò componente del CdA dell'INVALSI.

Alla call del convegno hanno risposto oltre 200 colleghi di tutte le sedi italiane e i primi due volumi relativi alle sessioni parallele e alla junior conference sono stati pubblicati e sono disponibili in open access sul sito della SIPED (www.siped.it).

E' stato pubblicato, inoltre, il numero 1/2022 della Rivista della SIPED "Pedagogia oggi" dedicato al tema della "La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide" curato da Massimo Baldacci, Guido Benvenuto, Marco Lazzari e Tiziana Pironi. Anche il numero della rivista è disponibile in open access sul sito della Rivista ([Guarda V. 20 N. 1 \(2022\): La formazione degli insegnanti tra vecchie e nuove sfide \(pensamultimedia.it\)](#)).

Si riporta di seguito la proposta formulata dalla Consulta delle Società scientifiche di area pedagogica che vede come suoi membri la Società Italiana di Pedagogia (SIPED), con ruolo di coordinamento, la Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), la Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES), la Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale (SIREM), il Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE), la Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF), la Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale (SIPEGES), il Centro Italiano di Ricerca Pedagogica (CIRPED), la Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva (SIEMeS).

*Struttura del Modello formativo per insegnanti
della scuola secondaria di I e II grado.
Percorso annuale (60 CFU) (Realizzabilità in tempi brevi e sostenibilità).*

Modello formativo

- un curriculum coerente e organico, chiaramente distinto dalla laurea magistrale e che consenta spazi di collegialità e progettualità condivisa tra i docenti delle diverse discipline;
- gestione affidata a una solida struttura operativa (Centro interdipartimentale di Ateneo per la formazione insegnanti);
- il modello curricolare di riferimento potrebbe essere quello di Scienze della Formazione Primaria per quanto concerne in particolare il rapporto tra insegnamenti, laboratori e tirocinio, nell'ottica di garantire ai futuri insegnanti la possibilità di sviluppare competenze relative alla pratica didattica. Pedagogisti e "disciplinari" hanno sviluppato forti capacità di collaborazione e rapporti virtuosi sia sul piano della didattica sia sul piano della ricerca;
- tirocinio al quale viene riservato un numero congruo di crediti richiede un solido rapporto tra i centri interdipartimentali di Ateneo e l'USR e le scuole dei territori con una consistente presenza di insegnanti con posti di semiesonero in grado di curare il corretto svolgimento delle attività.
- equilibrio e interazione tra le componenti educative-generaliste e didattico-disciplinari della competenza professionale degli insegnanti;
- in termini di contenuti è necessario distinguere tra quelli che attengono ad ambiti disciplinari a carattere generale (aree pedagogiche, psicologiche e socio-antropologiche) e contenuti specifici di didattica disciplinare e di metodologia. Le didattiche disciplinari dovrebbero avere un carattere prevalentemente laboratoriale;
- la dimensione centrata sulle pratiche e la necessità che i futuri docenti acquisiscano skills di collaborazione, leadership educativa, ecc. esige che sia privilegiata la formazione in presenza. In questa prospettiva andrebbe fissato un numero massimo di cfu erogabili a distanza (non più di 12 cfu) utilizzabili soprattutto per gli insegnamenti di carattere generale ad esclusione degli insegnamenti didattico-disciplinari e laboratoriali. Le attività didattiche a distanza (12 CFU), andranno progettate in modo che funzionino da laboratorio dell'innovazione offrendo l'opportunità ai futuri docenti – mentre seguono insegnamenti curricolari - di sviluppare competenze relative alla gestione della comunicazione didattica in ambiente digitale (elementi di design didattico, regolazione e moderazione on line, valutazione degli apprendimenti). Queste competenze si devono oggi considerare parte integrante del bagaglio professionale dell'insegnante nella prospettiva di una concettualizzazione della tecnologia come dimensione integrata della didattica ordinaria.

Articolazione del percorso formativo

Il percorso formativo, sulla base del profilo di competenze necessario, potrebbe essere articolato nel modo seguente:

- Insegnamenti a carattere generale dell'area delle scienze dell'educazione: (con insegnamenti di tutti i settori dell'area M-PED; M-DEA; M-FIL; M-PSI; SPS);
- Insegnamenti dell'area didattico-disciplinare specifici riferiti alla classe di concorso svolti prevalentemente in forma laboratoriale;
- Laboratori pedagogico-didattici e metodologici;

- Tirocinio diretto e indiretto anche con riferimento al tema dell'inclusione;
- Prova finale abilitante.

Riconoscimento delle carriere pregresse

La soglia massima di crediti riconoscibili dalle carriere pregresse non dovrebbe superare i 12 cfu e dovrà essere riferita esclusivamente agli insegnamenti di carattere generale.

Sostenibilità

- una seria progettazione (tra Ministeri e Università) delle risorse necessarie, sia in termini di personale docente universitario, sia in termini di spazi e aule nei vari contesti;
- l'assegnazione di un numero congruo di docenti di scuola secondaria con funzione di tutor e di affiancamento delle didattiche laboratoriali. Per i tirocini va posta una attenzione particolare per la scuola secondaria superiore dove attualmente l'esperienza di gestione di tirocini è quasi assente;
- accesso programmato in relazione al fabbisogno formativo.
- l'implementazione dell'organico di docenti universitari specialisti nelle didattiche disciplinari.
- raccordo tra selezione in ingresso, formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio e progressioni di carriera degli insegnanti;
- l'implementazione attraverso finanziamenti mirati della ricerca nell'ambito delle didattiche disciplinari e dotazione delle strutture di riferimento di un organico dedicato;

Esame finale abilitante

Le modalità di svolgimento dell'esame finale debbono tenere conto della sostenibilità e dunque avere la caratteristica del project work a partire da una riflessione critica sull'esperienza di tirocinio.

Anno di prova

L'anno di prova dovrebbe mantenere un raccordo con la formazione precedente e dovrebbe integrare l'esperienza sul lavoro. Accanto, dunque, ai tutor scolastici dovrebbe essere mantenuto il raccordo con i Centri Interdipartimentali di Ateneo e l'INDIRE.

Raccordo con il modello di reclutamento

Fatte salve le necessità di soluzioni per il precariato il modello di reclutamento dovrebbe valorizzare il percorso di formazione iniziale, evitando la penalizzazione nelle graduatorie dei giovani che ne hanno fatto esperienza.

PARTE 3 - SESSIONI PARALLELE

Tutti i contributi ricevuti sono stati sottoposti a referaggio anonimo (double blind peer review). Vengono presentati di seguito i contributi accettati. Per il lavoro di revisione si ringraziano i professori: Asquini Giorgio, Batini Federico, Bocci Fabio, Bonaiuti Giovanni, Botta Emanuela, Capperucci Davide, Coletti Chiara, Di Martino Pietro, Falcinelli Floriana, Gentile Maurizio, Giusti Simone, Lastrucci Emilio, Lazzari Marco, Rosati Agnese, Salvato Rosario, Sposetti Patrizia.

La ricerca per la formazione degli insegnanti

Sessione 1

LA RICERCA PER LA FORMAZIONE ALLA DIDATTICA DELL'ASSE LINGUISTICO

Coordinatori:

Prof. Simone Giusti (Università degli Studi di Siena)
Prof.ssa Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma)

Introduzione alla sessione

La Sessione affronta il tema dell'elaborazione di una riflessione sull'apporto della ricerca didattica e educativa alla formazione delle e degli insegnanti nell'asse linguistico.

Il nesso tra la ricerca educativa, la formazione in ingresso e in servizio e le dimensioni d'uso della lingua rappresenta un legame tra elementi di fatto non separabili. Nelle situazioni di apprendimento/insegnamento la lingua ha sempre un ruolo veicolare, accanto alla dimensione della specificità disciplinare e in tale quadro è indispensabile costruire percorsi di riflessione, prassi e approfondimento solidamente basati su evidenze ed esperienze. Obiettivo della sessione è presentare e valorizzare esperienze che saldino la dimensione della ricerca al tema delle ricadute in termini di formazione.

1.1. Formare i docenti alla scrittura manuale: nostalgia o necessità?

Valeria Angelini¹

¹Università degli studi di Firenze.

valeria.angelini@unifi.it

Sono ormai molte le ricerche internazionali che hanno indagato il legame neurologico fra scrittura manuale e apprendimento, sia per quanto riguarda la comprensione sia per quanto riguarda la memoria di quanto appreso (Olivieri, 2014; Umejima, Ibaraki, Yamazaki, & Sakai, 2021; Wiley & Rapp, 2021), dimostrando che l'atto dello scrivere non è solo un prodotto motorio con una finalità comunicativa ma rientra a pieno titolo in un processo di apprendimento, e come tale, ha la necessità di essere considerato, pensato e, quindi, guidato.

D'altro canto le Linee Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento - Aggiornamento ed integrazioni (2021) in merito alla disgrafia come disturbo della scrittura concludono che 'al di là delle riconosciute basi neurobiologiche nella genesi di questi disturbi, non possiamo ignorare che imparare a leggere, scrivere e effettuare calcoli, sono, e restano, attività culturalmente mediate, sulla cui acquisizione intervengono inevitabilmente determinanti ambientali.

Gli studi e le ricerche hanno dimostrato quello che la filosofia peripatetica prima e la pedagogia attiva poi avevano compreso: *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*.

Il contributo intende presentare i risultati, ad un mese dalla sua divulgazione fra i docenti della scuola primaria, del questionario di indagine all'interno della ricerca 'Metodi e tecniche per la didattica della scrittura: strategie didattiche inclusive'. Il questionario si pone lo scopo di indagare la consapevolezza, nei docenti, dei processi, sia motori sia cognitivi, implicati nell'apprendimento della scrittura manuale; indagando, inoltre, il livello di conoscenza e consapevolezza dei docenti della correlazione esistente fra difficoltà di scrittura manuale e apprendimento e senso di auto-efficacia.

La finalità è l'individuazione di un eventuale sviluppo di ricerca che abbia sia una linea di analisi del bisogno formativo sia una ipotesi di riflessione pedagogica e didattica sull'argomento.

Bibliografia

- Angelini, C. (2020). Scrittura a mano e DSA: un percorso di miglioramento dell'abilità di scrittura. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 540-552.
- Franceschini, G. (2017). *Che cos'è la conoscenza? Un universo in espansione*. Mimesis.
- Franceschini, G. (2022). Didattica per l'educazione o didattica per l'istruzione? Il dilemma dell'educazione contemporanea. *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 25(1), pp. 199-209.
- Natta, F. (2016). Corsivo vs computer. Perché scrivere a mano. Percorsi cognitivi e orizzonti di ricerca. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 23-34.
- Olivieri, D. (2014). *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico*. FrancoAngeli.
- Pinker, S. (2009). *Language learnability and language development: with new commentary by the author. Vol. 7*. Harvard University Press.
- Umejima, K., Ibaraki, T., Yamazaki, T., & Sakai, K. L. (2021). Paper Notebooks vs. Mobile Devices: Brain Activation Differences During Memory Retrieval. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 34.
- Virginia W. Berninger, Robert D. Abbott, Janine Jones, Beverly J. Wolf, Laura Gould, Marci Anderson-Youngstrom, Shirley Shimada, & Kenn Apel (2006). Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29:1, 61-92.
- Wiley, R. W., & Rapp, B. (2021). The effects of handwriting experience on literacy learning. *Psychological Science*, 32(7), 1086-1103.

1.2. I Laboratori del Sapere e la lingua come fenomeno.

Alessandra Anichini¹, Loredana Camizzi¹, Francesca Pestellini¹

¹ INDIRE.

a.anichini@indire.it, l.camizzi@indire.it, f.pestellini@indire.it

La ricerca che presentiamo si colloca all'interno dei Laboratori del Sapere – Avanguardie Educative (INDIRE), un progetto che riunisce il lavoro di diverse strutture di ricerca interne all'istituto (Struttura 7, Struttura 1, Struttura 2). I Laboratori del Sapere, una delle Idee della Gallery di Avanguardie Educative, si ispirano ai Laboratori del Sapere Scientifico promossi dalla Regione Toscana fin dal 2010, in collaborazione con il CIDI.

Nell'arco delle due annualità 2020/21 e 2021/22, un gruppo di docenti di scuole di ogni ordine e grado, distribuite sul territorio nazionale, ha partecipato ad un percorso di ricerca-azione finalizzato a sperimentare l'approccio proposto dai Laboratori del Sapere Scientifico a discipline diverse dalle Scienze.

Per questi due anni, abbiamo lavorato sull'Italiano, proponendo percorsi disciplinari che utilizzassero l'approccio laboratoriale di LSS (Fiorentini, 2018), con l'obiettivo di aprire la ricerca, in futuro, ad altri ambiti disciplinari.

Il percorso ci ha consentito di riflettere sulla transdisciplinarietà sottesa a questo tipo di intervento, che consente di individuare quegli elementi comuni, in grado di contribuire allo sviluppo di una certa attitudine dello studente nei confronti delle attività di studio.

L'approccio LSS si fonda su tre parametri chiave:

1. Approccio fenomenologico induttivo allo studio, che presuppone una messa in discussione dell'uso del libro di testo come unico strumento di apprendimento (Dewey, 1961).

2. L'attenzione ai contenuti disciplinari organizzati all'interno di percorsi di senso, graduati in base alle competenze degli studenti e all'impianto epistemologico della disciplina.

3. L'attenzione al linguaggio come elemento trasversale di costruzione del sapere, nelle sue diverse forme scritte e orali, alfabetiche e visive, individuali e collettive (Bruner 1984; Vigotsky, 2008). Tenendo saldi i parametri, come assiomi di base per tutto il lavoro, l'approccio LS prevede, inoltre, una serie di fasi di lavoro attraverso le quali si sviluppano i percorsi e che si ispirano al metodo scientifico classico (Osservazione – Verbalizzazione individuale – Discussione e condivisione – Concettualizzazione – Rappresentazione della conoscenza).

La nostra ricerca ha tentato di indagare se e come i parametri e le fasi LSS potessero essere applicate ad una disciplina come l'Italiano, epistemologicamente diversa dalle Scienze.

Quali sono i presupposti per trasferire all'Italiano una metodologia tipicamente scientifica? E quali sono quegli elementi di trasversalità che è possibile individuare in un confronto tra i percorsi di Scienze e quelli di Italiano? Queste le domande che ci hanno guidato.

La ricerca è ancora in corso, ma i primi esiti sono stati raccolti e abbiamo potuto concentrare la nostra indagine su un focus relativo al primo parametro e alla prima fase dell'approccio.

Se per un'attività di Scienze, infatti, è semplice individuare quale sia il fenomeno da osservare, da analizzare e discutere per giungere alla costruzione di un concetto, ciò risulta assai meno evidente per l'ambito linguistico. La lingua come fenomeno è stato quindi il tema chiave di questa prima fase della ricerca (Altieri Biagi, 2010; De Mauro, 2001; Piscitelli, 2005). Partendo dall'analisi dei percorsi portati avanti dai docenti, dalle loro riflessioni, emerse durante i numerosi incontri e dai focus group che sono stati condotti, abbiamo individuato nella lingua d'uso il fenomeno da proporre come oggetto di osservazione agli studenti. Una lingua del quotidiano, più vicina possibile alla realtà dei bambini e dei ragazzi. Una lingua da osservare nei suoi aspetti pragmatici, nella forma orale e scritta. Questa lingua, che rappresenta il primo oggetto di analisi, si arricchisce poi dal confronto con la lingua alta, quella letteraria, attraverso il ricorso a "testi di appoggio" che vanno a costituire un secondo oggetto di osservazione e di analisi. Educazione linguistica e educazione letteraria sono affrontate in maniera integrata e sinergica (Lavinio, 2005; Sabatini & Camodeca 2022).

All'interno di questo processo che costituisce un vero e proprio laboratorio di analisi della lingua, si collocano attività inerenti agli obiettivi previsti dalle Indicazioni nazionali (competenze di lettura, di scrittura, di riflessione grammaticale e linguistica).

In particolare la riflessione grammaticale è proposta secondo il modello della grammatica valenziale, che, essendo un modello scientifico affidabile, sintetico e verificabile con gli usi linguistici, si propone, analogamente a quanto accade nelle discipline scientifiche, come una guida che aiuta docenti e alunni a esplorare il fenomeno della lingua che usiamo e a capire anche le scelte linguistiche fatte dagli autori della grande letteratura (Sabatini & Camodeca, 2022).

Questo anche grazie al fatto che si presta ad essere mediato attraverso forme di rappresentazione grafica e tramite metodologie didattiche attive (Camizzi, 2020). Anche le attività di grammatica si collocano infatti all'interno dei percorsi che diventano così onnicomprensivi. Una grammatica che si rifà in gran parte al modello valenziale, più in linea con le metodologie qui presentate.

Interessante segnalare l'aspetto di verticalità che è stato possibile indagare grazie alla partecipazione alla sperimentazione di scuole dei diversi ordini e gradi, dall'infanzia fino alla secondaria di secondo grado rappresentata da Istituti tecnico-professionali e da Licei, limitatamente al primo biennio.

Bibliografia

- Altieri Biagi M.L. (2010). Grammatica sì, ma quale?. In B. Benedetti, M. Piscitelli, T. Bassi, P. Vannini (a cura di), *Diritti di cittadinanza e competenze linguistiche*. Assessorato all'Educazione.
- Altieri Biagi M.L. (a cura di) (1994)., *La programmazione verticale*. La Nuova Italia.
- Bruner J. (1984). *Alla ricerca della mente*. Armando.
- Camizzi L. (a cura di) (2020). Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe. Carocci.
- Colombo A. (a cura di) (1996). *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. La Nuova Italia.
- De Mauro T. (2001). *Indirizzi per l'attuazione del curricolo, Italiano*, in G. Cerini, I. Fiorin, *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*. Tecnodid.
- De Saussure F., (2002). *Écrits de linguistique générale*. Gallimard.
- Dewey J. (1961). *Come Pensiamo*. La Nuova Italia.
- Fiorentini C. (2018). *Rinnovare l'insegnamento delle scienze*. Aracne.
- Lavinio C. (a cura di) (2005). *Educazione linguistica e educazione letteraria : intersezioni e interazioni*. FrancoAngeli.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1998). *I contenuti essenziali per la formazione di base. I contenuti irrinunciabili*. Le Monnier.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (1999). *I sette saperi fondamentali all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Piscitelli M. (2012). *Quando "la grammatica è una canzone dolce"... Per una grammatica educativa*. "Lend, Lingua e nuova didattica", n.1, pp. 19-31.
- Piscitelli M. (2005). Raccontare la letteratura nello scenario della complessità. In F. Cambi e M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Armando.
- Piscitelli M. (1999). *Una sfida impossibile?*. "Italiano e Oltre", n. 2, pp. 87-93.
- Sabatini F. & Camodeca C. (2022). *Grammatica valenziale e tipi di testo*. Carocci.
- Vygotskij L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.
- Vygotskij L.-S. (1986). *Fondamenti di diftologia*. Bulzoni Editore.

1.3. DIRE/FARE. Linguistica testuale e pragmalinguistica nell'insegnamento dell'italiano.

Daniela Busti¹

¹ITTS «A.Volta», Perugia.

danielabusti04@gmail.com

L'intervento intende illustrare le ragioni di una sperimentazione educativa, condotta per fronteggiare le difficoltà nella comprensione di testi argomentativi, rilevate in classi di scuola secondaria superiore. Le caratteristiche della comunicazione su Internet, rapida, pervasiva, crossmediale, rendono urgente il potenziamento delle abilità funzionali all'approccio critico all'informazione; più in generale occorre sostenere i giovani, che, oggi, si mostrano come i lettori più deboli e i soggetti latenti della società, in uno sforzo di emersione che possa consentire loro di esercitare il ruolo di cittadini attivi, sfruttando le occasioni aumentate di partecipazione alla costruzione dell'informazione e al confronto politico, offerte dal citizen journalism e dalla blogosfera. Queste istanze hanno generato un confronto all'interno del dipartimento di lettere dell'ITTS di Perugia, dal quale è maturato un interesse per gli sviluppi della linguistica contemporanea e per gli esiti che questi possono generare nella didattica dell'italiano: in particolare, la nozione di «comprensione» formulata dalla linguistica testuale (cfr. Dressler & de Beaugrande 1984), e l'idea che parlare una lingua sia come «compiere atti», secondo regole costitutive, mutuata dalla linguistica pragmatica, hanno ispirato l'adozione di un modello didattico laboratoriale e il cambiamento del focus dell'insegnamento: dal testo, inteso etimologicamente come trama, al processo di costruzione del senso, e alle modalità di realizzazione di atti comunicativi validi e appropriati, in relazione al contesto.

È stata messa in discussione l'idea che si possa potenziare la competenza linguistica, a prescindere dalle modalità dal suo esercizio; mentre l'orizzonte di riferimento dell'educazione linguistica si è ampliato fino a comprendere la grammatica testuale e la pragmatica. Se, infatti, la comprensione e la produzione testuale richiedono padronanza delle regole grammaticali, dato che l'una procede traendo conferme dal testo di superficie, mentre nell'altra si dovranno rispettare le condizioni di coesione e coerenza, che configurano il senso del testo; tuttavia, entrambe si avvalgono anche della grammatica testuale che consente di attribuire un testo a un genere e costruisce le condizioni di felicità e la realizzazione della forza illocutiva del testo; oltreché delle regole pratiche, che governano l'uso del linguaggio nel contesto.

Bibliografia

- AA.VV. (1994) *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*. La Nuova Italia.
- Altieri Biagi, M. (1985) *Linguistica essenziale*. Garzanti.
- Andorno, C. (2003). *Linguistica testuale*. Carocci.
- Austin, J. (1987). *Come fare cose con le parole*. Marietti.
- Balboni, P. (2013). *Fare educazione linguistica*. UTET.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Il Mulino.
- Caffi, C. (2017). *Pragmatica. Sei lezioni*. Carocci.
- Conte, M. E. (1989). *La linguistica testuale*. Feltrinelli.
- Conte, M. E. (1999). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Edizioni dell'Orso.
- Cosenza, G. (2018). *Semiotica e comunicazione politica*. Laterza,
- Cosenza, G. (2014). *Introduzione alla semiotica dei nuovi media*. Laterza.
- Beaugrande, R. d., Dressler, W. U., Muscas, S. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Il Mulino.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere*. Feltrinelli.

- Levinson, S. (1993). *La pragmatica*. Il Mulino.
- Lo Cascio, V. (1991). *Grammatica dell'argomentare*. La Nuova Italia.
- Mortara Garavelli, B. (2014). *Manuale di retorica*. Bompiani.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale*. Il Mulino.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2013). *Trattato dell'argomentazione*. Einaudi.
- Renzi, L., Salvi, G., & Cardinaletti, A. (1991). *Grande grammatica italiana di consultazione*. Il Mulino.
- Santambrogio, M. (2008). *Manuale di scrittura (non creativa)*. Laterza.
- Sbisà, M. (2007). *Detto, non detto*. Laterza.
- Searle, J. R. (1992). *Atti linguistici*. Bollati Boringhieri.
- Serianni, L. (2013). *Leggere, scrivere, argomentare*. Laterza.
- Serianni, L. (2010). *L'ora di italiano*. Laterza.
- Van Dijk, T. (1985). *Testo e contesto. Studi di semantica e pragmatica del discorso*. Il Mulino.
- Van Eemern, F., & Grootendorst, R. (2008). *Una teoria sistematica dell'argomentazione*. Mimesis.

1.4. Il Debate nella formazione insegnanti: risultati di un'indagine su testimoni privilegiati.

Roberta Camarda¹

¹Sapienza Università di Roma.

roberta.camarda@uniroma1.it

La formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e delle loro competenze è un elemento cardine per il miglioramento dei sistemi di istruzione e per la costruzione di una scuola democratica che alleni gli studenti al pensiero critico e alla cittadinanza attiva. Da tempo la scuola si interroga su quali metodologie siano in grado di perseguire tali obiettivi. Secondo alcuni studi, gli studenti apprendono in modo più efficace analizzando, discutendo e applicando i contenuti in modo significativo, piuttosto che assorbendo passivamente le informazioni (Bonwell & Eison, 1991). Il Debate può essere definito come un'antica strategia di insegnamento-apprendimento che si basa su posizioni contrapposte, pro e contro, su una questione, un'affermazione, una proposizione o una soluzione a un problema (Fluharty & Ross, 1996). Già da tempo curricolare nelle scuole anglosassoni, il Debate è stato introdotto in Italia come metodologia didattica innovativa a partire dal 2014 quando Avanguardie Educative, il Movimento patrocinato da INDIRE, l'ha inserito tra le *Idee* del suo Manifesto proponendone l'adozione alle scuole e ai docenti. Sono state avviate iniziative formative su tutto il territorio nazionale grazie alla Rete di scuole *WeDebate* con l'ITTE Tosi di Busto Arsizio nel ruolo di capofila nazionale che ha coordinato le scuole polo regionali per offrire occasioni di dibattito e attività di formazione sul Debate in preparazione delle Olimpiadi. A partire dal 2017 il MIUR ha avviato il progetto *Debate Italia* finalizzato alla diffusione del Debate attraverso gli eventi di preparazione alle Olimpiadi compresa la formazione dei docenti nel ruolo di coaches e giudici.

Nell'ultimo quinquennio l'interesse per il Debate in Italia da parte dei docenti e delle scuole d'ambito per la formazione è cresciuto in modo considerevole superando gli ostacoli del periodo pandemico tanto nell'attività competitiva che formativa. A sostegno della comunità dei docenti Debate dal 2019 è nata la Società Nazionale Debate Italia che contribuisce alla diffusione del Debate attraverso attività che spaziano dalla formazione, di base e avanzata, all'organizzazione del Campionato giovanile High schools. Le ragioni dell'interesse crescente da parte dei docenti per la metodologia didattica dipendono da una serie di fattori: dalla natura formativa del Debate in quanto dibattito regolamentato e non libero e occasionale che rende questa metodologia utile per sviluppare soft skills come la comunicazione efficace e l'ascolto attivo, la costruzione di argomentazioni, l'apprendimento cooperativo, il pensiero critico, la ricerca (tradizionale e al computer), la presa di appunti strategici, l'organizzazione logica, la lettura critica e la valutazione (Snider & Schnurer, 2002); dalla capacità del Debate di allenare la competenza comunicativa verbale e non verbale degli studenti sviluppando al contempo la capacità di organizzare le idee e comunicarle in modo efficace (Williams, McGee & Worth, 2001); dall'opportunità di connettere, nelle occasioni di dibattito, squadre appartenenti a classi e scuole diverse, per collocazione geografica e per indirizzo di studio.

Questo contributo ha lo scopo di illustrare le scelte formative di un campione privilegiato di insegnanti iscritti alla Società Nazionale Debate Italia e appartenenti ad ogni ordine di scuola che hanno risposto ad un questionario sul Debate e l'Educazione civica per il progetto di dottorato in Psicologia sociale, dello sviluppo e della Ricerca educativa dell'Università di Roma La Sapienza dal titolo "*La metodologia del Debate per l'Educazione civica e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento*". Il campione rappresentativo, del quale l'intervento illustrerà le preferenze, è quello dei docenti della secondaria di secondo grado, che hanno esplicitato il loro percorso formativo pregresso e i bisogni formativi avvertiti per perfezionarsi sul Debate tanto come metodologia didattica da attuare in classe per l'insegnamento disciplinare, quanto come esperienza competitiva per interagire con gli studenti impegnati nelle varie fasi preparatorie al dibattito competitivo. Dall'analisi dei dati sarà possibile dimostrare come il Debate rappresenti una metodologia efficace non soltanto perché concorre a sviluppare le competenze trasversali degli studenti, ma perché rappresenta un modello completo, che adotta un protocollo di valutazione riconosciuto a livello internazionale, adottato nelle competizioni nazionali come parte integrante del regolamento e validato da un comitato etico super partes. I bisogni formativi dei docenti ricadono infatti soprattutto sul ruolo dei giudici, figure preposte alla valutazione dei dibattiti di preferenza non coinvolti come coaches nelle competizioni.

Il collegio dei giudici arbitri rappresenta nel mondo del Debate un organismo autorevole, costituito da docenti esperti, che praticano il Debate da tempo sia per l'insegnamento curricolare che extracurricolare e che sono stati formati in più occasioni

attraverso corsi sempre più specialistici. Dalle scelte dei docenti circa i percorsi di formazione che intendono seguire, sarà possibile ipotizzare che un punto di forza ancora poco esplorato del Debate consista nella capacità di creare carriere strutturate in funzione delle competenze riconosciute, gratificando i docenti degli investimenti formativi ai quali si sono sottoposti negli anni. La professionalità dei docenti con il Debate entrerebbe quindi a far parte del circolo virtuoso in grado di riscattare la scuola, i nostri studenti e i loro professori dall'eclissi motivazionale e dal livellamento culturale in cui l'immaginario collettivo li ha relegati.

Bibliografia

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Fluharty G.W., Ross H. (1996). *Public Speaking and Other Forms of Speech Communication*. (editioned). Barnes & Nobles.
- Snider, A., & Schnurer, M. (Eds.). (2002). *Many sides: debate across the curriculum*. IDEA.
- Williams, D. E., McGee, B. R., & Worth, D. S. (2001). University student perceptions of the efficacy of debate participation: An empirical investigation. *Argumentation and Advocacy*, 37(4), 198-209.

1.5. Costruire Sapere Pratico: Una ricerca collaborativa sull'educazione alla lettura Building Practical.

Paola Cortiana¹

¹Università degli Studi di Torino.

Paola.cortiana@unito.it

La ricerca educativa va fatta con docenti, veri protagonisti del cambiamento: nel quadro di riferimento della ricerca-formazione (Asquini, 2018, Agrusti & Dodman, 2021), la formazione passa attraverso la ricerca fatta con i pratici e la costruzione di un sapere pratico (Perla & Vinci, 2021).

In particolare la formazione dei docenti, di ogni ordine e grado, può seguire un processo bottom -up, che permette di costruire nuovi saperi pedagogici attraverso l'analisi delle pratiche implicite ed esplicite agite in classe e la riflessione e la condivisione tra pari delle routines, degli strumenti e delle strategie impiegate: si tratta di comunità di pratiche (Wenger, 2006), che all'interno delle istituzioni scolastiche rappresentano la linfa vitale del rinnovamento della scuola e della ricerca pedagogica.

L'articolo propone una riflessione sulle ricadute sulle pratiche didattiche ed in particolare sull'educazione alla lettura di un gruppo di docenti (n=24), di scuola primaria e secondaria di I grado, che hanno dato vita a dei gruppi di autoformazione per confrontarsi sulla didattica della lettura e l'insegnamento in genere: i primi quattro incontri si sono svolti con cadenza quindicinale a partire dal mese di luglio 2021 per proseguire con cadenza mensile e concludersi ad agosto del 2022. Tutti gli incontri, a parte quello conclusivo, si sono svolti a distanza. L'esperienza è stata svolta nell'anno scolastico 2021/22 in provincia di Vicenza nell'ambito del progetto "Leggere Tutti", promosso dall'Assessorato all'Istruzione del Comune di Vicenza in collaborazione con RBS Vicenza. Il focus del progetto è l'educazione alla lettura, che non è semplice promozione, bensì educazione ai valori di cui la lettura è portatrice: comprensione degli altri e di sé stessi, scoperta del mondo, esercizio di democrazia attiva (Blezza Picherle, 2013; Cortiana, 2022; Petit, 2010). Gli studi in particolare confermano come l'esposizione costante alla lettura ad alta voce porti allo sviluppo di molteplici competenze, tra le quali quelle emotive, cognitive, relazionali (Batini, 2022).

Come affrontano però gli insegnanti l'educazione alla lettura in classe? Come è possibile costruire un percorso di formazione dei docenti sull'educazione alla lettura?

Alla luce dell'esigenza di riflettere sulle proprie pratiche e sulle strategie adottate per educare alla lettura, è stato elaborato un disegno di Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997): i docenti sono stati quindi dei "pratici-ricercatori" (Allenbach, 2012), che, affiancati dal ricercatore, hanno riflettuto sulle pratiche routinarie e nello specifico sulle strategie relative all'educazione alla lettura.

Si tratta di una ricerca collaborativa, che può condurre alla doppia verosimiglianza (Desgagné, 1997), ossia a un accrescimento di conoscenza per la ricerca da un lato e allo sviluppo di competenza per i docenti, che sviluppano nuova consapevolezza verso il loro agire in classe.

La ricerca collaborativa si è in particolare sviluppata attorno a una questione, che è stata identificata e condivisa nella prima delle tre fasi della ricerca, che prevede co-situazione, co-costruzione, co-produzione (Magnoler, 2019, p.116). In particolare la domanda di ricerca è stata così formulata: come possiamo educare alla lettura nelle nostre classi?

La seconda questione della Ricerca Collaborativa ha richiesto quindi l'esplicitazione delle proprie pratiche in ottica di confronto e miglioramento tra i partecipanti. La terza fase, quella della co-produzione, prevede invece di affrontare il rapporto tra stile personale e orizzonte culturale di riferimento (Morrisette, 2013): si tratta di rendere condivisibile, attraverso l'esplicitazione delle pratiche, quella che può essere definita come "cultura del mestiere", che è insieme individuale e collettiva (Magnoler, 2019, p.118).

Metodologia della ricerca. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati differenti strumenti necessari a comprendere i fenomeni indagati. Il ricercatore ha preso parte agli incontri mensili, cercando di favorire, dopo la condivisione del percorso di ricerca-formazione, l'esplicitazione dei bisogni e delle aspettative dei partecipanti, fatta a partire da un'analisi del contesto fatta con i

partecipanti stessi. I successivi incontri hanno previsto quindi l'osservazione partecipata da parte del ricercatore, che ha cercato di favorire la riflessione, stimolando questioni e invitando allo scambio tra pari.

L'osservazione partecipata ha permesso di raccogliere delle riflessioni in itinere e la messa a fuoco ulteriore del problema di ricerca; la rilettura dell'intero percorso di ricerca-formazione effettuata al termine di tutte le attività ha consentito di individuare la successione dei temi indagati che possono essere sintetizzati in tre quesiti.

- A. Come possiamo capire meglio le nostre pratiche di insegnamento?
- B. Come selezionare i materiali per educare alla lettura?
- C. Quali cambiamenti apportare nelle pratiche didattiche grazie al confronto tra pari?

Le tre domande sono state quindi declinate, permettendo di costruire un questionario semistrutturato che è stato sottoposto ai docenti partecipanti al termine dell'esperienza.

Risultati e conclusioni. Il materiale prodotto (osservazioni, questionari) (*corpus*) è in fase di analisi, ma è possibile tracciare delle prime considerazioni riflessive.

I docenti in particolare, nel corso degli incontri hanno esplicitato strategie che adottano in classe, condividendo dubbi e perplessità sulla propria esperienza. Confermano un'attitudine di autoriflessione sulla propria professionalità, che è stata favorita dalla condivisione tra pari.

Per quanto riguarda nello specifico l'educazione alla lettura, il percorso ha messo in rilievo da un lato la predilezione per svolgere attività di lettura e scrittura da parte dei docenti partecipanti e dall'altro il bisogno di essere costantemente aggiornati sulle bibliografie che possono favorire il piacere della lettura. I docenti in particolare mostrano di apprezzare e voler introdurre nella propria quotidianità percorsi già esperiti dai colleghi, apportando modifiche anche significative alle proprie routine.

Il percorso si conferma quindi un'esperienza molto attiva di ricerca collaborativa, che ha messo in luce le potenzialità dell'esplicitazione delle pratiche con i docenti che agiscono in classe, attraverso un processo bottom up che suggerisce delle riflessioni più ampie di carattere pedagogico.

L'esperienza in particolare viene valorizzata all'interno dell'Istituto, dove proseguirà e diverrà momento formativo riconosciuto dal PTOF, permettendo ulteriori sviluppi di ricerca.

Bibliografia

Agrusti, G., & Dodmna, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13, n.2, 75-84.

Allenbach, A. (2012). «Formateur et chercheur: synergies, défis et réflexions épistémologiques». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 141-161.

Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.

Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce*. Carocci.

Bleza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. FrancoAngeli.

Cortiana, P. (2022). Educare alla lettura e ai valori della legalità attraverso la scrittura collaborativa in rete: un'esperienza didattica innovativa per una scuola che guarda al futuro. *Quaderni di pedagogia della scuola*, II, 109-118.

Desgagné, S. (1997). «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants», in *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371-393.

Magnoler, P. (2019). «Di problema in problema»: un processo di co-ricerca per la professionalizzazione con gli insegnanti. In L. Perla. & B. Martini, *Professione Insegnante*, 112-133. FrancoAngeliOpen Access.

Morrisette, J. (2013). «Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?», in *Éruditi*, 25/2, 35-49.

Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67.

Petit, M. (2010). *Elogio della lettura*. Ponte alle Grazie.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina Editore.

1.6. Una ricerca sulle competenze linguistiche nelle classi prime della scuola primaria: quale contributo per la formazione degli insegnanti.

Elisa Farina¹

¹Università degli Studi di Milano-Bicocca.

elisa.farina@unimib.it

L'insegnamento della lettura e della scrittura è sempre stato oggetto di preoccupazione per gli insegnanti della scuola primaria in quanto costituisce un elemento imprescindibile del processo di alfabetizzazione culturale (Castoldi, 2019). Se per anni il dibattito si è concentrato sulla ricerca del metodo più efficace per imparare a leggere e a scrivere, attualmente la ricerca in ambito accademico sottolinea come il concetto di metodo sia una variabile troppo difficile da definire e non vi siano evidenze sulla superiorità di un metodo piuttosto che un altro (Goigoux, 2015, Cisotto, 2019). Nelle ricerche sull'alfabetizzazione risulta dunque più pertinente utilizzare il termine di "pratica didattica" maggiormente capace di descrivere

e comprendere “che cosa fa un insegnante quando insegna” (Laneve, 2017, p.345). Nonostante queste considerazioni, la formazione degli insegnanti in tema di insegnamento della letto-scrittura appare sempre più frequentemente territorio proprio delle diverse case editrici che – attraverso corsi di formazione, webinar o cicli di incontri – si propongono come «venditori di metodi» (Fornara, 2021, p.78) cercando di convincere gli insegnanti sulla validità di un metodo piuttosto che un altro. È indispensabile allora che la ricerca educativa e didattica si ponga sempre più in dialogo con la pratica professionale interrogandosi su quali possano essere i modelli formativi capaci di accrescere la capacità riflessiva dei docenti e di orientare la loro progettazione didattica, mettendo in relazione l'efficacia delle pratiche di insegnamento con i risultati degli apprendimenti ottenuti dagli allievi.

All'interno di questa cornice, l'obiettivo del presente contributo è quello di presentare i dati italiani di una ricerca più ampia realizzata in collaborazione con l'Università di Grenoble Alpes (Francia) e di Almería (Spagna), volta a descrivere le competenze ortografiche e narrative degli alunni dai 6 agli 11 anni e i processi formativi avviati a partire dai risultati ottenuti. In tutti e tre i contesti, seguendo uno specifico protocollo, sono stati raccolti i testi prodotti dagli alunni partendo dalla medesima consegna, adottata nella ricerca Lire-Écrire au CP (Goigoux, 2016) e definita nel protocollo: “Oggi ognuno di voi scriverà la storia di un piccolo gatto. Guardate bene i disegni. Scriverete la storia sul foglio che vi consegno, come siete capaci. Avrete 15 minuti di tempo ma dovrete lavorare da soli; nessuno potrà aiutarvi nello scrivere il testo”.

In questo contributo l'attenzione verrà focalizzata solamente sui dati italiani riferiti ai 689 testi raccolti in classe prima coinvolgendo 39 classi del territorio lombardo. Grazie a un processo di trascrizione, normalizzazione e allineamento dei testi, avvenuto attraverso la condivisione di un protocollo di ricerca (Wolfarth *et.al.*, 2018) è stato possibile analizzare il fenomeno della segmentazione delle parole, l'ortografia e i dispositivi narrativi utilizzati dagli alunni (fase ancora in corso).

I risultati ottenuti in questa prima analisi sono stati condivisi con le insegnanti coinvolte con l'obiettivo di promuovere una riflessione sugli “errori” più frequenti commessi dagli alunni e sulla segmentazione non convenzionale delle parole (Ponton *et. al.*, 2021) per superare la dicotomia tra “corretto/non corretto” nella valutazione di un testo e comprendere le ipotesi costruttive che stanno alla base degli errori ortografici.

Tale approccio si è rivelato particolarmente efficace per stimolare nei docenti una riflessione sulle proprie pratiche a partire dai testi scritti dai propri alunni e vigilare sulla coerenza tra le modalità di apprendimento degli alunni (che formulano ipotesi sul funzionamento della lingua scritta) (Ferreiro & Teberosky, 1985) e le modalità di insegnamento messe in atto dai docenti stessi.

Successivamente, l'analisi condotta ha permesso anche di individuare le classi i cui testi sono risultati maggiormente corretti dal punto di vista ortografico e più lunghi; in alcuni casi, come prevedibile, la correttezza dei testi si è rivelata inversamente proporzionale alla lunghezza: testi formati da frasi molto brevi presentavano punteggi più alti dal punto di vista della correttezza ortografica. Alcune classi, tuttavia, hanno ottenuto una valutazione alta sia nella correttezza ortografica, sia nella lunghezza dei testi. Oltre a questi due parametri è attualmente in corso un'analisi testuale volta alla valutazione delle competenze narrative attraverso la rilevazione della complessità sintattica, della struttura narrativa (presentazione dei personaggi, luogo, ecc.), dei dispositivi narrativi (Berman & Slobin, 1994) e valutativi (Bamberg & Damrad-Frye, 1991).

Grazie a questa ulteriore analisi sarà possibile individuare le classi che hanno ottenuto punteggi alti in tutti e tre i parametri (ortografia, lunghezza, qualità della narrazione). Tali risultati consentono di avviare una formazione di secondo livello con le insegnanti delle classi coinvolte al fine di comprendere quali sono i dispositivi didattici e le pratiche di scrittura che hanno promosso un efficace apprendimento della letto-scrittura. Attraverso l'analisi delle pratiche, i docenti saranno chiamati a riflettere sul proprio agito all'interno della classe, a cogliere le congruenze/incongruenze tra quanto dichiarato e quanto effettivamente realizzato in aula e a esplicitare la propria concettualizzazione rispetto alla lingua scritta. Nell'attesa di terminare l'analisi testuale è stato somministrato un questionario alle insegnanti per rilevare alcune scelte metodologiche-didattiche che caratterizzano l'insegnamento della letto-scrittura in classe prima: la modalità di insegnamento della scrittura, quale posto riveste la scrittura di testi in classe prima, quali materiali vengono utilizzati e la scelta del carattere che viene insegnato.

La ricerca avviata sulla rilevazione delle competenze linguistiche degli alunni attraverso l'analisi dei testi prodotti ha dunque dato vita a un dialogo con la pratica professionale dei docenti, trasformandosi in un dispositivo capace di innescare processi riflessivi nei docenti.

Bibliografia

- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Berman, R., & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Erlbaum.
- Castoldi, M. (2019). Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca. *Ricerca-Azione*, 11 (1), 17-32.
- Cisotto, L. (2019). Insegnare a leggere e a scrivere: strategie, pratiche, contesti. *Ricerca-Azione*, 11 (1), 33-52.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti. Ed. Or. (1979).
- Goigoux, R. (a cura di), (2015). *Lire et Ecrire. Rapport de recherche*. Institut Français de l'Éducation.
- Fornara, S. (2021). *Lettere a una maestra sull'insegnamento (non solo) dell'italiano*. Edizioni EL.
- Goigoux, R. (éd.) (2016). *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Rapport de recherche, Institut Français de l'Éducation. [<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>]
- Laneve, C. (2017). *Manuale di didattica*. Morcelliana.
- Ponton, C., Gutiérrez-Cáceres, R., Teruggi, L., Farina, E., Brissaud, C., & Wolfarth, C. (2021). Scolinter : un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots. *Langue Française*, 211, (3), 37-50.
- Wolfarth, C., Brissaud, C., & Ponton, C. (2018). Transcrire et normer un corpus scolaire: pour quelles analyses? *Dyptique*, 36, 121-145.

1.7. *Education speaks many languages.* Una Ricerca-Formazione sull'introduzione dell'inglese di altre lingue nei servizi per l'infanzia nella Regione Emilia-Romagna.

Licia Masoni¹, Alessandra Rosa¹, Andrea Ciani¹

¹Università di Bologna.

licia.masoni@unibo.it, alessandra.rosa3@unibo.it, andrea.ciani5@unibo.it

Nei primi mesi di vita, il cervello dei bambini è programmato per comprendere i suoni di tutte le lingue (Sorace, 2010). Questa capacità sembra declinare a partire dal sesto mese, per un procedimento di “restringimento percettivo” (Byers-Heinlein & Fennell, 2014) che interessa le abilità fonetiche: dal sesto mese in poi il bambino sembra specializzarsi nella lingua a cui è maggiormente esposto e perdere la capacità di distinguere i suoni delle altre. L'esposizione in tenera età ai suoni di altre lingue diverse dalla lingua madre, però, può rallentare il declino: Kuhl e colleghi (1992) riportano che anche due settimane di esposizione ai suoni di una lingua mai sentita riducono il declino nella percezione di fonemi di lingue diverse dalle L1 in bambini di un anno di età. Per queste ragioni, un'esposizione precoce ai suoni di altre lingue è auspicabile. Pur mantenendo l'italiano come lingua veicolare, si possono ritagliare minuti significativi per l'inglese e altre lingue. Lunghi dall'appesantire i bambini, l'introduzione dell'inglese nella fascia 0-3-6 può gettare le basi per un rapporto sereno con questa lingua, prima che divenga materia di studio. Inserire l'inglese nella fascia 0-3-6 significa dare a tutti pari opportunità di accesso a questa lingua, ma soprattutto significa assicurarsi che l'educazione alle lingue – dimensione fondamentale per la crescita cognitiva ed emotiva del bambino – sia appannaggio di un ambiente educativo sorretto da conoscenze pedagogiche e interculturali solide (Leseman, 2015) e avvenga per voce di professionisti della cura fisica ed emotiva dei bambini.

Partendo da queste premesse teoriche, si intende presentare una Ricerca-Formazione (R-F) di durata triennale sul Progetto “*Sentire l'inglese nella fascia d'età 0-3-6*, frutto di una convenzione tra Regione Emilia-Romagna e Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna e rivolto principalmente a educatori/educatrici di servizi per l'infanzia e, a partire dal secondo anno, anche a insegnanti di scuola dell'infanzia. La R-F è orientata a sostenere, attraverso uno specifico percorso formativo guidato dai ricercatori di Lingua e Traduzione-Lingua Inglese con il supporto metodologico dei ricercatori di Pedagogia Sperimentale, il cambiamento di atteggiamenti verso il bilinguismo e verso l'utilizzo educativo della lingua inglese e l'implementazione di specifiche pratiche educative per l'acquisizione della lingua inglese nella fascia 0-3-6.

In questo senso, per tre anni (dal 2021 al 2024), grazie a un percorso formativo che intende accompagnare progressivamente il personale educativo coinvolto a comprendere l'importanza di un approccio educativo/comunicativo bilingue e ad attuare precise strategie educative per l'apprendimento della prima lingua individuata, ovvero la lingua inglese, si è messo a punto l'intervento sperimentale lasciato in capo al personale educativo. Saranno loro a implementare tali pratiche all'interno dei contesti educativi con la supervisione sul campo e situata di un *pool* di formatori, che sosterranno il loro lavoro con indicazioni e feedback formativi di miglioramento. L'intervento sperimentale consiste nell'introdurre la prima lingua del progetto, ovvero la lingua inglese, attraverso le seguenti strategie educative:

- uso di materiali autentici, in particolare albi illustrati, che consenta di ritagliare piccoli momenti significativi di interazione tra educatrici/ori e bambine/i;
- cura dell'aspetto corporeo e della gestualità come strategia di rinforzo e di sottolineatura dei vocaboli e delle tonalità;
- uso della lettura dialogica (Whitehurst et al., 1994);
- contestualizzazione, come modalità per fissare l'acquisizione di parole, suoni o canzoni (Iverson, 2010);
- input linguistici controllati e ripetitivi (O'grady, 2005);
- uso di pupazzi che fungano da guida e giustificino un codice diverso dalla lingua veicolare, fornendo occasioni di apprendimento linguistico significativo (Domek et al., 2020).

La R-F triennale, che prevede una graduale sistematizzazione delle azioni e un incremento progressivo dei partecipanti nel corso delle tre annualità, presenta un impianto pre-sperimentale con rilevazioni pre e post intervento sperimentale del personale educativo formato e che ha applicato le indicazioni operative nelle tre annualità. Le finalità conoscitive (Cardarello, 2019) poste alla base della ricerca mirano a rilevare e monitorare i cambiamenti in termini di atteggiamenti e pratiche del personale educativo, nella prospettiva di “modellizzare” una specifica metodologia di intervento per promuovere un approccio bilingue nei contesti educativi 0-6.

Gli strumenti di rilevazione della R-F sono questionari strutturati pre e post intervento per le educatrici/tori che, oltre a item volti a rilevare variabili di tipo anagrafico e di padronanza di altre lingue o dialetti oltre la lingua italiana, contengono scale di atteggiamento di tipo Likert sul bilinguismo costruite a partire da strumenti già validati (Anderson et al., 2018; Garrity et al., 2018; Horwitz, 1999) e item di dichiarazioni di pratica relativamente all'uso di altre lingue, in particolare quella inglese, nelle attività educative. Solo nel questionario post intervento si sonderano anche le percezioni del personale educativo sul progetto e una valutazione dell'esperienza. Inoltre, s'intende perseguire la prospettiva di mettere a punto strumenti di osservazione funzionali alla raccolta sistematica di dati e informazioni sulle reazioni e acquisizioni delle/i bambine/i coinvolte/i nel progetto.

Nella prima annualità (a.s. 2021-22), che ha coinvolto circa 500 educatrici/tori appartenenti a 75 servizi dislocati in Emilia-Romagna, è stato avviato uno *studio esplorativo* (Lumbelli, 2006) di tipo prevalentemente quantitativo al fine di conoscere le convinzioni del personale educativo e le loro pratiche, delineare al meglio il percorso formativo e l'intervento sperimentale per le annualità successive ed effettuare un *try out* per migliorare gli strumenti di rilevazione. In questo contributo si farà riferimento ad alcuni risultati emersi dal questionario somministrato online alla fine della prima annualità. A questo proposito,

per agevolare la compilazione, si sono stabiliti due differenti momenti di rilevazione: un primo momento volto a “fotografare” il profilo individuale delle convinzioni e delle pratiche del personale educativo sul bilinguismo, un secondo momento per comprendere le percezioni sul progetto e l’effettiva applicazione delle strategie educative consigliate nel percorso formativo. Il primo momento di raccolta dati ha visto la compilazione individuale di 446 educatrici/tori che hanno restituito convinzioni principalmente positive verso il bilinguismo. Il secondo momento ha registrato ad ora la compilazione di 226 educatrici/tori, che hanno riportato percezioni positive sul progetto, in particolare dal punto di vista dell’utilità degli incontri formativi e dei materiali proposti, dell’autoefficacia e motivazione del personale educativo e del coinvolgimento dei bambini. Inoltre, nel medesimo momento, si è indagato il livello di applicazione delle strategie educative dell’intervento sperimentale da parte dei gruppi educativi di sezione, riscontrando diverse modalità di adesione.

Bibliografia

- Anderson, J.A., Mak, L., Chahi, A.K., & Bialystok, E. (2018). The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population. *Behavior research methods*, 50(1), pp. 250-263.
- Byers-Heinlein, K., & Fennell, C. (2014). Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants. *Developmental Psychology*, 56(2), pp. 274-291.
- Cardarello, R. (2019). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi esperienze, prospettive* (pp.42-51). FrancoAngeli.
- Domek, G.J., Szafran, L.H., Bonnell, L.N., Berman, S., & Camp, B.W. (2020). Using finger Puppets in the primary care setting to support caregivers talking with their infants: a feasibility pilot study. *Clinical pediatrics*, 59(4-5), pp. 380-387.
- Garrity, S., Aquino-Sterling, C. R., Van Liew, C., & Day, A. (2018). Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), pp. 179-196.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), pp.557-576.
- Iverson, J.M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of child language*, 37(2), p. 229.
- Kuhl, P.K., Williams, K.A., Lacerda, F., Stevens, K.N., & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255(5044), pp. 606-608.
- Leseman, P. (2015). *Dealing with multilingualism in ECEC*. Presentation to the Presidential Conference Diversity and Multilingualism in Early Childhood Education and Care, September 10th, 2015, Luxembourg.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell’ipotesi ed astrazione nella Pedagogia Sperimentale. In A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Bechi* (pp. 25-60). FrancoAngeli.
- O’grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge University Press.
- Sorace, A. (2010). Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. *Pridobljeno*, 12(1).
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., & Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*, 30(5), p. 679.

1.8. Promuovere una nuova cultura dell’educazione nei Servizi Educativi (SEC) del Comune di Terni: la metodologia del piccolo gruppo e l’accostamento linguistico come marcatori culturali in costruzione.

Michela Monari¹, Camilla Monaco², Katuscia Mari¹, Anna Tolomei³

¹ Scuola dell’Infanzia Aula Verde del Comune di Terni, ² Federazione provinciale Scuole materne di Trento, ³ Nido d’infanzia Coccinella del Comune di Terni.

michela.monari@comune.terni.it, camilla.monaco@fpsm.tn.it, katuscia.mari@comune.terni.it, anna.tolomei@comune.terni.it

Il presente contributo dà conto del lavoro formativo, svolto in un’ottica di ricerca-azione e impostato come *practice-based* (Little, 2012; Monaco & Zucchermaglio, 2021), che è stato costruito insieme agli educatori e agli insegnanti dei SEC di Terni (rivolti alla fascia 0-6) negli ultimi tre anni educativi. A partire dal 2020, è stato possibile avviare un processo formativo che, in linea con una prospettiva socio-costruttivista di matrice vygotkiana (Vygotskij, 1934; Bruner, 1992; Pontecorvo, 1999), si è da subito caratterizzato come un processo di socializzazione culturale che si costruisce nel tempo e a cui partecipano attivamente tanto la formatrice, quanto i diversi professionisti dell’educare. Nonostante il momento storico imponesse una modalità interazionale a distanza, la formazione non è stata comunque intesa come un avvicinarsi di lezioni frontali attraverso cui trasmettere informazioni e contenuti più o meno specifici. Il circolo virtuoso tra ricerca educativa e formazione a livello adulto è stato sempre interpretato come un *processo sociale e partecipato* che muove dalle competenze, dalle conoscenze, dalle motivazioni e dalle pratiche attuali e reali come elementi costitutivi di una co-costruzione – continuamente ri-negoziata e ri-definita – di nuove opportunità conoscitive ed esperienziali. La *progettazione educativo-didattica*, l’*osservazione* e la *documentazione* sono stati considerati, in un processo circolare tra ricerca e azione, i presupposti da cui partire per intraprendere un percorso formativo che favorisse un’interazione continua tra la vita educativa quotidiana – con tutta la complessità che la caratterizza – e la riflessione ad un livello “meta”, che si avvale anche di alcuni elementi fondanti di carattere teorico e metodologico sullo sviluppo del bambino nei primi sei anni di vita. Dal punto di vista teorico, il presupposto fondamentale è che ogni forma di apprendimento – e parallelamente di sviluppo – sia di per sé un fenomeno sociale, fondato sulla co-costruzione di saperi e di

conoscenze all'interno di un contesto culturalmente connotato (Vygotskij, 1934; Bruner, 1992; Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio, 1991; Pontecorvo, 1999).

Nello specifico, il lavoro formativo descritto in questo contributo è stato incentrato sull'intreccio tra la *metodologia innovativa del piccolo gruppo* (Monaco, 2017; Monaco & Mancini, 2020; Monaco & Zuccheromaglio, 2021) e un processo di *accostamento linguistico*, che intende la lingua straniera (in questo caso quella inglese) come un veicolo da inserire potenzialmente in tutte le esperienze che caratterizzano la giornata educativa del nido e della scuola dell'infanzia, e non come una disciplina da apprendere (Balboni et al., 2001; Ricci Garotti & Stoppini, 2010). Il lavoro in piccolo gruppo, come contesto privilegiato per promuovere *processi di sviluppo e apprendimento collaborativo*, può assumere diverse configurazioni, a seconda della tipologia di esperienze che si intende proporre e delle conoscenze che al suo interno possono essere costruite (Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio, 1991). Questo tipo di metodologia, infatti, permette all'educatore/insegnante – a seguito di un adeguato periodo di formazione, sperimentazione e “allenamento” – di svolgere un'attività con un piccolo gruppo di bambini, mentre altri piccoli gruppi gestiscono autonomamente delle altre proposte pensate dall'adulto (Monaco & Zuccheromaglio, 2021). Per quanto riguarda l'accostamento alla lingua inglese, l'approccio metodologico prevede un posizionamento assolutamente pragmatico che implica l'assunzione del principio secondo cui la questione centrale è *fare le cose con le parole* (Austin, 1962): la sollecitazione linguistica deve essere sempre inserita in un contesto di senso (Ricci Garotti & Stoppini, 2010), perché l'idea di fondo è che la costruzione dei significati, anche sul piano linguistico, avvenga soprattutto attraverso l'*interazione sociale con l'Altro significativo* (Mead & Schubert, 1934).

Il piccolo gruppo (eterogeneo per genere, per età e per competenze e tenuto stabile per un certo tempo) diventa, quindi, un contesto assolutamente privilegiato nell'ottica di promuovere la costruzione sociali degli apprendimenti – anche in relazione a una lingua “straniera” – *dentro e attraverso* un'interazione sociale significativa. In quest'ottica è evidente che un buon progetto di accostamento linguistico implichi la presenza, indispensabile, di adulti (educatori/insegnanti) che abbiano un'elevata competenza linguistica, che consenta loro di parlare in modo fluido e corretto con i bambini di qualunque argomento e in qualunque situazione che la vita educativa possa prevedere. È per tali ragioni che l'impianto di ricerca e di formazione che da alcuni anni coinvolge i SEC di Terni ha previsto la partecipazione del Gruppo L2, una scuola di lingue che ha progettato e gestito la parte di formazione linguistica degli educatori/insegnanti. In termini operativi, il percorso di ricerca-azione ha previsto l'alternanza e l'interconnessione tra diverse tipologie di contesto, sia in ambito formativo che a livello educativo-didattico: ad esempio, momenti formativi in plenaria oppure in sottogruppi stabili di educatori/insegnanti; situazioni di interazione in piccolo gruppo tra professionisti appartenenti a servizi diversi; sperimentazioni di esperienze progettate e messe in atto con i bambini (sia nei Nidi che nelle Scuole dell'infanzia) attorno a cui riflettere in maniera collettiva; visite osservative (previste nel 2023/2024) – di carattere etnografico – del formatore nei diversi SEC e rispettive restituzioni in un'ottica negoziata e condivisa, etc. Il percorso formativo, che intreccia il lavoro in piccolo gruppo con l'accostamento alla lingua inglese, ha contribuito a costruire – grazie all'impegno e alla serietà professionale dei partecipanti – nuove possibilità e nuove prospettive educativo-didattiche nel lavoro quotidiano con i bambini, in un'autentica (e non retorica) *ottica 0-6*. In altri termini, *fare le cose con le parole e in piccolo gruppo* ha messo tutti – adulti e bambini – in condizione di costruire apprendimenti complessi e raffinati a vari livelli.

Questa ricerca-azione ha consentito ai SEC di Terni di ri-progettare diversi momenti della vita educativa (es. routine, proposte strutturate, interstizi temporali, etc.) e di ri-negoziare, insieme agli adulti e ai bambini coinvolti, numerose pratiche che caratterizzano e definiscono la loro vita quotidiana. In questo senso, la metodologia del piccolo gruppo, e il suo graduale intreccio con l'accostamento linguistico, sono diventati dei veri e propri marcatori culturali in costante evoluzione, contribuendo a consolidare una tangibile *cultura della continuità educativa* tra Nidi e Scuole dell'infanzia. Un esempio tra tutti è rappresentato dal processo di ambientamento dei bambini “novizi”, inteso come processo di *socializzazione culturale* (Ochs, Schieffelin, 1994; 1979): questo delicato e cruciale momento della vita educativa è stato ripensato avvalendosi della metodologia del piccolo gruppo e intrecciandola – fin da subito – con un contatto immersivo con la lingua inglese, sempre in una prospettiva 0-6 anni.

Bibliografia

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Harvard University Press.
- Balboni, P.E., Coonan, C.M., & Ricci Garotti, F. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Guerra Edizioni.
- Bruner, J.S. (1992). *La Ricerca del Significato: per una Psicologia Culturale*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Little, J. W. (2012). Understanding Data Use Practice among Teachers: The Contribution of Micro-Process Studies. *American Journal of Education*, 118 (2), pp. 143-166.
- Mead, G.H., & Schubert(1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press (tr. it. Mente, sé e società).
- Monaco, C. (2017). Il lavoro in piccolo gruppo a scuola: premesse e attualità. In A. Castelnuovo (a cura di), *Il Cristianesimo ed i grandi educatori del '900. Le religioni come sistemi educativi*, 217-227. Salomone Belforte & C.
- Monaco, C., & Mancini, I. (2020). “Siamo noi quelli che dobbiamo decidere un'idea che vale per tutti”. Piccoli gruppi guidati e piccoli gruppi autonomi tra dimensioni metodologiche e strategie educativo-didattiche. *Altrispazi: abitare l'educazione*, n. 16 (www.fpsm.tn.it).
- Monaco, C., & Zuccheromaglio, C. (2021). *Piccoli gruppi e apprendimento nella scuola dell'infanzia. Una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*. Valore Italiano Editore. Roma.
- Ochs, E., & Schieffelin, B.B. (Eds.) (1979). *Developmental pragmatics*, New York, Academic Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B.B. (1994). *Language socialization and its consequences for language development*, in Fletcher, P., Fletcher, P. & MacWhinney B. (Eds) *Handbook on child language*. Blackwell.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Il Mulino.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zuccheromaglio, C. (a cura di) (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. La Nuova Italia.

Ricci Garotti, F., & Stoppini, L. (a cura di) (2010). *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*. Guerra Edizioni.

Vygotskij, L.S. (1934). Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di Mecacci L.. Laterza. 1990.

1.9. Come può contribuire la ricerca evidence based sulla formazione degli insegnanti? Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale.

Marianna Traversetti¹, Amalia Lavinia Rizzo²

¹Sapienza Università di Roma, ²Università degli Studi Roma Tre.

marianna.traversetti@uniroma1.it, amalia.rizzo@uniroma3.it

Gli insegnanti sono chiamati a prendere decisioni e ad assumersi responsabilità sia sul piano organizzativo sia sul piano metodologico-didattico. Essi devono acquisire competenze sulla base di fondate evidenze scientifiche e non solo sulla base di ordinarie prassi didattiche (Cottini, 2022). La ricerca empirica può essere in grado di apportare alla formazione degli insegnanti un sistema di conoscenze affidabili per la realizzazione di progettazioni validate. È noto, infatti, che esiste un gap tra quanto gli esperti hanno definito e quanto gli insegnanti operano in classe (Hattie & Donoghue, 2016). La formazione degli insegnanti in tale ottica riveste, dunque, una rilevanza strategica non solo per l'avanzamento della società in generale, ma per l'innalzamento della qualità dell'istruzione in particolare. Ciò è ancora più valido se quest'ultima è rivolta agli allievi con bisogni educativi speciali-BES (OECD, 2005). La prospettiva Evidence Based Education (Hattie, 2012, 2009; Slavin, 2020) ha delineato un repertorio di conoscenze sulle strategie didattiche che raggiungono i più alti effetti di efficacia anche per gli allievi con BES (Mitchell & Sutherland, 2022). L'efficacia didattica è data dall'interazione tra insegnante e allievo: l'insegnante deve possedere competenze disciplinari, metodologico-didattiche e relazionali (Baldacci, 2020), oltre che trasversali ed integrative per modificare le strategie di insegnamento in relazione agli effetti osservati nelle strategie di apprendimento dell'allievo. In tale quadro, anche la ricerca educativa è chiamata ad attivare forme di collaborazione sinergica con la scuola per coinvolgere gli insegnanti in progetti di ricerca che innalzino tanto il livello del loro insegnamento quanto il livello di apprendimento dei loro allievi, dando risposte concrete ai problemi emergenti della pratica educativa e didattica, con un atteggiamento riflessivo, critico ed empirico. A partire dal problema dei bassi livelli di comprensione del testo degli studenti italiani (OECD, 2018), fortemente connesso al tema della formazione degli insegnanti, il presente intervento intende dare un contributo, illustrando alcuni risultati relativi ad un progetto di ricerca che ha coniugato formazione degli insegnanti e applicazione della strategia didattica del reciprocal teaching RT in classi terze di scuola primaria del territorio nazionale. La strategia del RT è la più promettente, in termini di efficacia, per sviluppare la comprensione del testo, anche per allievi con BES. Il progetto ha proseguito la sperimentazione RC-RT in classe quarta, già conclusa da SApIE (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019). Tale sperimentazione è stata condotta secondo la metodologia EBID- *Evidence-Based Improvement Design* (Calvani & Marzano, 2020) e ha rilevato un ampio effetto medio di efficacia (Morris, 2008), $ES\ d\ ppc2 = 0.54$, corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Essa ha permesso di elaborare un modello benchmark per promuovere la comprensione del testo in classe quarta di scuola primaria (Rizzo & Traversetti, 2021). Inoltre, rispondendo alle indicazioni offerte dagli insegnanti partecipanti alla ricerca, si è predisposto il kit didattico anche per classe terza (Rizzo & Traversetti, 2021; Traversetti & Rizzo, in press). Le domande di ricerca del presente progetto sono state dunque le seguenti: il RT può migliorare la capacità di comprendere il testo degli allievi di classe terza a sviluppo tipico e di coloro i quali presentano uno o più BES? Il Corso di formazione è stato adeguato all'applicazione del RT in classi terze frequentate anche da allievi con BES? È stato predisposto un disegno di ricerca quasi sperimentale (Trincherò, 2002), con i seguenti obiettivi: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con disabilità intellettiva ed altri BES; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull'applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con disabilità, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l'applicazione del RT in classe terza.

Il campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison, 2007) è composto da 29 classi sperimentali di tre regioni italiane, per un totale di 556 allievi, di cui n. 131 con BES, e da 18 classi di controllo, per un totale di 320 allievi, di cui 69 con BES. Fanno parte del campione anche 55 insegnanti delle classi sperimentali che hanno seguito il ciclo di incontri del Corso di formazione. Tale Corso ha permesso loro di conoscere le modalità di sviluppo della comprensione del testo e le modalità per applicare in classe sia la strategia RT sia il materiale del kit didattico. Il kit comprendeva: Quaderni per allievi con repertorio di testi ed attività, e Guida per gli insegnanti, con le indicazioni metodologiche per gli allievi con BES. A conclusione della sperimentazione in classe terza, si può affermare che l'intervento didattico con l'impiego del RT, condotto in prospettiva inclusiva, abbia ottenuto un effetto moderato sullo sviluppo della comprensione del testo e di abilità di riassunto degli allievi a sviluppo tipico e moderato-alto per gli allievi con BES. Gli allievi della classe a sviluppo tipico, nelle tre misure somministrate riportano, infatti, un valore di effetto simile, con un guadagno negli apprendimenti di 3 mesi: la comprensione del testo è pari a +0.26, il riassunto a +0.21 e vocabolario a +0.22. I risultati degli allievi con BES sono superiori a quelli dei compagni a sviluppo tipico: l'effetto sulla comprensione del testo è pari a +0.38 (5 mesi di guadagno negli apprendimenti) sul riassunto a +0.56 (7 mesi) e sul vocabolario a +0.45 (6 mesi) (Traversetti & Rizzo, Pellegrini, 2022, in press).

Bibliografia

- Baldacci, M. (2020). Quale Modello di formazione del docente. Ricercatore intellettuale. In M. Calvani, A. & Chiappetta Cajola, L., (a cura di) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. SApIE Scientifica.
- Calvani, A. & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Rivista italiana di ricerca educativa*, (24), 67-83.
- OECD. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. OECD.
- OECD (2018). *PISA 2018 Reading Literacy Framework*. Disponibile in https://www.iprase.tn.it/documents/20178/344196/Pisa+2018+reading+literacy+framework+_final.pdf/14f3abfc-966c-46b1-a8d8-4d962193ecfd
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Donoghue, G.M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *Science of Learning*, 1-13.
- Mitchell, D., & Sutherland D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Edizioni Erickson.
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational research methods*, 11(2), 364-386.
- Palincsar, A. S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Rizzo, A.L., & Traversetti, M. (2021). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. SApIE Scientifica.
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Traversetti, M., & Rizzo, A.L. (2022a). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *QTimes Journal of Education Technology and social Studies*, Anno XIV, 1, 269-285.
- Traversetti, M. & Rizzo, A.L. (2022b). Per una didattica innovativa e inclusiva evidence based della comprensione del testo: un progetto di ricerca per classi frequentate da allievi con disabilità intellettiva (in press).
- Traversetti, M., Rizzo, A.L., & Pellegrini, M. (in press) *Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES*. In Atti del Convegno nazionale SIRD.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.

Sessione 2

LA RICERCA PER LA FORMAZIONE ALLA DIDATTICA DELL'ASSE STORICO SOCIALE

Coordinatori:

Prof.ssa Chiara Coletti (Università degli Studi di Perugia)
Prof. Emilio Lastrucci (Sapienza Università di Roma)

Introduzione alla sessione

Nel 2006, in una fase di sperimentazione e di cambiamento del mondo della didattica - era allora recente la chiusura dell'esperienza delle SSIS - Antonio Brusa, studioso fra i più impegnati nell'elaborazione di metodi, strumenti e tecniche finalizzati all'apprendimento/insegnamento della storia, intervistato a proposito dello stato dell'arte in tale settore ed in particolare del rapporto tra formazione universitaria e insegnamento secondario, affermava di cogliere, nella disamina dell'evoluzione recente, una ricorrente alternanza tra fasi di crisi e fasi di sviluppo.

In questo movimento ondulatorio, responsabile delle ripetute “implosioni” nel processo di affinamento dell'innovazione dei modelli didattici, centrale -nella sua analisi della situazione di allora - appariva «l'esplosione del conflitto tra pedagogia e storia». Se con le SSIS «il governo, con un'operazione calata dall'alto, aveva tentato di fare coabitare due discipline [...] Questa coabitazione difficile [era] durata sei o sette anni [per poi terminare] con una lotta violentissima degli storici contro la pedagogia» a spese della didattica della disciplina (Brusa, 2006).

Molta strada si è percorsa da quei primi faticosi tentativi di dialogo interdisciplinare: i progressi compiuti sono rilevabili, ad esempio, nell'esame di un testo piuttosto recente curato da Enrico Valeriani nel 2019.

Il volume, infatti, oltre ad interrogarsi con taglio comparativo sulle prospettive della didattica della Storia in Italia e in Europa, ha presentato vari fertili esempi, frutto del dialogo tra storici e pedagogisti, di introduzione di pratiche innovative nella didattica della disciplina, il cui corpo di conoscenze appare forse il più idoneo alla formazione dell'identità dell'individuo e dei valori di cittadinanza (Valseriani, 2019). Alcuni studiosi, nello stesso volume, mettono però in luce come un perdurante nodo problematico della disciplina risieda difficoltà di trasferire progressivamente le importanti innovazioni acquisite nell'insegnamento della storia nei concreti percorsi scolastici, spesso ancora orientati alla semplice trasmissione di informazioni (Febbraio, 2019).

Le difficoltà legate alla persistente diversità di linguaggio e di contenuti tra i due momenti fondamentali dell'apparato disciplinare, quello della ricerca e quello dell'insegnamento scolastico, appare una prospettiva nel cui solco risulta opportuno, a modo di vedere degli scriventi continuare a concentrare gli sforzi.

Il presente convegno e, nello specifico, i contributi presentati nella sezione *per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale*, intendono orientarsi essenzialmente proprio in questa direzione: il legame tra il “perché” insegnare storia e il “come” insegnarla nei differenti contesti, temi che non possono che essere pensati in un rapporto di strutturata complementarità (Colavecchia, 2019-20; Guarracino & Ricci, 2018; Lastrucci, 2018) e che entrano nel vivo della questione del trasferimento concreto della riflessione teorica nella didattica scolastica. In questo senso, gli interventi della sezione ben si inseriscono in un articolatissimo dibattito su orientamenti e metodi dell'insegnamento della storia (Donato, 2014; Ricuperati, 2005): da quasi tre decenni gli studi hanno messo progressivamente in luce non solo la necessità di far dialogare il tradizionale approccio politico-istituzionale con differenti ambiti tematici della storiografia - la storia di genere, la storia sociale, la storia globale, etc. - ma anche la necessità di riflettere su diversi e su quali siano i contenuti più adatti a essere trasmessi nei vari contesti, per cogliere quegli argomenti che, trasmessi con una adeguata metodologia didattica, possano contribuire a «costruire la sensibilità e la consapevolezza cruciale insite nel senso della storicità» (Panciera 2016; Panciera & Zanni, 2013; Ricci & Colavecchia, 2019-20), nonché la costruzione progressiva dell'essere storico, quale asse fondamentale e imprescindibile della personalità individuale, e raccordato a impulsi evolutivi e a progetti progressivi collettivi di crescita sociale e civile (Lastrucci, 2000; 2012; 2018).

Due interventi di questa sezione propongono una riflessione su concreti e specifici contesti didattici e stimolano la riflessione su alcuni aspetti fondamentali in questo ambito quali: 1) la formazione di una consapevolezza degli strumenti dell'insegnamento della storia non solo dei docenti ma, in generale, di tutti gli operatori culturali coinvolti nei processi formativi e 2) la necessità di prestare attenzione alle specificità del pubblico di studenti cui sono rivolti gli interventi formativi e l'individuazione di metodologie/tematiche più opportune e “significative”.

Alla prima sollecitazione risponde l'intervento di Claudia Fredella, *Il rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico: insegnanti e bambini in ricerca*. La studiosa nel suo contributo illustra i risultati di un interessante studio di caso che ha coinvolto i bambini di una classe quarta primaria, un'insegnante tutor accogliente, una studentessa in tirocinio, una tutor coordinatrice e i servizi educativi del Museo XXX in un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) incentrato sul rapporto scuola-museo. Lo studio ben dimostra, attraverso i *feedback* di studenti e degli altri “attori” coinvolti, come il processo di co-progettazione costituisca una variabile fondamentale per promuovere apprendimenti significativi non solo, ovviamente, negli studenti ma anche in tutti gli operatori coinvolti.

L'intervento di Rosanna Lamboglia, *La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale nei CPIA e nelle classi multiculturali*, prende in esame i percorsi di Primo e Secondo Livello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA): la studiosa riflette su come, nelle classi dei CPIA e più, in generale, in classi multiculturali con diverse padronanze linguistiche, i docenti si trovano di fronte a contesti nei quali, ancora prima del metodo e degli strumenti didattici risulta infatti fondamentale l'individuazione di quali contenuti storici possono apparire interessanti, utili e significativi per la ricezione da parte di un pubblico di studenti molto diverso, per età e livelli linguistici, da quello presente nei percorsi didattici tradizionali.

Altre due contributi si concentrano invece su altrettanti e rispettivi progetti che hanno per oggetto proposte di rinnovamento nei contenuti della didattica della storia. Fabio Fatichenti presenta un contributo dal titolo *L'educazione geografica di fronte alle grandi sfide del mondo contemporaneo. Il quadro epistemologico disciplinare, le Indicazioni nazionali, la prassi didattica nel primo ciclo di istruzione*. Lo studioso, riflette su come sia possibile e opportuno valutare e ridefinire il ruolo dell'educazione geografica, nel

primo ciclo di istruzione, in ordine alle grandi sfide di “Agenda 2030” e si domanda quale ruolo può avere la Geografia, sia in rapporto alle altre discipline, sia in relazioni agli strumenti e sussidi complementari, anche innovativi, che potrebbero essere messi in campo.

Milena Gammaitoni presenta invece una riflessione *dal titolo, La violenza simbolica contro le artiste nei percorsi di istruzione in Italia* che prevede un *focus* sull'educazione alla storia delle donne nelle arti e alla violenza simbolica, frutto di studi e ricerche sul campo, in relazione alla cancellazione della artiste dalla storia universale e la loro rappresentazione di ruoli sociali delle donne limitata ai loro corpi.

Il quinto contributo, infine, fornisce un quadro aggiornato degli sviluppi del progetto pedagogico sotteso alle norme che prescrivono l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza nei diversi ordini e gradi del nostro sistema scolastico nazionale.

Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Brusa, A. (2006). Quale Storia? Intervista sulla didattica, l'insegnamento e la ricerca storiografica. *Storicamente*, 2, 2006. Disponibile in: https://storicamente.org/02intervista_brusa (ultima consultazione: 13/10/22).
- Donato, M. P. (2014). Il patrimonio e le sfide di una storia interconnessa. A proposito del libro di T. Montanari, Istruzioni per l'uso del futuro. Il patrimonio culturale e la democrazia che verrà (Roma, Minimum Fax, 2014). *Giornale di storia*, 14, 2014. Disponibile in: <https://www.giornaledistoria.net/saggi/uso-pubblico-della-storia-monografica/patrimonio-le-sfide-storia-interconnessa-proposito-del-libro-t-montanari-istruzioni-luso-del-futuro-patrimonio-culturale-la-democrazia-verra-minimum-fax-2014-2/> (ultima consultazione: 09/10/2022).
- Lastrucci, E. (2000). *La formazione del pensiero storico*. Paravia – Mondadori.
- Lastrucci, E. (2012). *La formazione del cittadino europeo*. Anicia.
- Lastrucci, E. (2018). *Insegnare a pensare la storia*. Armando.
- Pancierà, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Le Monnier.
- Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carocci.
- Ricci, C., Colavecchia S., Storia e didattica della storia nella formazione iniziale dei docenti. *Storicamente*, 53, 2019-20. Disponibile in: <https://storicamente.org/didattica-della-storia-formazione-corsi> (ultima consultazione: 11/10/2022).
- Ricuperati, G. (2005). *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*. Laterza.
- Valseriati, E. (a cura di) (2019). Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa, *New Digital Frontiers*.

2.1 Valutare l'educazione civica e alla cittadinanza a scuola: il contributo della ricerca per la formazione degli insegnanti.

Valeria Damiani¹

¹Università Lumsa.

v.damiani2@lumsa.it

L'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) è diventata uno dei principali obiettivi delle politiche educative dell'Unione Europea (European Parliament, 2021; UE, 2021) poichè mira, nelle sue finalità generali, a sviluppare negli studenti quelle competenze necessarie a comprendere i problemi attuali e ad agire in modo responsabile nella società contemporanea (Eurydice, 2017). In Italia, la reintroduzione dell'educazione civica (Legge 92/2019) ha dato nuovo impulso a quest'area curricolare e ha posto nuove sfide alle scuole per la sua erogazione. Queste sfide sono principalmente legate all'implementazione dell'educazione civica come materia trasversale, all'adozione di un approccio basato sulla competenza di cittadinanza (e quindi alla progettazione e valutazione per competenze) e alla realizzazione di attività extra-curricolari (Losito et al., 2021). La necessità di un curriculum trasversale, volto a rafforzare la competenza di cittadinanza degli studenti, sollecita scuole e docenti a ripensare la propria organizzazione, la didattica e la valutazione al fine di fornire opportunità significative per apprendere e praticare la cittadinanza.

Il contributo presenta alcune riflessioni sulle competenze valutative degli insegnanti scaturite da due percorsi di formazione sull'ECC, mettendo in evidenza alcune aree chiave di intervento e i possibili contributi della ricerca per la formazione dei docenti in quest'area.

Il primo percorso è stato realizzato in un liceo scientifico romano nell'anno scolastico 2021-2022 e ha coinvolto 12 docenti. Il secondo, di stampo prettamente laboratoriale, è stato condotto insieme a Iprase (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa -Provincia Autonoma di Trento) e ha coinvolto 5 docenti di tre scuole primarie della provincia trentina. L'impostazione metodologica ha seguito alcuni degli asserti principali della Ricerca- Formazione (R-F), perseguendo dunque una impostazione partecipativa alla formazione, condotta insieme agli insegnanti; fortemente radicata nel contesto scolastico di appartenenza e nelle esperienze già condotte dagli stessi docenti nell'area dell'educazione civica; finalizzata allo sviluppo della professionalità docente, anche e soprattutto in chiave meta- riflessiva e di autovalutazione sull'agire educativo dei singoli partecipanti (Asquini, 2018; Nigris et al., 2020).

I percorsi sono stati configurati quindi come congiunti e collegiali, incentrati sulla collaborazione tra ricercatori e insegnanti, e hanno mirato all'avvio di un processo di riflessione più ampio da parte dei docenti in relazione alla progettazione e alla valutazione di percorsi trasversali di educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole di appartenenza dei docenti. Data l'emergenza pandemica, la formazione è stata erogata online, via google meet. I formatori hanno tuttavia cercato di configurare gli incontri, seppur a distanza, in maniera laboratoriale, alternando specifici momenti di approfondimento teorico e

metodologico ad esercitazioni da svolgere singolarmente, in coppia oppure in piccolo gruppo. La finalità ultima era l'affiancamento dei docenti nella realizzazione di percorsi di educazione civica e alla cittadinanza da realizzare durante l'anno scolastico e la condivisione da parte dei partecipanti di riflessioni sistematiche sulle proprie prassi didattiche e valutative.

Le due esperienze di formazione e i percorsi di ECC realizzati dai docenti permettono di evidenziare, seppur in maniera parziale e in relazione a singoli contesti scolastici, alcune prassi che docenti e scuole hanno messo in atto nei primi due anni dell'introduzione dell'educazione civica e alcune criticità in relazione all'implementazione di questa nuova materia cross-curricolare nel primo e secondo ciclo di istruzione.

Questo contributo analizza prassi e criticità con un focus particolare sull'ambito valutativo, che si è dimostrato essere una delle aree più problematiche di entrambi i percorsi. Tale problematicità è dovuta non solo alle difficoltà specifiche relative alla complessità dei processi valutativi nell'educazione civica e alla cittadinanza, ma anche a difficoltà più generali relative alla valutazione delle competenze, e alla stessa valutazione in generale. Gli aspetti critici hanno riguardato in particolare l'individuazione dei criteri di valutazione, le modalità con cui sono state raccolte le evidenze ed espresso il giudizio, gli strumenti utilizzati per raccogliere le evidenze e il coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo.

L'ambito valutativo permette inoltre di allargare la prospettiva sull'ECC ad altri aspetti, cruciali per la realizzazione di percorsi di educazione civica e alla cittadinanza e su cui scuole e docenti stanno lavorando, anche in questo caso non senza elementi di criticità. Questo contributo ne presenterà alcuni quali il rapporto tra progettazione/valutazione a livello di istituto e livello di classe (e, più in generale, la gestione dell'organizzazione tra decisioni/indicazioni prese a livello di scuola e quelle recepite/attuate dal Consiglio di Classe), e la coerenza tra indicazioni curriculari, approcci didattici e procedure valutative. Come è emerso chiaramente da entrambe le esperienze di formazione, l'allineamento tra indicazioni curriculari, didattica e valutazione diventa particolarmente complesso in relazione ad un'area trasversale e multidimensionale, quale quella dell'educazione civica e alla cittadinanza.

A partire da queste considerazioni, la ricerca e la formazione degli insegnanti sulla valutazione (e sulla progettazione) della ECC diventano necessarie, soprattutto in questo triennio iniziale di introduzione dell'educazione civica nei curricula scolastici. La sezione conclusiva di questo intervento evidenzierà il possibile contributo di studi condotti soprattutto a livello internazionale (l'indagine comparativa International Civic and Citizenship Education Study - ICCS, promossa dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA; le ricerche del Consiglio d'Europa) non solo alla formazione insegnanti nell'ambito della valutazione della ECC ma anche negli altri ambiti ad essa strettamente collegati quali la didattica e l'organizzazione curricolare e scolastica (Council of Europe, 2018; Schulz et al. 2018; 2022).

Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe European Parliament (2021). *The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training*, retrieved from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI\(2021\)6906_0_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI(2021)6906_0_EN.pdf)
- European Union (2021). *Regulation 2021/695 of the European Parliament and of the Council of 28 April 2021 establishing Horizon Europe – the Framework Programme for Research and Innovation, laying down its rules for participation and dissemination, and repealing Regulations (EU) No 1290/2013 and (EU) No 1291/2013*, retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0695&camp;qid=162133134834&camp;from=EN>
- Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe*. European Commission.
- Losito, B., Damiani, V., Arrigoni, T., & Virdia, S. (2021). *L'Educazione civica e alla cittadinanza in provincia di Trento: l'azione di accompagnamento e monitoraggio a cura di IPRASE*. *Ricerca-Azione*, 13 (1), 71-88.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., Camp, & Vannini, I. (2020). *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*. *Ricerca-Azione*, 12 (2), 225-237.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrust, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International report*. IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2022). *ICCS 2022 Assessment Framework*. Springer.

2.2. L'educazione geografica di fronte alle grandi sfide del mondo contemporaneo. Il quadro epistemologico disciplinare, le Indicazioni nazionali, la prassi didattica nel primo ciclo di istruzione.

Fabio Fatichenti¹

¹Università degli Studi di Perugia.

fabio.fatichenti@unipg.it

Il progetto mira a valutare e definire il ruolo dell'educazione geografica, nel primo ciclo di istruzione, in ordine alle grandi sfide di "Agenda 2030". Le *Indicazioni nazionali* del 2012 privilegiano ancora temi tradizionali (orientamento, paesaggio, regione...). Nel 2018 il Ministero ha emanato nuove *Indicazioni* per rafforzare temi trasversali (educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità) e la l. 92/2019 ha reintrodotta l'educazione civica. Sono segnali che occorre rinnovare il curriculum. In che misura i nuovi nuclei tematici affiancano quelli tradizionali nella prassi didattica? E con quale spazio, in un esiguo monte orario? E quale ruolo può avere la Geografia, con altre discipline, sui temi di Agenda 2030? Il progetto prevede più fasi: 1) il reperimento della recente bibliografia internazionale e nazionale sull'educazione geografica; 2) la valutazione di un campione di manuali scolastici del primo ciclo di istruzione, scelti fra quelli editi nell'ultimo decennio; 3) un'inchiesta fra un campione

di docenti del primo ciclo, per verificare con quali strumenti e sussidi complementari, anche innovativi, risulta implementata l'educazione alle grandi sfide.

Bibliografia

- Alaimo, A., Aru, S., Donadelli, G., & Nebbia, F. (2015). *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*. FrancoAngeli.
- Bonati, S., & Tononi, M. (2020). *Cambiamento climatico e rischio. Proposte per una didattica geografica*. FrancoAngeli.
- De Vecchis, G., & Giorda, C. (a cura di) (2016). *La Carta Internazionale sull'Educazione geografica: l'eredità di Andrea Bissanti*. Carocci.
- De Vecchis, G., Pasquinelli D. & Pesaresi C. (2020). *Didattica della Geografia*. UTET.
- Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo: Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Carocci.
- Giorda, C., & Puttilli, M. (a cura di) (2011). *Educare al territorio, educare il territorio*, Carocci.
- Giorda, C., & Zanolin, G. (a cura di) (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. FrancoAngeli.
- Lavagna, E., Lucarno, G., & Rigobello, P.M. (2018). *Geografia per insegnare. Idee e strumenti per la didattica*. Zanichelli.
- Pioletti, A.M. (a cura di) (2020). *Gli strumenti per leggere il mondo. La Geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado*. FrancoAngeli.
- Zanolin, G., Gilardi, T., & De Lucia, R. (a cura di) (2017). *Geo-didattiche per il futuro. La Geografia alla prova delle competenze*. FrancoAngeli.

2.3. Il rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico: insegnanti e bambini in ricerca.

Claudia Fredella¹

¹Università degli Studi di Milano-Bicocca.

claudia.fredella@unimib.it

Il presente contributo illustra i risultati di uno studio di caso che ha coinvolto i bambini di una classe quarta primaria, un'insegnante tutor accogliente, una studentessa in tirocinio, una tutor coordinatrice e i servizi educativi del Museo Egizio di Torino in un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) sul tema del rapporto scuola-museo nell'ambito della didattica della storia. Precedenti ricerche hanno rilevato come, nella cornice del tirocinio di SFP dell'Università di Milano Bicocca, venga raramente attivata una relazione tra scuole accoglienti e territorio e hanno indagato le rappresentazioni di museo e patrimonio culturale delle tutor coordinatrici, gli obiettivi di apprendimento che perseguono attraverso il dialogo con i musei nelle loro classi, le declinazioni di questa relazione incontrate nel loro vissuto professionale. Emerge in particolare come la co-progettazione sia considerata una variabile determinante per promuovere apprendimenti significativi (Fredella, 2021, 2022; Mascheroni, 2019).

Domande di ricerca e quadro metodologico

Lo studio di caso si pone un duplice obiettivo: sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti, in formazione e in servizio, nella co-progettazione con il museo e indagare quali metodologie didattiche promuovano le competenze attese nei bambini, con un focus sulle competenze metacognitive (Zecca, 2012) e di comprensione dei quadri di civiltà (Mattozzi, 2019).

Lo scopo della ricerca ha orientato la scelta metodologica della Ricerca-Formazione, che pone come centrale il problema della relazione, del «modo di porsi» (Vannini, 2018, p. 21) del ricercatore nei confronti del contesto e degli insegnanti coinvolti. La comunione d'intenti, funzionale a definire una cornice di senso condivisa nella quale collocare il percorso con i bambini, si è concretizzata attraverso l'esplicitazione delle rappresentazioni di scuola e museo, indagate nelle prime interviste con tutti gli attori coinvolti ed esplicitate durante gli incontri di R-F. L'analisi della documentazione (diari, lavori dei bambini, trascrizioni delle conversazioni), intesa come «un'esperienza di “visualizzazione” e “verbalizzazione” della pratica partecipata» (Bove & Sità, 2016, p. 65) e di presa in carico delle parole dei bambini nell'ottica *Student Voice* (Grión & De Vecchi, 2014), ha permesso l'individuazione di punti di forza e criticità dell'intervento nello specifico contesto producendo «un sapere utile, circoscritto e contestualizzato» (Cardarello, 2018, p. 45).

Il piano della ricerca ha previsto l'utilizzo dei seguenti strumenti in tre fasi (ex ante, in itinere e post) che hanno accompagnato l'implementazione del percorso didattico:

- interviste semi-strutturate a tutor accogliente (I1), tutor coordinatrice (I2), studentessa tirocinante (I3) e curatrice del museo (I4);
- incontri con tutta l'equipe fissati con cadenza mensile (RF1, 2, 3, 4, 5);
- osservazione carta/matita durante la visita e il laboratorio al museo (O);
- conversazione con i bambini in grande gruppo condotta dall'insegnante (C1);
- conversazioni con i bambini in piccoli gruppi condotte dalla ricercatrice (C2, 3 e 4);
- focus group conclusivo con le insegnanti e la tirocinante (FG).

L'analisi delle trascrizioni è stata effettuata con un sistema di codifica ispirato all'approccio costruttivista della Grounded Theory (Charmaz, 2016; Tarozzi, 2008), attribuendo in un primo momento etichette molto aderenti al testo e quindi riorganizzando e raggruppando i temi emersi in macrocategorie. All'approccio *bottom up* si è quindi affiancata anche una codifica *top down* guidata dalle domande della ricerca (Krippendorff, 2004). In questa sede ci si concentrerà sull'analisi delle interviste e del focus group in dialogo con le parole dei bambini. Le categorie individuate sono esemplificate tramite una selezione di stralci di conversazione.

Analisi dei dati

Nelle prime interviste emerge l'attenzione alla motivazione dei bambini ("la cosa fondamentale è che tutto quello che viene proposto ai bambini abbia senso per loro" I1), l'utilizzo di una didattica attiva e laboratoriale ("la mia idea di scuola è molto simile a quella che ho appena detto di museo, cioè di un grande laboratorio" I1; "mettere i bambini nelle condizioni di non essere semplicemente i fruitori della conoscenza [...] ma proprio renderli partecipi" I3) e un'idea di apprendimento sociale per la co-costruzione dei saperi ("costruiamo insieme le conoscenze, conflighiamo, e quindi cresciamo" I2).

Nel focus group conclusivo sono state identificate tre macro categorie:

- la consapevolezza del cambiamento del proprio sapere pratico ("abbiamo sempre lavorato per mappe, però io ero una che sottolineava tutto il libro, quindi faccio fatica anche io a trovare le parole chiave. Probabilmente lì c'è una mia influenza." FG);
- la R-F come strategia di connessione tra formazione iniziale e formazione permanente ("mi sono sentita anche un punto di forza per il gruppo di tirocinio [...] è stato arricchente non solo per me qui dentro o per voi, ma anche con le mie colleghe universitarie che non hanno avuto la possibilità di viverci certe cose" FG);
- la sostenibilità della co-progettazione tra scuola e museo ("quello che mi sembra di aver letto erano obiettivi diversi per ogni persona coinvolta" FG).

Dal confronto tra le categorie del focus group e le valutazioni dei bambini emergono sia elementi di accordo, sia discrepanze in particolare su: la modalità di relazione dell'insegnante, la sua comunicazione ("le domande della maestra ci hanno fatto incuriosire e cercare di andare a trovare le informazioni" C3) e le criticità dell'attività proposta in museo ("lo stile comunicativo della guida non li ha fatti sentire inclusi o protagonisti del percorso che stavano vivendo" RF4, "secondo me doveva farci partecipare di più facendoci scoprire la soluzione e non dandocela subito" C1, "avevano la loro scaletta, dovevano andare avanti come un treno" RF 4).

Conclusioni e futuri sviluppi

Lo studio di caso ha permesso di identificare punti di forza e criticità del percorso ed emerge con chiarezza come la Ricerca-Formazione abbia sostenuto l'attitudine alla riflessività, all'autoanalisi e autovalutazione necessarie per promuovere sviluppo professionale negli insegnanti coinvolti, sia in formazione sia esperti. In merito agli aspetti disciplinari, i bambini mettono in luce la difficoltà e la scarsa significatività di uno studio mnemonico della Storia, posizione sostenuta anche dagli insegnanti che sottolineano la necessità di promuovere l'apprendimento all'interno di un percorso di ricerca e le criticità delle strategie adottate durante l'uscita al museo.

Con l'intento di promuovere un miglioramento dei processi formativi questi dati sono stati proposti quale un punto di partenza per riprogettare, co-progettando insieme con i bambini, un nuovo percorso durante il successivo anno scolastico.

Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Bove, C., & Sità, C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX, 57-72.
- Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, 42-51. FrancoAngeli.
- Charmaz, K. (2016). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45
- Fredella, C. (2021). Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, XIX(1), 702-720.
- Fredella, C. (2022). Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti: la prospettiva dei tutor universitari di tirocinio. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, XX(1), Vol. I, 386-394.
- Grión, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational reflective practices*, 1, 30-46.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2 ed). SAGE.
- Mascheroni, S. (2019). Sfide educative e pubblici in evoluzione. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, V. Zucchi (a cura di). *Museums & Society. Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 131-135). Pacini.
- Mattozzi, I. (2019). I quadri di civiltà per un sapere storico universale. In G. Brioni, M.T. Rabitti (a cura di), *Come descrivere le civiltà antiche. Antologia di testi storici per costruire quadri di civiltà e nuclei fondanti*, Mnamon.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il 'qui ed ora' del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, 13-24. FrancoAngeli.
- Zecca, L. (2012). *I pensieri del fare. Verso una didattica metariflessiva*. Junior.

2.4. La violenza simbolica contro le artiste nei percorsi di istruzione in Italia.

Milena Gammaitoni¹

¹Università degli Studi Roma Tre.

milena.gammaitoni@uniroma3.it

Sarà presentata una riflessione sull'educazione alla storia delle donne nelle arti e alla violenza simbolica, frutto di studi e ricerche sul campo, in relazione alla cancellazione delle artiste dalla storia universale e la loro rappresentazione di ruoli sociali delle donne limitata ai loro corpi.

Ancora oggi sia le donne che gli uomini entrano nel mondo della conoscenza con la convinzione di non avere alle proprie spalle un'identità storica sedimentata anche dalla presenza femminile nei diversi ambiti della vita creativa e intellettuale. E' evidente che una mancata consapevolezza storica-sociale non può in alcun modo contrastare la violenza maschile e i femminicidi (attualmente una donna ogni 3 giorni viene uccisa in Italia, nel mondo 1 ogni 12 minuti), che sono il prodotto di modelli culturali e famigliari secondo i quali la donna non è protagonista della storia. Anche l'ultima disposizione del Ministero dell'Educazione (gennaio 2020) prevede che per il concorso di abilitazione alla docenza nelle scuole superiori, nella prova di italiano sia sufficiente conoscere 2 scrittrici del '900.

Non si può ignorare il retaggio culturale del silenzio storiografico sulla presenza delle donne come soggetti attivi nella storia. Il lavoro esegetico non può neutralizzare le differenze per mezzo di un discorso monologico, che impone stereotipi alla socializzazione delle nuove generazioni. Per esempio nei manuali di storia della musica italiani non c'è traccia delle presenze femminili, sia nella composizione che nella esecuzione, quando nel New Grove of Music se ne contano 900, presso Oxford Library 1.500, la Fondazione "Donne e Musica" registra 27.000. La mancanza di consapevolezza delle proprie origini storiche sociali indebolisce ogni essere umano che si trova di fronte al proprio futuro e alla strutturazione della propria personalità.

«Le donne sono prima descritte e poi raccontate, molto prima che parlino esse stesse. Solo le immagini letterarie sembrano, a volte, godere di una maggiore profondità; votate nei secoli al silenzio della riproduzione, ombre nella storia, vivono l'arte nell'intimità dei conventi, sottomesse nelle loro case, un'arte che non vale la pena di essere tramandata». Eppure i modelli comportamentali e i valori sono trasmessi dalle donne (balie, istitutrici, madri, insegnanti), sono loro ad avere un ruolo istituzionale nella socializzazione dei bambini. È significativo il fatto che Santa Cecilia, patrona della musica, simbolo di uno dei più prestigiosi conservatori del mondo, non fu mai musicista.

Cecilia era una ragazza patrizia che volle consacrarsi alla verginità tanto che fece convertire il suo sposo al cristianesimo, e per questo motivo furono entrambi condannati a morte. In seguito Cecilia fu canonizzata e raffigurata con uno strumento musicale tra le braccia. Le artiste sono state oggetto di censura, pregiudizi e stereotipi ghetizzanti e marginalizzanti, tanto da stigmatizzarle in una doppia devianza: quella di essere donne ribelli ai costumi dell'epoca (folli o ninfomani), quella di essere artiste e dunque per tradizione individui devianti, o stravaganti nel migliore dei casi. Sorprenderà scoprire che la maggioranza di loro nasce in famiglie di artisti e in condizioni socialmente elitarie, conducendo di solito una vita privata abbastanza tradizionale: si sposarono, pur studiando e creando opere musicali, divennero madri, aprirono scuole, insegnarono nei Conservatori, fecero rappresentare le proprie Opere. Resta però impossibile, ad oggi, fondare queste affermazioni basandosi su dati statistici.

In Italia i censimenti dell'Istat non considerano il "lavoro creativo" che non è nominato, forse fa parte del libero professionismo, della non occupazione. Sembra una categoria inutile, relegata alle indagini sulla fruizione delle arti, al così detto *loisir*, al tempo libero, dimenticando di investigare la vita degli artisti e delle artiste, la trasformazione della loro identità. Conoscere il passato costringe a chiedersi da una parte come e perché, a distanza di secoli, in contesti radicalmente diversi, possano riaffiorare, travestiti nei panni della modernità, aspetti arcaici del rapporto fra sessi, trasmessi dalle narrazioni maschili nel sistema artistico e mediatico che implicitamente e subdolamente li propone come modello, dall'altra parte, dal XX secolo le donne si rappresentano, e narrano di se stesse in ribellione al "dominio maschile".

Mentre l'Occidente convive con stereotipi duri a morire (Cfr. Gammaitoni, 2021 SEDM su problemi di linguaggio e di direzione d'orchestra femminile), in Medioriente alcune musiciste emergono ribellandosi alla dominazione religiosa e politica: esemplare è la storia di Negin Kholwaj, la prima direttrice d'orchestra di cui si ha notizia grazie ai mass media e ai social network. Negin non porta il velo, ha vent'anni ed è ribelle al potere talebano che le impediva di studiare musica, tanto che durante un suo concerto un kamikaze si è fatto esplodere in platea.

La giustizia sociale deve essere dunque ridefinita, re-immaginata e condivisa, utilizzando nuove narrazioni, ricostruendo universi simbolici.

Non sarà un caso che le maggiori sociologhe dell'arte del XX secolo siano donne: Vera Zolberg, Janet Wolff, Nathalie Heinich, le quali tentano di superare posizioni normative, andando verso direzioni più vicine all'antropologia e alla pragmatica, non più unicamente rivolte alla spiegazione degli oggetti e dei fatti, ma aperte alla comprensione delle rappresentazioni.

Bibliografia

- Adkins Chiti, P. (1991). *Almanacco delle virtuose primedonne, compositrici e musiciste d'Italia*. Istituto Geografico De Agostini.
- Blankenburg, E. M. (2003). *Direttrici d'orchestra nel Ventesimo Secolo*. Europaeische Verlagsanstalt.
- Bock, G. (2001). *Le donne nella storia europea*. Laterza.
- Bourdieu, P. (2016). *Il dominio maschile*. Feltrinelli.
- Duby, G., & Perro, M. (1990). *Storia delle donne, L'Antichità*. Laterza.
- Elsa, E. (1975). *L'Arte cambia sesso*. Trigale.
- Gammaitoni, M. (2013). *Storie di vita di artiste europee dal Medioevo alla contemporaneità*. Cleup.
- Heinich, N. (2005). *La sociologia dell'arte*. Il Mulino.
- Mernissi, F. (1996). *La terrazza proibita*. Giunti.
- Nussbaum, M. C. (1996). *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*. Feltrinelli.
- Trasforini, A. (2000). *Arte a parte. Donne artiste fra margini e centro*. FrancoAngeli.
- Trasforini, M.A. (2007). *Nel segno delle artiste*. Il Mulino.
- Wolff, J. (1983). *Sociologia delle arti*. Il Mulino.
- Zolberg, V. (1994). *Sociologia dell'arte*. Il Mulino.
- Zucca, M. (2010). *Storia delle donne, da Eva a domani*. Simone edizioni.

2.5. La ricerca per la formazione alla didattica dell'asse storico sociale nei CPIA e nelle classi multiculturali.

Rosanna Lamboglia¹

¹Università degli Studi della Basilicata.

rosanna.lamboglia@unibas.it

Il contributo vuole essere una riflessione sulla didattica della storia in contesti di apprendimento multiculturali, quali sono i percorsi di Primo e Secondo Livello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Nelle classi dei CPIA e più in generale, in classi multiculturali con diverse padronanze linguistiche, quale deve essere l'approccio alle fonti storiche e quale l'approccio alla conoscenza storica? Nei contesti di apprendimento multiculturale, ancora prima del metodo e degli strumenti didattici – ovvero sul come insegnare storia e cosa insegnare nella disciplina – risulta infatti fondamentale che un insegnante si chieda anche cosa un ragazzo di lingua non italiana si aspetta dall'insegnamento del curriculum di storia.

La questione non è affatto banale, né secondaria, se si considerano i diversi quadri culturali di provenienza dei discenti o le pregresse storie di apprendimento, maturate nei Paesi di cittadinanza. Non è detto, infatti, che la risposta del perché si studia la storia a scuola abbia per tutti la stessa declinazione.

Né il fine ultimo dello studio della storia, ovvero la consapevolezza storica, né la competenza storica, ovvero riconoscere nei fatti storici un problema di natura storica, sono di per sé automaticamente motivanti, significativi e immediati. Quale consapevolezza storica, infatti, si può creare in un apprendente a cui quella storia non appartiene o non appartiene ancora? Quale problema di natura storica riconosce, se quella storia non fa parte del mio orizzonte culturale? Occorre, dunque, dare una nuova risposta al perché insegnare storia nelle classi multiculturali, coerente ai vissuti e pedagogicamente utile, in cui l'apprendente alloggio si possa riconoscere. Il contributo, in tal senso, propone una possibile risposta.

Una seconda parte del contributo affronta pertanto la questione che discende da queste riflessioni e riguarda in modo più specifico la formazione degli insegnanti di storia. Oltre infatti le tendenze didattiche attuali (*Global history*, Storia delle donne e di genere, Storia dell'ambiente, Microstoria, ecc.), che tipo di temi storici il docente di storia deve padroneggiare quando insegna in contesti di apprendimento multiculturali? Il contributo conclude raccontando l'esperienza di un approccio lessicologico e per immagini nell'insegnamento della storia nelle classi del CPIA del Primo Livello - Primo Periodo didattico.

Bibliografia

- Adorno, S. (2020). Pensare la didattica della storia. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 11-28). FrancoAngeli.
- Ambrosi, L. (2020). Bisogni educativi degli alunni nell'apprendimento della storia. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 89-110). FrancoAngeli.
- Bianchi, S. A. (2020). Fra didattica liquida e contenuti solidi: formazione e aggiornamento degli insegnanti di storia. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 275-290). FrancoAngeli.
- Bochicchio, F. (2012). *I bisogni di formazione*. Roma: Carocci, 2012, 79-87.
- Borghesi, B. (2006). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Pàtron.
- Brusa, A. (2021). L'alfabetizzazione storica. Leggere storia e pensare storicamente. *Il bollettino di Clio*, 15, 51-58.
- Golinelli, P. (2014). *Leggere scrivere insegnare storia*. Pàtron.
- Gruzinski, S. (2021). Quale storia insegnare nel 2021. *Il bollettino di Clio*, 15, 34-36.
- Guarracino, S. (2018). Le questioni dell'insegnare storia. In F. Bernardi & M. Monducci (A cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e le altre pratiche attive* (pp. 3-10). UTET.
- Heimberg, C. (2021). Perché insegnare la storia oggi?. *Il bollettino di Clio*, 15, 60-55.
- Lamboglia, R. (2021). La comprensione del testo e l'approccio Roll nel sistema educativo-formativo dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. In E. Lastrucci, D. Milito & E. Surmonte (A cura di), *Alfabetismo funzionale e strategie di contrasto. Approcci, sperimentazioni, esperienze europee* (pp. 237-263), BUP.
- Lastrucci, E. (2000). *La formazione del pensiero storico*. Pàtron.
- Lastrucci, E. (2020). *Insegnare e pensare storia*. Armando Editore.
- Romagnani, G. P. (2020). Ricerca, formazione e didattica. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (A cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 291-295), FrancoAngeli.

Sessione 3

LA RICERCA PER LA FORMAZIONE ALLA DIDATTICA DELL'ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO

Coordinatori:

Prof. Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)
Prof. Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Introduzione alla sessione

La sfida della formazione insegnanti nell'ambito delle STEM

Le indagini internazionali (OCSE PISA, 2018; IEA TIMSS, 2019) evidenziano da tempo le difficoltà della scuola italiana nel garantire agli studenti la possibilità di raggiungere livello di competenza adeguati nelle discipline scientifiche. Tali difficoltà determinano, come conseguenza, una minore attrattiva per gli studi scientifici in ambito universitario nonostante numerosi rapporti internazionali mostrino come la richiesta dei lavori negli ambiti delle discipline STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematic) triplicherà nei prossimi anni rispetto ai lavori tradizionali (MGI, 2017).

I dati, che mostrano anche un marcato divario di genere (appena il 35% le studentesse si orientano verso studi scientifici), sembrano segni evidenti di un problema culturale che, quasi sicuramente, si collega a difficoltà sul piano pedagogico e didattico.

Nel nostro Paese appare particolarmente critica la situazione nei livelli della scuola secondaria dove, per altro, si assiste anche a preoccupanti fenomeni di dispersione scolastica. Uno degli elementi critici è probabilmente rappresentato da un inadeguato meccanismo di formazione iniziale degli insegnanti, in particolare sul piano delle competenze pedagogiche e metodologiche didattiche, dal momento che nessuna delle numerose riforme successive alle SSIS, ciascuna delle quali incompiuta e al tempo stesso precaria (FTI, PAS, TFA, 24CFU) ha preso davvero e seriamente in considerazione un lavoro di riflessione sui temi della trasposizione didattica, della postura epistemica, dell'attenzione ai mediatori, in particolare quelli tecnologici. Le testimonianze dei docenti in formazione, che hanno attraversato i percorsi via via offerti dalle università negli ultimi decenni, smascherano con allarmante regolarità situazioni nelle quali gli stessi formatori propongono, nella forma delle classiche lezioni frontali, più contenuti disciplinari di perfezionamento che non indicazioni su come affrontare l'insegnamento della disciplina. Per quanto diverse ricerche internazionali sulle opinioni degli studenti universitari rispetto al profilo dell'insegnante efficace concordino nel dipingere una figura dotata di molteplici competenze trasversali (Koutrouba, 2012; Malikow, 2006; Onwuegbuzie et al., 2007), sembra poi che gli stessi corsisti dei percorsi di formazione all'insegnamento sovente sembrino uscire dal quinquennio universitario aderendo a credenze datate rispetto ai processi di insegnamento e apprendimento, legate all'illusione applicazionista che l'esperto di una certa disciplina possa, in quanto tale, automaticamente trasformarsi in esperto didatta. Magari con l'appoggio a qualche ricetta pedagogica buona per tutti i contesti, nell'illusione, in questo caso, che un tecnicismo didattico possa venire in soccorso in ogni situazione.

Forse più che per altre discipline, è necessario che la formazione degli insegnanti dell'asse scientifico – tecnologico passi per la proposta di modalità didattiche attive, con un accento posto sulle attività laboratoriali, delle quali si dovrebbero fare apprezzare peculiarità e potenzialità di stimolo di atteggiamenti positivi e propositivi dei discenti in occasioni autentiche di apprendimento, tali da sollecitarne il ragionamento logico e le capacità creative. In una simile prospettiva, il panorama degli artefatti e dei mediatori didattici ormai disponibili può consentire finalmente uno scarto dalla tradizionale didattica trasmissiva verso concezioni più profonde del processo di insegnamento e apprendimento.

Viviamo un momento storico nel quale la tecnologia informatica “è strumento abilitante, connettore e volano di cambiamento” (MIUR, 2015:26): nell'ambito della formazione degli insegnanti, una volta prese le distanze da fenomeni di acritica e incondizionata adesione a qualunque proposta purché digitale (Ranieri, 2014), si possono immaginare strategie e percorsi che facciano della tecnologia un effettivo strumento per il sostegno di chi deve provvedere a formare insegnanti all'altezza dei compiti richiesti dalla contemporaneità.

Gli interessanti contributi presentati in questa sessione mostrano la ricchezza delle sperimentazioni e delle ricerche in corso di svolgimento in tante realtà italiane e che rappresentano altrettanti modelli da cui partire per ripensare l'insegnamento delle STEM nella scuola italiana e mettere le basi per il cambiamento.

Bibliografia

- IEA (2019). TIMSS 2019 Trends in International Mathematics and Science Study 2019. IEA TIMSS.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359–374.
- MGI (2017). *Jobs lost, jobs changed: impact of automation on work*. McKinsey Global Institute, December, 2017.
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. <https://bit.ly/pnsd-da-miur>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: a validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113–160.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. ETS.

3.1. Nuove sfide nell'insegnamento e apprendimento delle scienze nella scuola primaria.

Elisa Appiani¹

¹Università degli Studi di Bergamo.

elisa.appiani@unibg.it

Le ultime indagini internazionali (quali ad esempio: OCSE PISA, 2018; IEA TIMSS, 2019) hanno evidenziato le difficoltà degli studenti italiani nel raggiungere un adeguato livello di competenza nelle discipline scientifiche. Inoltre, ciò a cui si assiste da tempo nel contesto scolastico italiano, è un forte calo di interesse e motivazione da parte degli alunni verso lo studio di

queste materie. Garantire un'educazione scientifica adeguata dei futuri cittadini, tuttavia, è di fondamentale importanza per una società, come quella attuale, in continua evoluzione e trasformazione. Una delle possibili cause sottese alle difficoltà manifestate dagli studenti può essere ricondotta al fatto che l'insegnamento scientifico risulta problematico soprattutto per i docenti di scuola primaria, la maggior parte dei quali non ritiene di avere avuto una formazione sufficientemente approfondita in relazione a queste discipline e, di conseguenza, non si considera adeguata al compito educativo in campo scientifico (Michelini et al., 2015). In questo contesto emerge il ruolo chiave della conoscenza professionale degli insegnanti, che è alla base della possibilità di promuovere nei discenti atteggiamenti positivi verso la scienza e apprendimenti significativi che possano garantire il successo formativo.

In questo progetto di ricerca si è voluto investigare il costrutto del *Pedagogical Content Knowledge*, PCK, (Shulman, 1986; 1987) nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti, coinvolgendo i futuri docenti di scuola primaria e dell'infanzia del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. L'obiettivo del percorso ideato è di promuovere lo sviluppo e il miglioramento delle loro competenze didattiche in ambito scientifico, oltre a favorire il cambiamento di convinzioni e pratiche. In particolare, nella didattica delle scienze, il costrutto pedagogico di riferimento è il *Refined Consensus Model* del PCK (Carlson et al., 2019), che rappresenta la versione più recente, condivisa dalla comunità scientifica internazionale, dell'idea originaria di Shulman di cercare di caratterizzare e rappresentare quella forma specializzata di conoscenza posseduta dagli insegnanti che li qualifica nella loro professione. Sebbene molti studi si siano concentrati sulla cosiddetta conoscenza "dichiarativa" dei *Pre-Service Teachers*, PSTs, (Kind, 2017) o sulla conoscenza sottesa alle decisioni da loro intraprese nella progettazione delle lezioni (Frederik et al., 1999; Friedrichsen et al., 2009), che rappresentano l'aspetto più "statico" del PCK, poche ricerche hanno considerato la conoscenza che i PSTs attivano e utilizzano in contesti simili alle reali situazioni di apprendimento. L'obiettivo è quindi quello di indagare la cosiddetta conoscenza "utilizzabile" dei PSTs in riferimento all'insegnamento delle scienze. Nello specifico, utilizzando la video-analisi, si è cercato di esplorare e caratterizzare la natura di alcune forme di *usable knowledge* (concettualizzazione che si può ricondurre al PCK "messo in atto", nel suo aspetto più "dinamico"), ossia di quella conoscenza che sta alla base sia dell'analisi di eventi di apprendimento in classe che del processo educativo messo in atto nel momento in cui gli insegnanti prendono decisioni (Kersting et al., 2012). Il campione di riferimento, coinvolto nella ricerca, è costituito dagli studenti-insegnanti del V anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. La scelta del campione è legata al fatto che non vi sono in Italia studi significativi che misurino il costrutto del PCK per i futuri insegnanti di scuola primaria. Inoltre, la maggior parte dei lavori presenti in letteratura, utilizzano campioni ristretti (<50 docenti), coinvolgendo insegnanti in servizio nella scuola secondaria, soprattutto di secondo grado. Il contesto di scuola primaria è stato scelto, infine, perché le evidenze di ricerca mostrano come sia possibile iniziare ad introdurre pratiche scientifiche relativamente complesse sin dai primi gradi di istruzione, cercando di favorire negli allievi lo sviluppo di modi di pensare scientifici ad un livello adeguato alle loro capacità cognitive (Gagliardi & Giordano, 2014). La metodologia che si è scelto di adottare è basata sulla video-analisi come strumento per lo sviluppo professionale dei docenti perché possiede una «capacità unica di catturare la ricchezza e la complessità dell'attività in classe» (Gaudin & Chaliès, 2012). Il video, infatti, offre la possibilità di "immergersi" in situazioni didattiche autentiche e di osservare pratiche proprie o altrui in contesti d'aula reali (Santagata et al., 2007; Seidel et al., 2013). La ricerca sottolinea come gli insegnanti, attraverso l'analisi guidata di opportune sequenze video, possano migliorare notevolmente le proprie competenze didattiche. Perché i docenti possano imparare dall'insegnamento, tuttavia, è necessario che abbiano acquisito abilità di riflessione sistematica in relazione al processo di insegnamento e apprendimento (Santagata, 2010). Il costrutto del PCK si intreccia strettamente con quello della *professional vision* degli insegnanti, che la video-analisi promuove attraverso lo sviluppo di quelle abilità analitiche e riflessive, *noticing* e *reasoning*, utili a sostenere il cambiamento di convinzioni e pratiche didattiche (Barnhart & van Es, 2015; Seidel & Stürmer, 2014; Sherin & van Es, 2009).

I video e i materiali utilizzati con gli studenti-insegnanti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria sono stati realizzati nell'ambito di un progetto sulla termologia, basato sulla progressione verticale nell'insegnamento, che deriva dal modello del curriculum a spirale di Bruner (1960), condotto dalla classe prima alla classe quinta in una scuola primaria di Brescia nell'anno scolastico 2021-2022. Le attività proposte agli studenti-insegnanti per indagare le domande di ricerca, si sono poste come obiettivo il cercare di capire che cosa caratterizzi le capacità di *noticing* dei PSTs e quali siano le loro abilità di "prestare attenzione", "dare un senso" e "decidere come rispondere" alle diverse forme di evidenza del pensiero degli studenti (Chan, 2021; Santagata & Guarino, 2011; van Es, 2011; van Es et al., 2017; Walkoe et al., 2020). Si è cercato, pertanto, di ampliare lo sguardo di analisi per indagare anche una delle basi della conoscenza professionale dei docenti, legata al PCK "messo in atto", in particolare la dimensione della comprensione del pensiero degli studenti (KSU – *knowledge of students understanding*). Dall'analisi del pensiero degli alunni, infatti, un docente può imparare a sviluppare uno sguardo critico prestando attenzione ai dettagli e sviluppando un approccio strutturato e generativo volto a favorire la riflessione sulle pratiche (van Es & Santagata, 2016).

Bibliografia

- Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83-93.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., Carpendale, J. et al. (2019). The Refined Consensus Model of Pedagogical Content Knowledge in Science Education. In *Repositioning PCK in Teachers' Professional Knowledge*, edited by A. Hume, R. Cooper, and A. Borowski, 77-92. Springer, Singapore.
- Chan, K. K. H. (2021). Using classroom video-based instruments to characterise pre-service science teachers' incoming usable knowledge for teaching science. *Research in Science & Technological Education*, 1-23.

- Frederik, I., Der Valk, T. V., Leite, L., & Thorén, I. (1999). Pre-service physics teachers and conceptual difficulties on temperature and heat. *European Journal of Teacher Education*, 22(1), 61-74.
- Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M., & Volkmann, M. J. (2009). Does Teaching Experience Matter? Examining Biology Teachers' Prior Knowledge for Teaching in an Alternative Certification Program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 357-383.
- Gagliardi, M., & Giordano, E. (2014). *QD4-Didattica della Fisica: Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della fisica* (Vol. 4). Edises srl.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). *L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices* (No. 178, pp. 115-130). ENS Éditions. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Timss2019/documenti/91220/Sintesi%20dei%20risultati%20TIMSS%202019.pdf>
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R., & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568-589.
- Kind, V. (2017). Development of Evidence-based, Student-learning-oriented Rubrics for Pre-service Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, 41(7), 911-943.
- Michelini, M., Santi, L., & Stefanel, A. (2015). La formazione degli insegnanti in fisica come sfida di ricerca: problematiche, modelli, pratiche. *Giornale Ital Della Ricerca Educ*, 14, 91-207. <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of mathematics teacher education*, 10(2), 123-140.
- Santagata, R. (2010). L'analisi sistematica di lezioni videoregistrate - Un modello per la formazione degli insegnanti. *Psicologia e Scuola*, 11-16.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43(1), 133-145.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34(1), 56-65.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In *Mathematics teacher noticing* (pp. 164-181). Routledge.
- van Es, E. A., Cashen, M., Barnhart, T., & Auger, A. (2017). Learning to notice mathematics instruction: Using video to develop preservice teachers' vision of ambitious pedagogy. *Cognition and Instruction*, 35(3), 165-187.
- van Es, E. A., & Santagata, R. (2016). Using Video to Work with Teachers on Noticing and Responding to Student Thinking. *Travail et Apprentissages*, 17(1), 188-208.
- Walkoe, J., Sherin, M., & Elby, A. (2020). Video tagging as a window into teacher noticing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(4), 385-405.

3.2. La riflessione al centro di una formazione efficace all'uso delle tecnologie del docente in servizio.

Ilaria Bortolotti¹, Manuela Fabbri², Nadia Sansone³

¹Sapienza Università di Roma, ²Università di Bologna, ³Università degli Studi di Roma Unitelma Sapienza.

ilaria.bortolotti@uniroma1.it, m.fabbri@unibo.it, nadia.sansone@unitelmasapienza.it

La formazione continua del docente è uno strumento imprescindibile per la creazione di un bagaglio professionale dinamico e in grado di fronteggiare le nuove sfide educative, tra le quali spicca l'educazione all'uso delle tecnologie digitali. In tal senso, occorre progettare percorsi che prevedano: attività pratiche individuali e collaborative, preferibilmente rivolte alla creazione di oggetti utili alla pratica didattica (Lakkala & Il5); uno spazio dedicato alla sperimentazione di metodologie e strumenti oggetto della formazione (Albion et al., 2015; Ellerni, 2016), con il supporto di tutor e dei pari (Galliani, 2009); un orientamento sistematico alla riflessione individuale e collettiva sulle pratiche e gli apprendimenti (Grion, 2011; Perrenoud, 2001; Schön, 1993). La riflessione, in particolare, garantisce al docente la possibilità di integrare nella propria pratica professionale gli strumenti digitali in relazione a metodologie specifiche (Bortolotti, 2022; Sansone & Ritella, 2020), tenendo conto dei vincoli e delle opportunità offerte dal contesto classe e organizzativo in cui opera quotidianamente (Michelini, 2016).

Contesto. Il contesto dello studio è il Master universitario di I livello "Tecnologie per l'apprendimento e per lo sviluppo di competenze" (TASK), erogato dall'ateneo Unitelma Sapienza di Roma in modalità e-Learning tramite Moodle.

Il percorso - rivolto a docenti in servizio di ogni ordine e grado - unisce alla fruizione autonoma dei contenuti, diverse attività online, le e-tivities (Sansone, 2020) così da massimizzare le possibilità di apprendimento esperienziale. Nei 5 moduli del Master si alternano, quindi, fruizione dei contenuti, verifica autonoma delle conoscenze tramite quiz, e e-tivities, in un processo circolare sostenuto dalla continua e multimodale riflessione critica su quanto appreso e sperimentato in prima persona, al fine di massimizzarne le ricadute effettive sulla pratica didattica. Tra le attività di riflessione critica, spicca la "Riflessione di fine modulo" ovvero un questionario semi-strutturato in cui i discenti sono sollecitati a riflettere sul percorso del master e sul proprio apprendimento in modo guidato e strutturato a riconoscere le ricadute di questi aspetti sulle pratiche didattiche personali future.

Obiettivi e metodo

Lo studio esamina le riflessioni di fine modulo dei corsisti della prima edizione del Master TASK (a.a. 2020-2021) attraverso una analisi qualitativa delle risposte fornite al termine dei primi 4 moduli del percorso (N=127). Le analisi qualitative condotte

sulle risposte da tre giudici indipendenti e fondate sulla Grounded Theory (GT; Strauss & Corbin, 1998) si sono basate sulla finalizzazione iniziale di un sistema di 3 categorie e 11 indicatori (Tab.1) reciprocamente esclusivi e collettivamente esaustivi.

Categoria	Indicatore
<i>Riflessione su sé stessi</i>	Professionalità Individuale (PI)
	Se stessi nel Master (SS)
	Identificazione degli apprendimenti (IA)
	Applicazione pratica degli apprendimenti (AP)
	Valore percepito del confronto e delle contaminazioni (CC)
<i>Riflessione sul Master</i>	Metodologie sperimentate (MT)
	Argomenti teorici (AT)
	Percorso (TK)
	Approccio esperienziale (AE)
	Approccio collaborativo (AC)
<i>Riflessioni Aspecifiche</i>	Aspecifica (AA)

Tab.1: Il sistema di categorie

Le risposte sono state suddivise in 256 segmenti in funzione dei differenti nuclei concettuali emersi, successivamente attribuiti ai diversi indicatori secondo un accordo inter-giudice quasi perfetto (K di Cohen; K= 0.99).

Risultati. Le analisi mostrano una prevalenza di enunciati (Tab. 2) riferibili alle Riflessioni su sé stessi (59.24%), in particolare su Sé stessi nel Master (SS) (N=43; 27.39%) (“*opportunità di sentirsi parte di un tutto dove non esistono ruoli predefiniti e ognuno può essere semplicemente ciò che è; per tutto questo penso che per me potrebbe diventare un punto di svolta, professionalmente e non*”), nonché sullo svilupparsi di una *forma mentis* riflessiva (“*Grazie agli interventi degli insegnanti e ai webinar in modalità sincrona sono riuscita a comprendere e pormi nuove domande, a dissipare dubbi e a sviluppare nuove riflessioni?*”).

Categoria	Indicatore	N % sul totale di categoria	% sul totale di segmenti
<i>Riflessione su sé stessi</i>	Professionalità Individuale (PI)	32 20.38%	12.07%
	Se stessi nel Master (SS)	43 27.39%	16.23%
	Identificazione degli apprendimenti (IA)	25 15.92%	9.43%
	Applicazione pratica degli apprendimenti (AP)	42 26.75%	15.85%
	Valore percepito del confronto e delle contaminazioni (CC)	15 9.55%	5.66%
	Totale Riflessione su sé stessi	157 100%	59.24%
<i>Riflessione sul Master</i>	Metodologie sperimentate (MT)	5 4.67%	1.88%
	Argomenti teorici (AT)	9 8.41%	3.40%
	Percorso (TK)	64 59.81%	24.15%
	Approccio esperienziale (AE)	20 18.69%	7.55%
	Approccio collaborativo (AC)	9 8.41%	3.40%
	Totale Riflessione sul Master	107 100%	40.38%
<i>Riflessioni Aspecifiche</i>	Aspecifica (AA)	1 100%	0.38%
TOTALE			265 100%

Tab. 2: Categorizzazione dei segmenti.

Segue la categoria delle Riflessioni sul Master (40.38%), a partire dal percorso nel suo complesso (TK) (N=64; 59.81%) di cui i docenti riconoscono il valore aggiunto (“Quando ho iniziato il master TASK lo pensavo forse un po’ più impegnativo degli altri corsi on line, per la durata e perché erogato da un’Università, ma non avrei certo immaginato che mi avrebbe costretto a così tanta riflessione su di me. [...] TASK è un altro mondo. Per gli argomenti, per come sono esposti, per le attività collegate, tanto coinvolgenti quanto faticose, per la ricchezza e la varietà dei contenuti, per l’attualità innovativa dei tanti strumenti messi in grado di padroneggiare”). Questo aspetto è strettamente collegato, da un lato, all’Approccio Esperienziale (AE) (N=20; 18,69%), che permette di testare e consolidare gli apprendimenti sul campo (“Ciò che sto apprezzando in particolare è la possibilità di mettere immediatamente in pratica le conoscenze. Il mio timore iniziale era proprio quello che dalla teoria non si passasse al contesto reale, ma [...] è stata l’occasione per mettersi alla prova e testare nella pratica le conoscenze acquisite”), dall’altro, a quello Collaborativo (AC), che garantisce, seppur con dispendio di energie, di arricchirsi umanamente e professionalmente (“Il Master TASK [...] è soprattutto una grande opportunità che mi permette di relazionarmi con colleghi e professionisti che mi arricchiscono come persona e come docente”).

Conclusioni. Proporre percorsi formativi efficaci per gli insegnanti è un’azione imprescindibile per migliorare il sistema educativo nazionale. La letteratura fornisce importanti indicazioni a riguardo: garantire percorsi attivi, collegiali e collaborativi in cui il docente possa sperimentare metodologie e strumenti (digitali e non) in prima persona e con il supporto di tutor e di pari; percorsi in cui la riflessione sulle pratiche e per le pratiche diventi una prassi. Il presente studio ha riportato le riflessioni di docenti iscritti ad un Master che fa sue queste caratteristiche. I risultati mostrano effetti positivi nelle direzioni attese: gradimento del percorso, in particolare delle attività riflessive proposte, che evidenziano come il sentirsi parte di una comunità che apprende collaborativamente e mette in pratica quanto esperisce sia un beneficio percepito dagli insegnanti a vantaggio del proprio bagaglio professionale e relazionale.

Bibliografia

- Albion, P. R., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., & Peeraer, J. (2015). Teachers’ professional development for ICT integration: Towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 655-673.
- Bortolotti, I. (2022). A time of complexity: From teachers’ training to students’ skills in the knowledge driven XXI century. *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 17(1), 5-10.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 14(3), 117-134.
- Galliani, L. (2009). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal of educational research*, (2-3), 93-103.

- Grión, V. (2011) *Narrare di sé: l'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*. Guerini scientifica.
- Lakkala, M., & Ilomäki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education*, 90, 1-12.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. ESF.
- Sansone, N. (2020). Etivity. In P. Limone, G. Toti, N. Sansone (Eds.), *Didattica universitaria a distanza. Tra emergenza e futuro*, 61–74. Progedit.
- Sansone, N., & Ritella, G. (2020). "Formazione insegnanti" aumentata": integrazione di metodologie e tecnologie al servizio di una didattica socio-costruttivista. *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 15(1), 70-88.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Inc.

3.3. Dalla ricerca Robobimbi alla progettazione di percorsi formativi sulla robotica educativa.

Un processo partecipato di ricerca-azione *con* i bambini e *con* le scuole dell'infanzia.

Camilla Monaco¹, Tiziana Ceol², Ornella Mich³, Alessandra Potrich³

¹Federazione provinciale Scuole materne di Trento, ²Circolo Val di Fiemme della Federazione provinciale Scuole materne di Trento, ³Fondazione Bruno Kessler di Trento

camilla.monaco@fpsm.tn.it, tiziana.ceol@fpsm.tn.it, mich@fbk.eu, potrich@fbk.eu

Quali sono le scelte metodologiche e pedagogiche più adeguate all'introduzione della robotica nella scuola dell'infanzia? È questa la domanda da cui è scaturito il complesso processo di ricerca-azione che illustriamo nel presente contributo.

Tra il 2016 e il 2018 la Federazione provinciale Scuole materne (FPSM) e la Fondazione Bruno Kessler (FBK) di Trento hanno condotto uno studio (Robobimbi) volto a indagare le rappresentazioni mentali dei robot in bambini di età compresa tra 3 e 6 anni (Monaco *et al.*, 2020). Dal punto di vista teorico, Robobimbi si colloca in una prospettiva socio-costruttivista di matrice vygotkiana (Vygotkij, 1934; Rogoff, 1990; Bruner, 1996; Pontecorvo, 1999), secondo la quale l'*interazione sociale significativa* tra bambini, e tra questi ultimi e gli adulti, rappresenta il più potente motore di qualunque forma di sviluppo e di apprendimento, sin dai primi mesi di vita.

I contesti educativi come la scuola dell'infanzia rappresentano, dunque, dei luoghi privilegiati di *socializzazione culturale* (Ochs & Schieffelin, 1994), al cui interno i giovani membri della società possono arricchire il proprio "tool-kit" (Bruner, 1996) di attrezzi culturali - primo tra tutti il linguaggio/discorso - via via più complessi e raffinati.

Rispetto all'introduzione delle nuove tecnologie in un contesto di questo tipo, l'ottica in cui si è mossa la ricerca Robobimbi intende la robotica come uno strumento "neither good nor bad; nor is it neutral" (Kranzberg, 1986): essa non crea "dal nulla" nuove pratiche sociali né tanto meno educative, dal momento che interagisce sempre con un sistema di pratiche già presente e consolidato (Mancini & Ligorio, 2007; Monaco *et al.*, 2020; Zuccheromaglio, 2000).

In altri termini, la progettazione educativo-didattica e la riflessione sulla dimensione innovativa della funzione professionale dell'insegnante rappresentano gli unici possibili capisaldi di qualsivoglia "innesto tecnologico" a scuola.

La robotica, quindi, può diventare un interessante strumento metodologico al sostegno dei processi sociali di apprendimento dei bambini a due condizioni:

- 1) in quanto "tool culturale", essa deve essere oggetto di riflessione formativa in un'ottica *practice-based* (Little, 2012);
- 2) tale azione riflessiva diventa notevolmente più efficace e situata se si fonda sulla consapevolezza di quello che i bambini tra 3 e 6 anni pensano e conoscono dei robot.

La ricerca Robobimbi ha messo in evidenza la straordinaria ricchezza delle rappresentazioni infantili attorno alla robotica (Monaco *et al.*, 2020). Parafrasando Muntoni (2005), è stato assolutamente evidente che i bambini "pensano difficile" anche quando l'oggetto dei loro pensieri sono i robot.

A partire dai primi risultati di quello studio, il gruppo di ricerca ha avviato un lavoro di progettazione di percorsi formativi – rivolti agli insegnanti – che non fossero intesi come "pacchetti tecnici" di informazioni da trasmettere ai partecipanti, ma piuttosto come contesti riflessivi e co-costruiti al cui interno provare ad avviare processi trasformativi incentrati sulle pratiche quotidiane dei partecipanti stessi.

La prima versione della formazione sulla robotica educativa nella scuola dell'infanzia, messa in atto nell'anno scolastico 2020/2021 con 11 scuole associate alla Federazione, fondava la propria esistenza su alcune esperienze "sperimentali" condotte da un gruppo di insegnanti esperte che avevano preso parte a Robobimbi e che avevano proposto la BeeBot come strumento al servizio dei processi di apprendimento dei bambini (es. partecipazione, co-costruzione di narrazioni, ricerca osservativa condivisa, etc.).

Visto il periodo storico in cui si collocava (situazione pandemica internazionale e rispettivi protocolli igienico-sanitari), si è trattato di un percorso svolto interamente in modalità online che ha consentito di progettare e sperimentare scelte metodologiche pressoché inedite (Mich *et al.*, in valutazione). Ad esempio, a differenza di quello che accade di solito, le insegnanti sono state attivamente implicate nell'esperienza formativa – attraverso un laboratorio di robotica creativa (Nappi, 2014) – prima ancora che avesse inizio l'effettivo processo formativo.

Questa formazione, da intendersi come un'esperienza pionieristica generata da un processo partecipato a vari livelli da bambini e adulti, è stata orientata a sostenere nuove competenze professionali attraverso la trasformazione delle *azioni situate*

delle insegnanti partecipanti, andando ben oltre il paradigma tradizionale della trasmissione-acquisizione delle conoscenze (Monaco & Zuccheromaglio, 2021).

In un'ottica di virtuosa circolarità tra ricerca, azione formativa/riflessiva e progettazione educativo-didattica, a partire dall'anno scolastico 2020/2021 è stato avviato un ulteriore processo di sperimentazione che avrebbe poi condotto alla configurazione di una seconda versione del percorso formativo sulla robotica educativa (rivolto a 7 scuole dell'infanzia che non avevano alcun tipo di esperienza in merito).

Alcune scuole, infatti, sono state coinvolte in un interessante processo di co-design di un nuovo kit di robotica (i-Code), realizzato da Edutech con la collaborazione di FBK. I bambini e gli insegnanti hanno assunto il posizionamento di veri e propri "ricercatori di robotica" e, attraverso le loro esplorazioni/ricerche – condotte rigorosamente in piccoli gruppi eterogenei per età, genere e competenze (Monaco & Zuccheromaglio, 2021) – hanno fornito al gruppo di co-design dei preziosi feedback sulle caratteristiche strutturali e funzionali di i-Code. Si tratta di uno strumento che intreccia in maniera innovativa la fisicità delle tessere di programmazione (che hanno un meccanismo di incastro simile al puzzle) con la multimodalità tecnologica di un tablet e di un'apposita App.

Le prime evidenze di questa ulteriore sperimentazione hanno fornito delle significative indicazioni nell'ottica di ri-progettare il percorso formativo rivolto agli insegnanti, inserendo anche i-Code tra i kit di robotica da proporre in prima istanza agli adulti e successivamente ai bambini (insieme a strumenti come Cubetto, BeeBot e Lego WeDo). Ad esempio, si è visto quanto – all'interno di una solida cornice progettuale – le tessere fisiche abbiano avuto un ruolo predominante rispetto alle componenti tecnologiche (tablet e App) oppure come, in un contesto di costruzione di ragionamenti collettivi in piccolo gruppo, i-Code possa rappresentare uno strumento sollecitante nell'ottica di innescare processi narrativi intesi in senso bruneriano (Bruner, 1992).

Dal punto di vista metodologico, la formazione scaturita dai vari progetti di ricerca-azione (tra loro strettamente connessi e interrelati) si è sempre fondata su due capisaldi: da una parte un approccio incentrato sulle pratiche educativo-didattiche situate (*practice-based*) e dall'altra la scelta del lavoro in piccolo gruppo come cifra distintiva non solo delle esperienze fatte a scuola con i bambini (Monaco & Mancini, 2020; Pontecorvo *et al.*, 1991), ma anche del processo formativo a livello adulto.

Bibliografia

- Bruner, J.S. (1992). *La Ricerca del Significato: per una Psicologia Culturale*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Kranzberg, M. (1986). Technology and History: "Kranzberg's Laws", *Technology and Culture*, 27(3), 544-560.
- Little, J. W. (2012). Understanding Data Use Practice among Teachers: The Contribution of Micro-Process Studies. *American Journal of Education*, 118 (2), 143-166.
- Mancini, I., & Ligorio, M.B. (2007). *Progettare scuola con i blog. Riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*. FrancoAngeli.
- Mich, O., Potrich, A., Monaco, C., & Ceol, T. (in valutazione). *La robotica educativa nelle scuole dell'infanzia. Un'esperienza di formazione online*. Conferenza DIDAMATICA 2022.
- Monaco, C., Mich, O., Ceol, T., & Potrich, A. (2020). Robobimbi: una ricerca con le scuole dell'infanzia sulle rappresentazioni dei robot nei bambini. *Sistemi intelligenti*, 32(1), 711-90.
- Monaco, C., & Mancini, I. (2020). "Siamo noi quelli che dobbiamo decidere un'idea che vale per tutti". Piccoli gruppi guidati e piccoli gruppi autonomi tra dimensioni metodologiche e strategie educativo-didattiche. *AltriSpazi: abitare l'educazione*, n. 16 (www.fpsm.tn.it).
- Monaco, C., & Zuccheromaglio, C. (2021). *Piccoli gruppi e apprendimento nella scuola dell'infanzia. Una sfida che inizia con la formazione degli insegnanti*. Valore Italiano Editore.
- Muntoni, L. (2005). *I bambini pensano difficile. L'organizzazione delle idee nella scuola dell'infanzia*. Carocci.
- Nappi, I. (2014). *Robotica Creativa e New Technology: un supporto reciproco per l'apprendimento*. Education 2.0. <http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/robotica-creativa-new-technology-supporto-reciproco-l-apprendimento-40102012153.shtml>
- Ochs, E., & Schieffelin, B.B. (1994). *Language socialization and its consequences for language development*, in Fletcher, P. & MacWhinney B. (Eds) *Handbook on child language*. Blackwell.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Il Mulino.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M. & Zuccheromaglio, C. (a cura di) (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. La Nuova Italia.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford University Press. Trad. it. Imparando a pensare.
- L'apprendimento guidato nei contesti culturali. Raffaello Cortina. 2006.
- Vygotskij, L.S. (1934). Trad. it. *Pensiero e linguaggio* (a cura di) Mecacci L. Laterza, 1990.
- Zuccheromaglio, C. (2000). Gruppi di lavoro: tecnologie, pratiche sociali e negoziazione, in G. Mantovani, *Ergonomia. Lavoro, Sicurezza e nuove tecnologie*, 98-119. Il Mulino.

3.4. Il diario dell'insegnante come strumento per l'analisi, la riflessione e la riprogettazione della pratica: l'esperienza dei *Laboratori del sapere*.

Serena Goracci¹, Rachele Borgi¹, Francesca De Santis¹

¹INDIRE.

s.goracci@indire.it, r.borgi@indire.it, f.desantis@indire.it

I *Laboratori del sapere* (LS) sono una nuova proposta di Avanguardie educative nata dalla collaborazione fra Indire e la rete toscana dei *Laboratori del sapere scientifico* (LSS). Pensato inizialmente per l'ambito STEM, l'approccio si pone come obiettivo

quello di superare una didattica esclusivamente trasmissiva, con percorsi in verticale per tutti i gradi scolastici (dall'infanzia al biennio della scuola secondaria di II grado) che, partendo dall'osservazione dei fenomeni consentono agli studenti di costruire in maniera graduale concetti e competenze di tipo scientifico. Momento fondamentale di questa costruzione è la fase di verbalizzazione individuale, in cui ciascuno studente esplicita, possibilmente per scritto, le proprie osservazioni o interpretazioni del fenomeno osservato. Queste, raccolte e analizzate dall'insegnante, permettono a quest'ultimo di organizzare momenti di confronto e di discussione in cui tutte le posizioni espresse vengono prese in considerazione per costruire esperienze o esperimenti di convalida e giungere a definizioni o concettualizzazioni condivise (Fiorentini, 2018).

Nel corso di questi ultimi due anni Indire ha organizzato un percorso di ricerca-formazione collaborativa finalizzato a trasferire l'esperienza toscana ad altre scuole. Gruppi di docenti di tutta Italia insieme a ricercatori ed esperti disciplinari si sono incontrati periodicamente online per progettare e mettere in atto in aula alcuni percorsi didattici di scienze che seguono questo approccio. Il percorso ha previsto la condivisione fra pari di tutti i momenti, da quello di progettazione all'analisi in itinere e finale delle pratiche. Nel momento della messa in atto, essenziale per lo sviluppo dell'attività sono stati l'osservazione e la raccolta dei contributi degli alunni: nei momenti di attività individuale, con la raccolta delle verbalizzazioni orali o scritte degli alunni, nei momenti di confronto e discussione fra pari e con l'insegnante, nei momenti di condivisione e concettualizzazione finale.

Il percorso svolto dai docenti è stato documentato in tutte le sue fasi con strumenti appositamente pensati per questo e condivisi in un ambiente di lavoro online. Particolare rilievo ha avuto il *diario di bordo*, uno strumento di narrazione semi-strutturato che è stato compilato in itinere durante tutta l'azione in aula.

Lo strumento prevedeva una struttura a doppia colonna che ha permesso di raccogliere – in maniera narrativa - sia il racconto cronologico di quanto fatto in aula (attività didattiche e il feedback degli studenti) sia, specularmente, le riflessioni dei docenti che hanno reso espliciti i loro pensieri, le motivazioni delle scelte intraprese, le emozioni sottese nelle relazioni che si instaurano in classe con gli studenti e tutte quelle specifiche che caratterizzano e qualificano l'esperienza.

Quanto contenuto nel diario, nel momento della condivisione con i pari e con i ricercatori, è stato oggetto di un'analisi contestualizzata e personalizzata, capace di far emergere il senso dell'esperienza e permettendo la formulazione di interpretazioni sull'effetto dell'azione dell'insegnante sui processi cognitivi dei ragazzi e, quindi, di poter riprogettare in maniera più mirata l'azione successiva (Altet, 2012). Inoltre, nei racconti dei docenti sono emersi le speranze, i significati, i valori scoperti e condivisi, così come anche i dubbi, le difficoltà incontrate sia da parte dell'insegnante che da parte dei ragazzi.

Le indicazioni date agli insegnanti sulla compilazione hanno dato rilievo ad alcuni aspetti in particolare:

- la narrazione di quanto fatto, in ordine cronologico, doveva rimandare quanto più possibile alla progettazione (obiettivi, fasi, attività, strategie, materiali etc.) ed, eventualmente, dar conto delle variazioni apportate in itinere per permettere una revisione successiva. Importante era far emergere la coerenza fra idea e obiettivo progettuale e azione, in termini di contenuti e di processi attivati.

- La doppia narrazione: nella prima colonna la narrazione a caldo dell'esperienza (fatta dopo ciascuna tappa realizzata in classe del segmento didattico progettato); nella colonna di destra l'annotazione di ulteriori riflessioni in itinere o a posteriori su quanto raccontato. L'attenzione, quindi, non solo ai fatti ma alle prese di decisione, ai dubbi, alle percezioni e osservazioni, sorprese ed esiti, il punto di vista e la voce degli studenti, le loro azioni e re-azioni, le loro riflessioni.

- L'attenzione agli aspetti propri dell'approccio di LS, alla sua specificità (parametri, fasi, aspetti trasversali etc.). Tale esplicitazione ci ha aiutato a verificare la tenuta dell'approccio LS in contesti diversi, i punti comuni e le eventuali variazioni o criticità.

- Utilizzo, ad integrazione alla narrazione testuale, di foto, audio o video delle discussioni o delle esperienze fatte, materiali didattici, lavori dei ragazzi e ogni altro materiale documentario utile a far comprendere la pratica messa in atto.

Al termine del percorso del primo anno, alcuni diari sono stati selezionati e utilizzati l'anno successivo come punto di partenza per i docenti alla prima esperienza.

Durante e alla fine del percorso sono stati chiesti dei feedback ai partecipanti sull'uso dei diari e della documentazione, attraverso incontri di confronto e attraverso un questionario finale.

Da queste indagini è emerso come i docenti riconoscano una grande utilità nei diari dei colleghi dell'anno precedente come possibilità per un confronto continuo, iniziale e in itinere. Anche al diario personale si è riconosciuta una grande utilità in quanto strumento che ha consentito di sviluppare una maggiore consapevolezza circa l'effetto della propria azione didattica, le difficoltà degli studenti così come i loro progressi, i processi attivati, i momenti di criticità, il clima di classe, le difficoltà di alcuni alunni.

Bibliografia

- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P. C. Rivoltella, & P. G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Cerri, R. (2012). Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico. In P. C. Rivoltella, & P. G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*. La scuola.
- Dewey, J. (1961). *Come Pensiamo*. La Nuova Italia.
- Fiorentini, C. (2018). *Rinnovare l'insegnamento delle scienze*. Aracne.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie: Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.

- Perla, L. (2016). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti. In Perla, L., Vinci, V., Tamborra, V., & Masciopinto, M. (a cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa Multimedia.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva*. FrancoAngeli.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.
- Striano, M., & Capo, M. (2015). La narrazione tra ricerca e pratica formativa: alcune riflessioni sul campo. *Riflessioni Sistemiche*, 12, 135-146.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.
-

3.5. Promuovere la competenza epistemica attraverso l'educazione scientifica. Il ruolo della storia della scienza e dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti.

Monica Tombolato¹

¹Università di Urbino Carlo Bo.

monica.tombolato@uniurb.it

In una società ad alta intensità di conoscenza, dove la spinta tecnologica e il rapido progredire della scienza si impongono quotidianamente anche nelle scelte della politica, promuovere la cultura scientifica dei cittadini diventa un dovere della scuola come luogo di democrazia ed emancipazione (Baldacci, 2019).

La recente emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19 ci ha mostrato quanto la facilità di accesso all'informazione grazie a dispositivi tecnologici sempre più sofisticati possa rappresentare un'arma a doppio taglio. Se non si possiedono gli strumenti analitici e critici per frequentare con competenza e consapevolezza ambienti virtuali e social network si corre il rischio di formarsi credenze errate che incitano a comportamenti potenzialmente pericolosi.

Di qui la necessità di educare gli studenti a pensare e agire in modo epistemicamente responsabile quando si tratta di compiere scelte e prendere decisioni in merito a questioni scientifico-tecnologiche (e non solo) che hanno potenziali ricadute sulla qualità della vita del singolo individuo e della collettività.

Questo compito, tuttavia, a causa della crescente specializzazione delle conoscenze, rappresenta una sfida complessa per gli insegnanti chiamati a selezionare cosa valga la pena insegnare e far apprendere ai propri allievi. In particolare, il quesito da cui muove il presente contributo è il seguente: Vista la facilità di accesso e la velocità di diffusione delle informazioni sulla rete, nonché l'impossibilità, per ciascuno di noi, di dominare con competenza la varietà e la vastità dei campi disciplinari, come possono i docenti aiutare i propri studenti a orientarsi nell'infosfera in cui siamo immersi (Floridi, 2017) e a sfuggire alla deprivazione epistemica (riduzione di credenze vere o giustificate e contemporaneo aumento di credenze false o ingiustificate) causata da fenomeni come le fake news (Piazza & Croce, 2019), le camere d'eco, le bolle epistemiche (Nguyen, 2020) e l'illusione di conoscenza (Sloman & Fernbach, 2018)?

Per rispondere a questo interrogativo adotteremo un approccio didattico "a postura epistemica" (Martini, 2021a; 2011) basato sull'assunto che il lavoro cognitivo all'interno di specifici ambiti disciplinari favorisca la strutturazione di abiti di pensiero e di azione ad essi correlati. Il quesito può dunque essere riformulato in questi termini: Come gli insegnanti dovrebbero ricostruire didatticamente (Martini, 2011; Nigris, 2015) le materie scolastiche a partire dalle discipline scientifiche di riferimento per consentire agli allievi di sviluppare le conoscenze, abilità e competenze necessarie per potersi comportare in modo informato e responsabile in un mondo sempre più segnato dalla scienza e dalla tecnica?

La proposta che avanziamo, in linea con il crescente interesse manifestato dalla ricerca educativa internazionale per l'area di studi interdisciplinari identificata con il titolo di cognizione epistemica (Greene, Sandoval & Bråten, 2016), consiste nell'includere, tra i fini di un'educazione scientifica di qualità, obiettivi di tipo epistemico in aggiunta a quelli di tipo concettuale e sociale (Duschl, 2008; Chinn & Rinehart, 2016).

Gli obiettivi epistemicamente si riferiscono, in generale, alla capacità di acquisire, produrre, valutare, giustificare e utilizzare le conoscenze in contesti formali e informali (Greene & Yu, 2016).

La possibilità di promuovere negli studenti queste specifiche capacità nella forma di abiti di pensiero e d'azione è vincolata, all'interno della prospettiva che abbiamo assunto, alla capacità dell'insegnante di progettare attività didattiche che sollecitino gli studenti a "problematizzare" il sapere scientifico e a interpretarlo come il correlato, storicamente determinato, di pratiche epistemiche (es. Kelly & Licona, 2018; Sandoval, 2016) giudicate affidabili (ma sempre rivedibili) dai membri delle comunità di riferimento (Kitcher, 1993), nel quadro di un processo conoscitivo razionale ma senza certezze (Antiseri, 2017).

In altre parole, per promuovere negli studenti una reale competenza epistemica (es. Goldman, 2001), i docenti dovrebbero effettuare una trasposizione didattica finalizzata a far emergere, anche a rischio di sacrificare dei contenuti, la "struttura sintattica" (Schwab, 1971) della propria disciplina, ovvero la varietà dei modi di indagine, dei modelli di scoperta e di verifica. Ogni disciplina possiede, infatti, un proprio sistema per raccogliere i dati, per valutare i diversi tipi di prove e i loro differenti gradi di affidabilità, per formulare e testare ipotesi e metterle in relazione con generalizzazioni più ampie e con schemi esplicativi.

In sintesi, affinché gli studenti non sviluppino un atteggiamento dogmatico e di diffidenza nei confronti della scienza, devono poter comprendere come le comunità scientifiche stabiliscano i criteri di verità e di oggettività delle affermazioni di conoscenza che avanzano in funzione del contesto, della struttura del problema, delle evidenze raccolte e dell'interpretazione che ne viene fornita.

L'interesse per questo ordine di problemi si è concretizzato nella convinzione, condivisa sia nell'ambito della didattica generale e degli studi sul curriculum (es. Cambi, 2007; Damiano, 2004; Fiorentini, 2005; Leone, 2014; Martini, 2021b; 2011;

Schwab, 1971), sia nel campo dell'educazione scientifica (es. Matthews, 2014; Michelini, Santi & Stefanel, 2015; Schecker, 1992), sia da storici e filosofi della scienza interessati a questioni educative (es. Antiseri, 2000; Dibattista & Morgese, 2012), che l'insegnamento/apprendimento della scienza potrebbe trarre beneficio da una maggiore attenzione alla sua dimensione storica e epistemologica.

In questo quadro avanziamo la seguente proposta: aiutare gli insegnanti a interpretare la storia e l'epistemologia della disciplina come risorse didattiche per perseguire efficacemente obiettivi formativi di tipo epistemico fornendo loro strumenti operativi in grado di integrare strutturalmente i contributi che tali saperi possono offrire alla chiarificazione e soluzione di problemi didattici.

Formare i docenti all'uso di specifici strumenti didattici ha, infatti, un duplice vantaggio: da un lato orienta la formazione dei docenti in aree del sapere vaste e complesse con cui hanno in genere scarsa dimestichezza; dall'altro mostra in concreto come specifici quesiti epistemologici (es. come la disciplina costruisce, valuta e rivede la conoscenza? come si giudica la veridicità di un'affermazione scientifica? Cosa conta come prova?) possano guidare l'analisi disciplinare e individuare organizzatori epistemici – pratiche epistemiche affidabili, criteri epistemici, ostacoli epistemologici, differenti forme di conoscenza (es. leggi, teorie, modelli), ecc. – di cui attraverso l'analisi storica è possibile fornire dei casi esemplari.

A questo riguardo la nostra ricerca sta procedendo lungo tre direzioni: la costruzione di una tassonomia di ostacoli epistemologici nell'ambito della fisica; la formulazione di principi procedurali (Stenhouse, 1977) per orientare la progettazione di attività didattiche finalizzate all'esercizio di comportamenti epistemici virtuosi; il progetto di un modello di laboratorio storico-didattico sulle scienze fisiche.

Bibliografia

- Antiseri, D. (2000). *Didattica delle scienze*. Armando Editore.
- Antiseri, D. (2017). Scienza senza certezze. *Ithaca: Viaggio nella Scienza*, (9), 21-32.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al binio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2007). Scienza, scuola, museo: un "circolo virtuoso". In F. Cambi, F. Gattini, (a cura di), *La scienza nella scuola e nel museo: percorsi di sperimentazione in classe e La scienza nella scuola e nel museo. Percorsi di sperimentazione in classe e al museo*. Armando, 21-34.
- Chinn, C. A., & Rinehart, R. W. (2016). Epistemic cognition and philosophy: Developing a new framework for epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, e I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition*. Routledge, 460-478.
- Damiano, E. (2004). Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento. *Pedagogia e vita*, 4, 75-106.
- Dibattista, L., & Morgese, F. (2012). *Il racconto della scienza. Digital storytelling in classe*. Armando Editore.
- Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of research in education*, 32(1), 268-291.
- Fiorentini C. (2005). Immagini della scienza e competenze scientifiche. In F. Cambi, M. Piscitelli, *Complessità e narrazione*. Armando, 85-114.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina Editore.
- Goldman, A. I. (2001). Experts: Which ones should you trust? *Philosophy and phenomenological research*, 63(1), 85-110.
- Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Bråten, I. (Eds.). (2016). *Handbook of epistemic cognition*. Routledge.
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45-53.
- Kelly, G. J., & Licona, P. (2018), «Epistemic practices and science education», in M. Matthews (Ed.), *History, philosophy and science teaching: New research perspectives*, 139–165. Springer.
- Kitcher, P. (1993). *The advancement of science: Science without legend, objectivity without illusions*. Oxford University Press.
- Leone M. (2014). History of physics as a tool to detect the conceptual difficulties experienced by students: the case of simple electric circuits in primary education. *Science & Education*, 23, 923-953.
- Martini B. (2011), *Pedagogia dei saperi: problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. FrancoAngeli.
- Martini, B. (2021a). L'educazione cognitiva. La relazione tra saperi di insegnamento e capacità cognitive. In L. Mortari, M. Ubbiali, *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Pearson, pp. 25-40.
- Martini, B. (2021b). Innovare la scuola attraverso il curricolo integrato. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 46-58.
- Matthews, M. R. (Ed.). (2014). *International handbook of research in history, philosophy and science teaching*. Dordrecht: Springer.
- Michelini M., Santi L. & Stefanel A. (2015). La formazione degli insegnanti in fisica come sfida di ricerca: problematiche, modelli, pratiche. *Giornale Ital Della Ricerca Educ*, 14, 191-207.
- Nigris, E. (2015). Teaching transposition: toward significance and legitimizing of knowledge. *Education sciences & society*, 6(1), 51-63.
- Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 17(2), 141-161.
- Piazza, T., & Croce, M. (2019). Epistemologia delle fake news. *Sistemi intelligenti*, 31(3), 439-468.
- Sandoval, W. A. (2016). Disciplinary insights into the study of epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten, (Eds.). *Handbook of epistemic cognition* (pp.184-194). Routledge.
- Schecker, H. P. (1992). The paradigmatic change in mechanics: Implications of historical processes for physics education. *Science and Education*, 1(1), 71-76.
- Schwab, J.J (1971). La struttura delle discipline. In J.J Schwab, L.H. Lange, G.C Wilson, M. Scriven, *La struttura della conoscenza e il curricolo*. La Nuova Italia.
- Slovan, S., & Fernbach, P. (2018). *L'illusione della conoscenza: Perché non pensiamo mai da soli*. Raffaello Cortina Editore.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Armando.

3.6. Diventare insegnanti in tempi di (post)pandemia: (dis)connettendo tecnologia e disagio professionale.

Ottavia Trevisan¹, Marina De Rossi¹

¹Università degli Studi di Padova

ottavia.trevisan@unipd.it; marina.derossi@unipd.it

Grazie alla familiarità generazionale con le tecnologie, alla loro accessibilità e alle politiche educative per l'integrazione delle tecnologie (ad esempio, Redecker & Punie, 2017), i neo-docenti dovrebbero avere ogni mezzo per guidare le proprie comunità scolastiche in una didattica innovativa incorporando le tecnologie (Gao et al., 2011; Tondeur et al., 2016). Tuttavia, i nuovi insegnanti faticano a realizzare il loro potenziale nella pratica (Baş & Sarigöz, 2018; Tondeur et al., 2016), arrendendosi invece spesso alle contingenze esterne/di routine (Smits et al., 2019) o sperimentando un disagio tale da finire in burnout professionale entro i primi cinque anni (Collum et al., 2019; Sheffield et al., 2020).

A causa dell'improvviso sconvolgimento nell'istruzione causato dalla pandemia, questo *reality shock* potrebbe essere ancora più grave oggi. Secondo alcuni studi, le condizioni VUCA (Volatilità, Incertezza, Complessità e Ambiguità) sono oggi estremamente prevalenti e i (nuovi) docenti non sono sempre adeguatamente preparati ad affrontarle (Hadar et al., 2020).

Questo progetto di ricerca prende in considerazione lo stress professionale degli insegnanti in formazione iniziale (come fattore di rischio per il *reality shock*) e la percezione dell'impatto della pandemia sulla loro formazione, in relazione alle disposizioni a integrare le tecnologie innovative nelle loro (future) pratiche.

Le domande che guidano questo studio sono molteplici:

1. In che modo i futuri insegnanti percepiscono il Covid-19 come un fattore perturbativo della loro routine quotidiana e formativa?
2. Come sono i livelli di stress professionale dei futuri insegnanti dopo due anni di formazione a distanza in emergenza?
3. Come sono le credenze dei futuri insegnanti sull'integrazione delle tecnologie innovative nelle loro (future) pratiche?
4. Come sono correlate le diverse dimensioni, se lo sono?

Indagare tali domande ci aiuterà a capire come i futuri insegnanti si stanno muovendo in tempi post-pandemici e se si sentono pronti a entrare nel mondo del lavoro. Ciò potrà contribuire a suggerimenti per strategie di formazione iniziale docente (ITE) mirate alla creazione di professionisti tecnologicamente innovativi, pedagogicamente innovativi e resilienti.

La ricerca ha coinvolto un campione di convenienza di 96 insegnanti nelle fasi finali della loro formazione iniziale (ITE) nel 2021/22. È stato somministrato loro un questionario online anonimo strutturato in scale Likert a 5 punti su diverse dimensioni - come da tabella 1.

Dimensione	Scala	n. item	Cronbach's alpha
<i>Percezione degli effetti perturbativi della pandemia da Covid-19</i>	Impatto sulla vita	5	.75
	Percezione di rischio	5	.90
	Impatto sullo studio	5	.60
	Percezione di leadership	7	.88
<i>Stress professionale come precursore di burnout docente ^a</i>	Sfinimento	3	.60
	Cinismo	4	.66
	Inadeguatezza delle relazioni	4	.78
	Autoregolazione proattiva	5	.65
	Coregolazione proattiva	3	.60
<i>Percezione delle strategie ITE per la formazione di docenti innovativi (SQD) ^b</i>	Modelling	4	.87
	Riflessione	4	.86
	Compiti di progettazione	4	.86
	Collaborazione	4	.86
	Esperienze autentiche	4	.82
	Feedback	4	.89
<i>Credenze per l'integrazione delle tecnologie nella didattica ^c</i>	Barriere	8	.94
	Facilitatori	7	.82
	Impatto sull'insegnamento-apprendimento	10	.91
	Disvalore	4	.79

a. Adattato da Pyhältö et al., 2021.

b. Tondeur et al., 2016.

c. Author, 2019.

Tab. 1. Composizione del questionario online.

I dati sono stati analizzati prima attraverso le statistiche descrittive, per rispondere alle domande di ricerca 1-3, e poi attraverso la correlazione di Pearson per la domanda di ricerca 4. La tabella 2 mostra le statistiche descrittive per le diverse scale e dimensioni.

Dimensione	Scala	Media	Dev. st.
Percezione degli effetti perturbativi della pandemia da Covid-19	Impatto sulla vita	3.77	.55
	Percezione di rischio	3.58	.77
	Impatto sullo studio	3.37	.59

	Percezione di leadership	3.56	.92
Stress professionale come precursore di burnout docente	Sfinimento	3.13	.78
	Cinismo	3.45	.68
	Inadeguatezza delle relazioni	3.08	.88
	Autoregolazione proattiva	3.30	.65
	Coregolazione proattiva	3.75	.54
Percezione delle strategie ITE per la formazione di docenti innovativi (SQD)	Modelling	3.42	.89
	Riflessione	3.54	.85
	Compiti di progettazione	3.04	.84
	Collaborazione	3.56	.80
	Esperienze autentiche	3.36	.82
	Feedback	3.10	.91
Credenze per l'integrazione delle tecnologie nella didattica	Barriere	1.72	.75
	Facilitatori	3.63	.63
	Impatto sull'insegnamento-apprendimento	3.81	.69
	Disvalore	1.75	.78

Tab. 2. Statistiche descrittive delle scale del sondaggio. – omessa per limite di caratteri.

La tabella 2 mostra che la pandemia è stata percepita come dirompente, nel complesso, con una media di ogni scala superiore a 3 su 5, soprattutto in relazione alla percezione di *interruzione delle routine della vita quotidiana* (media=3.77). Lo *sfinimento* ha ottenuto un punteggio intorno alla metà della scala a 5 (media=3.13), mentre il *cinismo* è risultato più elevato (media=3.45). Il fattore protettivo delle *strategie di co-regolazione* ha ottenuto il punteggio più alto in questa dimensione (media=3.75). Per quanto riguarda le credenze per l'integrazione delle tecnologie, i partecipanti hanno ottenuto punteggi piuttosto alti sui fattori che *facilitano l'integrazione* (media=3.63) e *l'impatto* percepito sull'insegnamento-apprendimento (media=3,81). Inoltre, hanno ottenuto punteggi più bassi sulle *barriere* (media=1.72) e sulla percezione di *disvalore delle TIC* (media=1.75). Infine, i partecipanti hanno apprezzato sufficientemente le *strategie ITE*, con punteggi leggermente superiori alla media per quanto riguarda la *collaborazione* (media=3.56) e il *modelling* (media=3.42). Più bassi sono stati i punteggi relativi ai *compiti di progettazione* (media=3.04) e al *feedback* (media=3.10).

La tabella 3 mostra le correlazioni tra le diverse dimensioni e scale.

			Perturbazione da Covid-19				Stress professionale					Strategie ITE					Credenze per ICT nella didattica				
			Impatto sulla vita	Percezione di rischio	Impatto sullo studio	Percezione di leadership	Sfinimento	Cinismo	Inadeguatezza delle relazioni	Autoregolazione proattiva	Coregolazione proattiva	Modelling	Riflessione	Compiti di progettazione	Collaborazione	Esperienze autentiche	Feedback	Barriere	Facilitatori	Impatto	Disvalore
Perturbazione da Covid-19	Percezione di rischio	Pearson Corr.	.42**																		
		Sig. ^a	0.00																		
	Impatto sullo studio	Pearson Corr.	-0.15	-0.05																	
		Sig. ^a	0.14	0.66																	
	Percezione di leadership	Pearson Corr.	-0.15	-0.04	0.22																
		Sig. ^a	0.56	0.89	0.39																

Stress professionale	Sfinito	Pearson Correlation	0.17	0.01	-.20*	-	0.40														
		Sig. ^a	0.10	0.96	0.05	0.10															
	Cinismo	Pearson Correlation	0.01	-	0.11	-	0.07	0.20													
		Sig. ^a	0.96	0.29	0.52	0.72	0.05														
	Inadeguatezza delle relazioni	Pearson Correlation	-	0.04	0.11	0.04	0.07	0.19	.49*												
		Sig. ^a	0.31	0.71	0.70	0.77	0.06	0.00													
	Autoregolazione proattiva	Pearson Correlation	-	0.17	-.303**	0.04	-	.225*	-	-0.04											
		Sig. ^a	0.16	0.10	0.00	0.88	0.03	0.33	0.72												
	Coregolazione proattiva	Pearson Correlation	-	0.05	-.31**	0.25	-	0.08	0.01	0.03	.30**										
		Sig. ^a	0.24	0.66	0.00	0.32	0.44	0.91	0.77	0.00											
Strategie ITE	Modeling	Pearson Correlation	0.12	-	0.04	0.07	0.16	0.06	-	0.02	-0.04	0.06									
		Sig. ^a	0.26	0.67	0.49	0.52	0.59	0.82	0.85	0.67	0.54										
	Riflessione	Pearson Correlation	0.16	0.00	0.07	0.32	0.06	-	0.01	0.04	0.11	.21*	.63**								
		Sig. ^a	0.11	0.97	0.52	0.19	0.55	0.89	0.73	0.28	0.04	0.00									
	Compiti di progettazione	Pearson Correlation	0.11	-	0.03	0.13	0.14	0.14	0.01	0.09	0.19	0.19	.47**	.54**							
		Sig. ^a	0.29	0.76	0.22	0.58	0.16	0.95	0.40	0.06	0.07	0.00	0.00								
	Collaborazione	Pearson Correlation	0.02	-	0.19	-	0.37	0.06	0.14	0.06	0.18	0.15	.39**	.59**	.50**						
		Sig. ^a	0.82	0.07	0.24	0.13	0.59	0.17	0.55	0.08	0.13	0.00	0.00	0.00							
	Esperienze	Pearson Correlation	-	0.07	0.16	0.08	0.00	-	0.08	-0.01	0.09	.27**	.50**	.57**	.55**	.51**					
		Sig. ^a	0.01	0.07	0.06	0.08	0.00	0.08	0.01	0.09	0.09	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00					

	autent iche	Corr																			
		Sig. ^a	0.93	0.49	0.13	0.76	0.99	0.42	0.94	0.39	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00						
	Feedb ack	Pear son Corr	-0.07	-0.06	0.17	0.07	0.11	0.06	0.18	0.14	.28**	.35**	.35**	.62**	.41**	.65**					
		Sig. ^a	0.49	0.57	0.10	0.78	0.30	0.55	0.08	0.16	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00					
Credenz e per l'int T	Barrie re	Pear son Corr	0.08	0.21	-0.40	-0.27	0.37	0.46	-.569*	-0.42	-0.37	-0.38	-.509*	-0.41	-.559*	-.543*	-0.39				
		Sig. ^a	0.76	0.39	0.10	0.27	0.13	0.05	0.01	0.08	0.13	0.11	0.03	0.09	0.02	0.02	0.11				
	Facilit atori	Pear son Corr	-0.01	0.02	.62**	.56*	-.65**	-.42	-.48*	.56*	.62**	.49*	.55*	.55*	0.43	0.40	.48*	-.50*			
		Sig. ^a	0.98	0.94	0.01	0.02	0.00	0.08	0.05	0.02	0.01	0.04	0.02	0.02	0.07	0.10	0.04	0.04			
	Impat to su ins.to & appr.t o	Pear son Corr	-0.09	0.24	.60**	0.38	-.43	-.61**	-0.43	.57*	.59**	0.16	0.22	.57*	0.29	0.21	.51*	-.040			.76**
		Sig. ^a	0.73	0.34	0.01	0.12	0.08	0.01	0.08	0.01	0.01	0.52	0.37	0.01	0.25	0.40	0.03	0.10	0.00		
	Disval ore	Pear son Corr	0.26	-0.09	-.76**	-0.23	.65**	.61**	0.46	-.58*	-.59*	-0.13	-.25	-.58*	-0.26	-0.35	-.62**	0.41	-.74**	-.85**	
		Sig. ^a	0.29	0.73	0.00	0.35	0.00	0.01	0.06	0.01	0.01	0.59	0.31	0.01	0.30	0.16	0.01	0.09	0.00	0.00	0.00

a. Sig. 2-tailed.
 *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tab. 3 Correlazioni tra l'impatto percepito della pandemia sullo studio e le credenze facilitative.

La tabella 3 mostra correlazioni particolarmente ampie tra l'impatto percepito della pandemia sullo studio e le credenze facilitative, nonché sul valore attribuito all'integrazione tecnologica (impatto e, inversamente, disvalore). Ciò suggerisce che più la pandemia è percepita come dirompente, più i futuri insegnanti sono aperti all'integrazione tecnologica. Inoltre, anche la percezione della leadership in tempi di pandemia da parte dell'università è leggermente correlata con le credenze facilitative, sebbene la percezione dell'impatto della pandemia non sia correlata con la scala SQD di per sé. Ciò potrebbe suggerire che forse le strategie dell'ITTE non sono cambiate significativamente in tempi di pandemia, in relazione al loro potere educativo (mentre i mezzi sono cambiati e sono diventati completamente digitali). È interessante notare che anche la dimensione di perturbazione da pandemia non è correlata allo stress professionale. I futuri insegnanti sono stressati (tabella 2), ma non a causa della pandemia.

Per quanto riguarda la dimensione dello stress professionale, troviamo elevate correlazioni tra lo sfinimento e la percezione di disvalore delle TIC e, all'inverso, con le credenze facilitative. Ciò suggerisce che più i futuri insegnanti sono stressati per la loro professione, meno sono aperti a integrare le tecnologie. Inoltre, il cinismo è altamente correlato con la percezione di disvalore delle TIC e, inversamente, con il loro impatto sull'insegnamento-apprendimento. Le strategie di protezione, come quelle di autoregolazione e co-regolazione, sono altamente correlate con le credenze facilitative, con l'impatto percepito e, inversamente, con il

disvalore. Ciò suggerisce che più i futuri insegnanti si sentono supportati nella regolazione dello stress a livello collaborativo e personale, più sono aperti a integrare le tecnologie. Infine, la *coregolazione*, come strategia di resilienza, è correlata (anche se in minima parte) alle *strategie ITE di riflessione, esperienze autentiche e feedback*. Nel complesso, questo studio evidenzia una coorte di futuri insegnanti che si sente moderatamente stressata all'idea di entrare nella professione, moderatamente perturbata dall'avvento della pandemia, ma anche contenta della propria formazione iniziale.

Le credenze di questi futuri docenti suggeriscono l'apertura a diventare insegnanti innovativi attraverso l'integrazione delle tecnologie. È interessante notare che lo stress professionale ed il disagio dovuto alla pandemia non sono correlati, ma ciascuno di essi contribuisce in misura diversa alle credenze sull'integrazione tecnologica e all'apprezzamento della formazione iniziale.

Bibliografia

Baş, M., & Sarigöz, O. (2018). An examination of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(4), 25-32. DOI: 10.5897/IJEAPS2018.0553.

Collum, D., Christensen, R., Delicath, T., & Johnston, V. (2019). SimSchool: SPARCing New Grounds in Research on Simulated Classrooms. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 733-739). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gao, P., Wong, A. F., Choy, D., & Wu, J. (2011). Beginning teachers' understanding performances of technology integration. *Asia Pacific Journal of Education*, 31, 211-223.

Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2020.1807513.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., et al. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *Eur J Psychol Educ* 36, 219–242 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union.

Sheffield, R., Blackley, S., & Bennett, D. (2020). How future educators view themselves and their profession: A study of pre-service science educators. *Issues in Educational Research*, 30(1), 302-322. <http://www.iier.org.au/iier30/sheffield.pdf>

Smits, A., Voogt, J., & van Velze, L. (2019). The development of technology integration in a graduate course for practicing teachers. In M. L. Niess, H. Gillow-Wiles C. Angeli (Eds.) *Handbook of Research on TPACK in the Digital Age*, 92-112. Los Angeles: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-7001-1&

SQD – Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: its meaning and measurements. *Computers & Education*, 94, 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.19>

Tondeur, J., Roblin, P. N., van Braak, J., Voogt, J. & Prestridge, S. (2016). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157-177.

Trevisan, O. (2019). *Student-teachers' pedagogical reasoning in technological pedagogical content knowledge design tasks: A cross-country multiple case study in initial teacher education institutions* [Doctoral dissertation, University of Padova]. <http://paduaresearch.cab.unipd.it/12362/>

Sessione 4

LA RICERCA PER LA FORMAZIONE ALLA DIDATTICA DELL'ASSE MATEMATICO

Coordinatori:

Prof. Pietro Di Martino (Università degli Studi di Pisa)

Prof.ssa Emanuela Botta (Sapienza Università di Roma)

Introduzione alla sessione

La sessione da noi coordinata, dedicata alla ricerca per la formazione della didattica dell'asse matematico, è incentrata su quattro contributi che trattano diversi aspetti significativi relativi ai processi di apprendimento e insegnamento della matematica.

In particolare emergono tre temi: quello della valutazione, trattato da punti di vista diversi da due dei quattro contributi, quello del debate come strumento didattico per l'insegnamento della matematica e quello della necessaria connessione fra teoria e pratica nella formazione dei futuri docenti.

Benché non vi sia un riferimento esplicito al pensiero di Dewey e a quello di Schön è chiaro che in tutte le ricerche esposte il docente di matematica è visto come un professionista che riflette prima, durante e dopo l'azione, secondo il modello dell'"inquiry" deweyana e quello del "professionista riflessivo" di Schön, e per il quale la riflessione è attivata e coadiuvata da esperienze nuove, problematiche e sfidanti che richiamano alla mente le esperienze pregresse e le strategie che si sono rivelate utili in quelle situazioni.

Le ricerche sulla valutazione, quella di Lemmo e Cotroni su "La valutazione sommativa in un'ottica formativa" e quello di Arzarello, Ferretti e Vannini su "La formazione degli insegnanti di matematica e le valutazioni standardizzate: primi risultati di un progetto di ricerca nazionale interdisciplinare", discutono le potenzialità che la riflessione, opportunamente guidata, sui processi di valutazione per l'apprendimento e dell'apprendimento, sia del singolo sia del sistema, può avere sulla formazione dell'insegnante. Il lavoro di Lemmo e Cotroni suggerisce diverse strategie per conciliare in maniera significativa la valutazione formativa e quella sommativa, strategie centrate in particolare sul condividere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione, rendendoli non solo espliciti, ma chiaramente comprensibili. Nel farlo si suggerisce inoltre come connetterli non solo ai contenuti disciplinari ma alle diverse componenti dell'apprendimento restituendo feedback specifici anche su queste ultime. Il lavoro di Arzarello, Ferretti e Vannini allarga lo sguardo alla valutazione di sistema indagando l'impatto che essa ha avuto e potrebbe avere sulle pratiche didattiche adottate dagli insegnanti e sulle loro convinzioni in relazione sia all'aderenza fra quanto richiesto nelle prove standardizzate nazionali e quanto previsto dalle Indicazioni nazionali sia alla vicinanza con le pratiche didattiche diffuse nelle scuole. I primi risultati di questa ricerca sembrano aver portato alla luce un "conflitto meta-didattico" emergente dal fatto che le riflessioni e i discorsi degli insegnanti sono centrati su processi didattici quali valutazione, competenze acquisite dagli studenti ed errori degli studenti più che sui concetti matematici in sé. Emerge inoltre come spesso la difficoltà delle prove e i risultati dei propri studenti vengano interpretati in contrasto con quanto emerge dai dati nazionali. In entrambi i casi i percorsi suggeriti richiedono da parte dei docenti approfondimenti e sperimentazioni sulla didattica della matematica, sulle indicazioni nazionali e sui possibili usi dei risultati e dei materiali provenienti dalle prove standardizzate nazionali.

Il tema della connessione tra teoria e pratica è trattato da Cusi e Morselli. Il loro contributo "Connettere la teoria e la pratica nella formazione dei futuri insegnanti di matematica: promuovere processi di riflessione e sviluppo di consapevolezza attraverso la creazione di discussioni ipotetiche". riprende il tema della riflessione su discussioni ipotetiche come strumento imprescindibile di formazione insegnanti, in particolare per la formazione insegnanti in ingresso. L'idea di fondo, ispirata da Bruner, è che, laddove non risulti possibile fare esperienza diretta in classe o comunque prima di farla, si possano formare i docenti tramite attività di tipo narrativo basate sulla riflessione e discussione di scene ipotetiche d'aula. A partire da altre esperienze simili nella ricerca si sperimenta la creazione di discussioni di classe ipotetiche e si descrive la metodologia implementata. Inoltre, si riportano i risultati della sperimentazione in relazione all'efficacia della metodologia che mostrano come essa abbia consentito di evidenziare sia i diversi livelli di consapevolezza raggiunti dai futuri docenti sia il ruolo fondamentale della riflessione nel corso dell'azione e dei paradigmi teorici alla base della pratica.

L'ultimo tema, quello delle potenzialità del debate nell'insegnamento della matematica, è trattato da Palladino e Pastena. Il loro contributo "La struttura del pensiero matematico nella didattica: il Debate nell'insegnamento della disciplina" si colloca nella linea delle sperimentazioni ispirate dalle Avanguardie Educative promosse dall'Indire. La ricerca inquadra la metodologia didattica del debate (dibattito critico) fra i modelli di pensiero matematico, in cui il conoscere e il pensare sono in rapporto dialettico e in cui risultano fondamentali le competenze strategiche e di problem solving. Gli autori si pongono l'obiettivo di individuare quali traguardi di apprendimento della matematica sono raggiungibili attraverso la pratica del debate e a tal fine propongono una metodologia operativa basata sull'utilizzo di alcune note questioni che sono state oggetto di ampia discussione nel corso della storia della matematica. In quest'ultimo caso i docenti saranno chiamati ad assumere il ruolo chiave di progettisti dell'esperienza, affinché essa possa rivelarsi proficua e formativa nel senso di Dewey e ad approfondire la propria formazione sia in termini di conoscenza dei temi e delle fonti oggetto di dibattito sia di acquisizione di una metodologia

innovativa che va oltre il confronto tra posizioni diverse (pro e contro), ma che prevede precise regole di scelta della tematica, assegnazione dei ruoli, definizione dei tempi e della strategia degli interventi.

La sessione sarà l'occasione per approfondire queste tematiche, anche attraverso l'interazione con i presenti, cercando di coglierne i punti di contatto, le potenzialità e le possibili strade aperte per ulteriori approfondimenti di ricerca.

4.1. La formazione degli insegnanti di matematica e le valutazioni standardizzate: primi risultati di un progetto di ricerca nazionale interdisciplinare.

Ferdinando Arzarello¹, Federica Ferretti², Ira Vannini³

¹Università degli Studi di Torino, ²Università di Ferrara, ³Università di Bologna.

ferdinando.arzarello@unito.it, federica.ferretti@unife.it, ira.vannini@unibo.it

Il contributo mostra i primi risultati di un progetto di ricerca interdisciplinare condotto dal Gruppo INVALSI-Didattiche Disciplinari, Osservatorio della S.I.R.D. - Società Italiana di Ricerca Didattica, formato da esperti di didattica di matematica e informatica, pedagogisti sperimentali e insegnanti in servizio. Gli Osservatori della SIRD (<https://www.sird.it/osservatorio-didattica-e-saperi/>) nascono da un'esigenza di coesione emersa dall'esperienza condotta in questi anni dai diversi atenei italiani nel campo della formazione degli insegnanti che ha messo in evidenza con sempre maggiore forza, come la professionalità dei docenti si fonda sull'integrazione coerente, intelligente dei saperi pedagogico-didattici, con quelli dei diversi settori disciplinari. La finalità degli Osservatori è di promuovere il dialogo fra il mondo della ricerca didattica e quello della didattica delle discipline per quanto riguarda tutti i livelli scolastici. Più specificamente gli obiettivi che si intendono perseguire sono quelli di dare un contributo scientifico al dibattito in corso nel mondo istituzionale e politico; progettare iniziative di formazione/confronto sul tema; avviare progetti di ricerca a cui collaborano congiuntamente ricercatori provenienti dal mondo didattico e dalle diverse aree disciplinari.

Il progetto di ricerca emerso dall'Osservatorio "Gruppo INVALSI e didattiche disciplinari", oggetto del presente contributo, è volto a indagare il legame tra le prove INVALSI di Matematica e i processi di insegnamento-apprendimento della Matematica nella scuola primaria, in particolare con le pratiche didattiche. Il lavoro interdisciplinare è consistito nella definizione di un disegno di ricerca osservativa su grande campione, incentrato sulla rilevazione di opinioni, atteggiamenti e dichiarazioni di comportamento degli insegnanti nei confronti delle rilevazioni INVALSI, sia delle loro finalità valutative in termini istituzionali, sia in particolare delle prove INVALSI di Matematica e delle loro ricadute sulla didattica. L'obiettivo è quello di comprendere quali sono gli "strumenti" che gli insegnanti hanno a disposizione e, soprattutto, utilizzano per *leggere e interpretare* le rilevazioni INVALSI e di quali "strumenti" dispongono per individuare possibili ricadute delle prove sulla didattica della Matematica. Lo scopo più ampio della ricerca è quello di identificare i bisogni formativi dei docenti a livello nazionale all'interno delle scuole al fine di ipotizzare linee efficaci di intervento e proporre linee guida per il miglioramento delle prassi per quanto riguarda l'uso didattico delle rilevazioni INVALSI.

Per rispondere alle domande di ricerca sono state definite specifiche ipotesi correlazionali ed è stato progettato e somministrato un questionario volto ad indagare le convinzioni degli insegnanti per quanto riguarda le conoscenze e le abilità indagate dalle prove INVALSI, la loro vicinanza alle pratiche didattiche in Matematica e il ruolo che esse assumono all'interno del contesto scolastico. Il questionario è costituito da due ambiti variabili, uno specificamente di Didattica della Matematica e uno più relativo ad aspetti valutativi e di Didattica generale. In dettaglio, le variabili di Didattica della Matematica sono finalizzate a rilevare quanto i contenuti e le abilità matematiche rilevate con le prove INVALSI siano: a) più o meno vicini alle pratiche didattiche personali quotidiane; b) vissute come coerenti/incoerenti con le Indicazioni Nazionali e siano riconosciute o meno in modo coerente con le intenzioni di INVALSI; c) ritenute utili per influenzare/innovare la pratica didattica personale. Sono state inoltre proposte domande sulla capacità di lettura dei dati INVALSI da parte degli insegnanti; queste variabili rappresentano il focus dell'indagine e sono state ipotizzate come variabili dipendenti. Un insieme più ampio di pre-condizioni è rappresentato da variabili di opinione e atteggiamento più generali, relative a costrutti inerenti in particolare la visione delle funzioni della valutazione nella scuola e la fiducia nelle potenzialità didattiche. A conclusione delle due prime rilevazioni condotte dal gruppo di ricerca: un try out dello strumento e un main study su campione non rappresentativo, i primi risultati sono stati oggetto di diverse pubblicazioni a livello nazionale e internazionale (si veda, ad esempio, Arzarello & Ferretti, 2021, Faggiano, Ferretti, & Arzarello, 2022, Rizzo, Faggiano, Monaco, & Vaccaro, 2021, Vaccaro, Faggiano & Ferretti, 2021).

In questo contributo presenteremo quello che Arzarello e Ferretti hanno denotato come "three-fold meta-didactical conflict" (Arzarello & Ferretti, 2021, Ferretti, & Arzarello, under review), emerso dall'analisi delle risposte fornite da 504 insegnanti di scuola primaria (main study) distribuiti sul territorio nazionale. La contestualizzazione di questo *conflitto meta-didattico* nasce dall'analogia tra il piccolo contesto di una classe di matematica abituale e il contesto scolastico nazionale generale, che la ricerca sta prendendo in considerazione. Nell'analisi delle interazioni in classe è comune osservare quello che Anna Sfard chiama un "discorso incommensurabile" (Sfard, 2008) tra l'insegnante e gli studenti: spesso accade che – nelle situazioni didattiche in matematica – gli studenti usino le stesse parole ma con un significato diverso, e senza essere consapevoli della differenza. Si genera un conflitto che, se non viene superato, può avere severe conseguenze sul successo dei processi di insegnamento/apprendimento in classe.

Qualcosa di simile è successo quando abbiamo analizzato le risposte al questionario: anche in questo contesto abbiamo trovato linguaggi incommensurabili, che identificano il “three-fold meta-didactical conflict”. Come suggerisce il nome, questo conflitto ha tre componenti ed è meta-didattico poiché riguarda i discorsi sui processi didattici come la valutazione, le competenze e gli errori degli studenti, ecc. e non i concetti matematici pensati in sé.

Una prima componente del conflitto riguarda il fatto che molti insegnanti percepiscono le difficoltà dei quesiti delle prove INVALSI di matematica in modo molto diverso da quanto emerge a livello nazionale. Una seconda componente riguarda il fatto che molti insegnanti interpretano le difficoltà degli studenti o valutano le loro risposte ai quesiti delle prove INVALSI in modo completamente diverso da quello che appare dai dati. Una terza componente è una conseguenza delle due precedenti e riguarda il modo contraddittorio con cui gli insegnanti interpretano il razionale delle prove INVALSI. Naturalmente, è possibile che le tre componenti siano solo l'epifenomeno di un conflitto più profondo, di cui al momento non abbiamo ancora compreso la natura; finora discutiamo solo di un triplice conflitto, con le sue tre componenti profondamente intrecciate. Pensiamo che la nostra attuale ipotesi su questo conflitto sarà confermata o smentita attraverso la somministrazione del questionario a una platea più ampia di soggetti e un'analisi approfondita dei relativi dati.

In caso di conferma, sarà possibile affinare la stessa analisi del conflitto, decidendone la triplice o diversa natura, e chiarendone anche la struttura e la natura profonda, ad esempio rispetto alle conoscenze e alle convinzioni degli insegnanti. Sulla base dell'analogia con i conflitti in classe, per i quali una strategia di successo per il loro superamento è generata da una chiara comprensione della loro natura, sarà proprio a partire da un quadro pulito della struttura e della dinamica del conflitto meta-didattico che sarà possibile progettare linee guida adeguate per liberarsene e ottenere un reale miglioramento delle pratiche relative all'uso delle prove INVALSI nella scuola.

Bibliografia

Arzarello, F., & Ferretti, F. (2021). The connection between the mathematics INVALSI test and the teaching practices: an explorative study. In Falzetti P. (Ed.), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*. FrancoAngeli.

Faggiano, E., Ferretti, F., & Arzarello, F. (2022). How do primary teachers interpret and use standardized assessment: the case of the crochet placemats. In *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)*.

Ferretti, F., & Arzarello, F. (under review). *Mathematics teachers and standardized assessment: a three-fold meta-didactical conflict*.

Rizzo, O., Faggiano, E., Monaco, A., & Vaccaro, V. (2021). An exploratory study on the connection between INVALSI assessment and Mathematics teaching and learning processes at the Primary School level. In *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica*. FrancoAngeli.

Truffelli, E., & Vannini, I. (2021). Convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria italiani e orientamento all'uso formativo delle prove INVALSI di matematica. *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD, aprile 2021*. Pensa, pp. 376-395. ISBN 978-88-6760-832-4

Vaccaro, V., Faggiano, E., & Ferretti, F. (2021). Consapevolezza degli insegnanti delle ragioni degli errori degli studenti in matematica: uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD, aprile 2021*. Pensa, pp. 411-430 ISBN 978-88-6760-832-4

4.2. Connettere la teoria e la pratica nella formazione dei futuri insegnanti di matematica: promuovere processi di riflessione e sviluppo di consapevolezza attraverso la creazione di discussioni ipotetiche

Annalisa Cusi¹, Francesca Morselli²

¹Sapienza Università di Roma, ²Università degli Studi Genova.

annalisa.cusi@uniroma1.it, morselli@dima.unige.it

La ricerca sulla formazione degli insegnanti di matematica ha evidenziato il bisogno di stimolare negli insegnanti la riflessione sulla propria pratica (Jaworski, 2006). Mason (1998, 2008) sottolinea l'importanza di rendere i docenti consapevoli delle “subtle sensitivities” che “guidano o determinano la scelta tra tipologie e tempistiche degli interventi” (2008, p. 49) e sostiene che i formatori dovrebbero promuovere, da parte degli insegnanti, “shifts of attention” verso costrutti, teorie e pratiche che possano guidare le loro scelte future. Mason (1998) descrive tre livelli di consapevolezza che possono essere raggiunti: *awareness-in-action*, la capacità di agire al momento; *awareness-in-discipline*, la consapevolezza dell'*awareness-in-action*; *awareness-in-council*, la consapevolezza dell'*awareness-in-discipline*. In questo contributo presentiamo una metodologia per la formazione dei futuri insegnanti di matematica mirata a fornire loro strumenti teorici che possano supportare la *riflessione* sulla pratica, promuovendo lo sviluppo di consapevolezza a vari livelli.

Questa metodologia è stata sviluppata in continuità con quella per la formazione degli insegnanti in servizio proposta da Cusi e Malara (2016), caratterizzata dalle seguenti fasi: (1) *condivisione e studio di strumenti teorici*; (2) uso degli strumenti teorici per analizzare attività per le classi e stralci di discussioni condotte durante sperimentazioni didattiche (*analisi della pratica di altri docenti*); (3) uso degli strumenti teorici per progettare e implementare attività nelle proprie classi (*fase di progettazione e azione*); (4) uso degli strumenti teorici per analizzare le discussioni collettive condotte nelle proprie classi (*analisi della propria pratica*); (5) *riflessioni condivise* tra docenti e formatori/ricercatori. Nel caso di corsi per la formazione dei futuri insegnanti, che non lavorano a scuola, i partecipanti non hanno modo di implementare nelle proprie classi le attività create e, di conseguenza, di analizzare la propria pratica e condividere le proprie riflessioni (fasi 3-4-5 della metodologia per la formazione dei docenti in servizio).

Per questo motivo, abbiamo ideato attività di tipo narrativo, che richiedono ai futuri insegnanti di immaginare cosa potrebbe succedere in una ipotetica classe dove le attività progettate vengono implementate. L'ipotesi sottesa è che un approccio di tipo narrativo possa stimolare la riflessione e, di conseguenza, lo sviluppo di consapevolezza. Questa ipotesi trae ispirazione dal lavoro di Bruner (2003), secondo cui nel momento in cui si organizzano fatti in forma narrativa si attribuiscono connessioni temporali e causali, trasformando una sequenza di eventi in un tutt'uno coerente, in cui ciascuna parte contribuisce al significato globale, e questo porta il narratore, e coloro che leggono o ascoltano una storia, a diventare consapevoli di relazioni più o meno implicite. L'approccio narrativo viene utilizzato, in forme diverse, nella formazione dei docenti di matematica (Dettori & Morselli, 2010; Zaslavsky, Chapman & Leikin, 2003; Dolk & den Hertog, 2008; Chapman, 2005). Noi ci riferiamo a un caso particolare di attività narrativa, ovvero la creazione di discussioni di classe ipotetiche, sperimentata anche in altri studi, come quelli di Lloyd (2006) e Zazkis, Sinclair e Liljedahl (2009a, 2009b). L'attività narrativa caratterizzante la nostra metodologia può essere sintetizzata in questo modo:

1. Ai futuri insegnanti viene richiesto di sviluppare l'analisi a priori di problemi matematici assegnati, utilizzando specifici strumenti teorici;
2. Ai futuri insegnanti viene richiesto di analizzare, utilizzando specifici strumenti teorici, dati provenienti da sperimentazioni didattiche, in particolare la risoluzione, da parte degli studenti coinvolti nelle sperimentazioni, dei problemi analizzati durante la fase 1;
3. Ai futuri insegnanti viene richiesto di creare un'ipotetica discussione di classe, focalizzata sul problema analizzato durante la fase 1, a partire dalle risposte degli studenti analizzate durante la fase 2. In questa fase viene richiesto di riferirsi esplicitamente a un costrutto teorico per l'analisi del ruolo del docente durante le discussioni di classe (il costrutto M_{AEAB} , Cusi & Malara, 2016);
4. Le discussioni ipotetiche create durante la fase 3 vengono condivise e a ciascun futuro insegnante viene richiesto di realizzare una revisione tra pari di almeno una discussione creata da un altro futuro insegnante;
5. Il formatore orchestra una discussione collettiva con focus sui prodotti del lavoro sviluppato dai futuri insegnanti durante le fasi 3 e 4;
6. Durante l'ultima parte del corso di formazione, ai futuri insegnanti viene richiesto di lavorare a piccoli gruppi per progettare un'attività per le classi, sviluppandone un'analisi a priori e facendo ipotesi sulle possibili risposte degli studenti, e successivamente creare una discussione di classe ipotetica a partire dalle risposte degli studenti. Al termine di questo lavoro, il formatore può orchestrare un'ulteriore discussione per riflettere sul lavoro svolto.

Questa metodologia è stata sperimentata nell'ambito di corsi per la formazione di futuri insegnanti di scuola primaria e secondaria nelle Università di Genova, Roma-La Sapienza e Torino, attraverso una serie di cicli di progettazione-implementazione-analisi-revisione, realizzati a partire dal 2015. Per studiare l'efficacia della metodologia e per affinarla, abbiamo realizzato le seguenti analisi di tipo qualitativo: analisi delle discussioni ipotetiche create dai futuri insegnanti e dei prodotti delle attività di revisione tra pari (Cusi, Morselli & Telloni, 2020; Cusi & Morselli, 2021); analisi delle trascrizioni delle discussioni collettive sulle attività di creazione di discussioni ipotetiche e di revisione tra pari, orchestrate dal formatore (Cusi, Morselli & Telloni, 2020); analisi delle riflessioni scritte prodotte dai futuri insegnanti durante il corso e al termine di esso (Cusi & Morselli, 2022; 2018). Queste analisi hanno consentito di evidenziare i diversi livelli di consapevolezza raggiunti dai futuri insegnanti e hanno mostrato l'efficacia delle discussioni orchestrate dal formatore nel promuovere la riflessione sul ruolo cruciale svolto dal docente nel gestire le interazioni in classe e sull'importanza di fare riferimento a lenti teoriche come strumenti per guidare la pratica dei docenti. Tali idee vengono condivise dai futuri insegnanti anche in fase di stesura delle riflessioni scritte, in cui l'attività di creazione di discussioni ipotetiche viene descritta come una sorta di "esperimento mentale", attraverso il quale il futuro insegnante ha modo di ipotizzare possibili interventi del docente, immaginare quelli degli studenti e delineare efficaci interazioni tra i diversi attori coinvolti nelle discussioni di classe. Come prossimo passo del lavoro di ricerca, intendiamo studiare i ruoli svolti dal formatore, durante le fasi caratterizzanti la nostra metodologia, come modello nel guidare efficaci discussioni collettive e come attivatore di processi riflessivi.

Bibliografia

- Bruner, J. (2003). *Making Stories*. Harvard University Press.
- Chapman, O. (2005). Stories of practice: a tool in preservice secondary teachers education. *Proceedings of the 15th ICMI Study 'The professional education and development of teachers of mathematics'*. Águas De Lindóia / San Paolo, Brazil. (electronic version).
- Cusi, A., & Malara, N.A. (2016). The Intertwining of Theory and Practice: Influences on Ways of Teaching and Teachers' Education. In L. English, & D. Kirshner (Eds.), *Handbook of International Research in Mathematics Education 3rd Edition*, 504-522. Taylor & Francis.
- Cusi, A., Morselli, F. (2018). Linking theory and practice: prospective teachers creating fictional classroom discussions. In E. Bergqvist, M. Österholm, C. Granberg, & L. Sumpter (Eds.), *Proceedings of PME 42*, Vol.2, 323-330. PME.
- Cusi, A., Morselli, F. & Telloni, A. (2020). Promoting formative assessment in mathematics teacher education: an experience of distance teaching. In D.G. Sampson, D. Ifenthaler & P. Isaias (Eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Cognition and exploratory learning in the digital age*, 288-294.
- Cusi, A., & Morselli, F. (2021). Esperienze di peer review nei corsi di didattica della matematica. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso and E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, 347-356, Genova University press.
- Cusi, A., & Morselli, F. (2022). Between past and future: stories of pre-service mathematics teachers' professional

development. In C. Fernández, S. Llinares, A. Gutiérrez, & N. Planas (Eds.), *Proceedings of the 45th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2, 195-202. PME.

Dettori, G., & Morselli, F. (2010). Eliciting beliefs with a narrative activity in mathematics teacher education. In F. Furinghetti & F. Morselli (Eds.), *Proceedings of the Conference MAVI 15: Ongoing research on beliefs in mathematics education*, 89-100.

Dolk, M., & Den Hertog, J. (2008). Narratives in teacher education, *Interactive Learning Environments*, 16(3), 215-229.

Jaworski, B. (2006). Theory and practice in mathematics teaching development: Critical inquiry as a mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher*, 9, 187-211.

Lloyd, G.M. (2006). Preservice teachers' stories of mathematics classrooms: explorations of practice through fictional accounts. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 57-87.

Mason, J. (1998). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, 243-267.

Mason, J. (2008). Being mathematical with and in front of learners. In B. Jaworski & T. Wood (Eds.), *International handbook of mathematics teachers education: Volume 4*, 31-55. Sense Publishers.

Zaslavsky, O., Chapman, O., & Leikin, R. (2003). Professional Development in Mathematics Education: Trends and Tasks. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education*, 877-917. Kluwer.

Zazkis, R., Liljedahl, P., & Sinclair, N. (2009a). Lesson Plays: Planning Teaching versus Teaching Planning. *For the Learning of Mathematics*, 29(1), 40-47.

Zazkis, R., Liljedahl, P., & Sinclair, N. (2009b). Lesson Play – A vehicle for multiple shifts of attention in teaching. In Davis, B. & Lerman, S. (Eds.), *Mathematical Action & Structures of Noticing: Studies inspired by John Mason* (pp.165-177). Sense Publishers.

4.3. La valutazione sommativa in un'ottica formativa.

Alice Lemmo¹, Grazia Cotroni²

¹IC Paolo Stefanelli, ²Convitto Nazionale "Cotugno".

alice.lemmo@univaq.it

La valutazione è stata, ed è tuttora, una tematica oggetto di grande riflessione in ambito pedagogico, educativo e didattico, come lo dimostra anche la recente normativa in materia di valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria. La valutazione svolge un ruolo fondamentale nei processi di insegnamento e apprendimento, ma poche sembrano le riflessioni che coinvolgono aspetti specifici delle singole discipline.

Da diversi anni si discute della differenza sostanziale che esiste tra valutazione per l'apprendimento e dell'apprendimento, consapevoli del fatto che nel processo valutativo vengono coinvolti fattori cognitivi, metacognitivi e motivazionali. La valutazione per l'apprendimento, molto spesso denominata valutazione formativa, ha l'obiettivo di accompagnare e regolare il processo di insegnamento-apprendimento; mentre la seconda, denominata anche valutazione sommativa, ha lo scopo di certificare il raggiungimento di determinati obiettivi alla conclusione di un percorso (Domenici, 2008). Una delle prerogative della ricerca sulla valutazione è quella di utilizzare tecniche di valutazione formativa anche nella valutazione sommativa allo scopo di rendere sempre più la valutazione quel processo che «precede, accompagna e segue i percorsi curricolari», come suggeriscono le Indicazioni Nazionali per il curricolo. La valutazione formativa nasce dalla necessità di avviare un processo valutativo che tenga conto soprattutto del processo di costruzione dell'apprendimento e acquisizione di conoscenza. In un'accezione moderna, si tratta del processo che ha la finalità di promuovere l'autoregolazione dello studente rispetto al proprio apprendimento, il suo coinvolgimento e l'autonomia. Emerge quindi la necessità di promuovere una valutazione formativa in classe che si ripercuote inevitabilmente nel costruire strumenti per promuovere una valutazione sommativa efficace, anch'essa in un'ottica formativa. Esistono diverse definizioni di valutazione formativa, in questo contributo scegliamo quella proposta da Black e William (2009) per cui «una pratica di classe è formativa nel momento in cui le evidenze relative ai risultati degli studenti vengono raccolte, interpretate ed utilizzate da insegnanti, studenti e loro pari – i compagni – per prendere decisioni sui passi successivi da fare nel processo di istruzione [...]» (ibidem, p. 7, tradotto dall'autore). Gli autori suggeriscono diverse strategie di valutazione formativa, alcune delle quali sono esplicitamente collegate ad un uso formativo della valutazione sommativa. Ad esempio: chiarire/condividere/capire gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione e fornire feedback che consentano allo studente di migliorare. La valutazione formativa è complementare alla sommativa ma, nella nostra prospettiva, l'una potrebbe diventare necessaria allo scopo di promuovere l'altra.

Il processo di valutazione pone in prima battuta il problema di definire obiettivi chiari e condivisi. Tale definizione mette in gioco aspetti strettamente legati alla disciplina presa in considerazione.

L'apprendimento della matematica è un fatto complesso che coinvolge diversi aspetti, legati a processi differenti. Proprio per questo motivo, per definire gli obiettivi della valutazione non basta far riferimento ai soli contenuti disciplinari, ma risulta utile considerare le diverse componenti del loro apprendimento e trattarle separatamente. Fandiño Pinilla (2008) definisce cinque componenti che costituiscono nel loro insieme l'apprendimento della matematica: concettuale (noetica); algoritmico (calcolare, operare, ...); strategico (risolvere, congetturare, ...); comunicativo (argomentare, validare, dimostrare, ...) e gestione

delle trasformazioni semiotiche (trattamento e conversione). Sul fronte della formazione insegnanti, discutere di valutazione con i docenti potrebbe permettere di sviluppare maggiore consapevolezza nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento disciplinare. Abbracciando il costrutto della *conoscenza matematica per l'insegnamento* (Mathematical Knowledge for Teaching, MKT) di Ball e colleghi (2008), riconosciamo che il docente di matematica deve possedere diversi tipi di conoscenza, tra cui la conoscenza del contenuto e la conoscenza del contenuto pedagogico (PCK). Il costrutto MKT definisce tre ulteriori tipi di conoscenza del contenuto pedagogico (PCK): conoscenza dei contenuti e degli studenti, conoscenza del contenuto e insegnamento, e conoscenza del curriculum. Inoltre, esso introduce una nuova dimensione di conoscenza della materia, chiamata Subject Matter Knowledge (SMK). Quest'ultima si riferisce a specifiche conoscenze riferite ad un particolare argomento matematico, richieste all'insegnante per sviluppare la sua pratica d'aula. In questa prospettiva, promuovere un uso formativo della valutazione sommativa, dovrebbe: da un lato sviluppare la conoscenza del contenuto pedagogico, in riferimento alla possibilità di fornire feedback efficaci che permettano allo studente di autoregolarsi e dall'altro ampliare la conoscenza della materia (SMK) allo scopo di produrre delle prove che soddisfino specifici obiettivi definiti e condivisi. Per promuovere un uso formativo della valutazione sommativa, abbiamo costruito uno strumento di valutazione che permettesse di rendere chiari e condivisi gli obiettivi e i criteri di valutazione e restituire allo studente un feedback sugli obiettivi raggiunti in termini di componenti dell'apprendimento, sfruttando una rappresentazione grafica attraverso un diagramma di Kiviat. Lo strumento consiste in un'applicazione multiplatforma scritta in linguaggio Java con interfaccia utente grafica costruita nell'ambito di un progetto di tesi di laurea in informatica da Giorgio Morico sotto la supervisione del prof. Della Penna dell'Università degli Studi dell'Aquila (scaricabile al link: <https://www.valuableradar.com/>). Lo strumento è stato sperimentato con docenti di scuola secondaria di I e II grado in servizio (in una convenzione tra il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila, la scuola Secondaria di II grado "Cotugno" dell'Aquila e "Diesse", Didattica e Innovazione Scolastica) e con gli studenti del corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi dell'Aquila, durante il corso di Didattica della Matematica. In questo contributo presentiamo i primi risultati raccolti: sul lato docente, l'uso del grafico di Kiviat per restituire gli esiti della valutazione sommativa ha suggerito ai docenti di ripensare alla propria pratica didattica, avendo un riscontro non solo nel processo valutativo ma anche e soprattutto nel generale processo di insegnamento-apprendimento. La scelta di porsi obiettivi chiari e condivisi ha spinto infatti i docenti a ripensare alla disciplina e al suo insegnamento avendo un forte impatto sulla loro conoscenza della disciplina (SMK) e conoscenza di contenuti pedagogici relativi ad essa (PCK), soprattutto per quanto riguarda il processo argomentativo/comunicativo e di risoluzione dei problemi. Dall'altra parte, indipendentemente dal grado scolastico, gli studenti hanno mostrato grande interesse per il grafico di restituzione, rivelando una maggiore consapevolezza nell'interpretazione dei risultati presentati rispetto ai diversi obiettivi; quest'ultimo aspetto è stato la chiave per promuovere negli studenti un'attitudine a migliorare il loro apprendimento e sviluppare le loro capacità di autovalutazione (Evans, 2013).

Bibliografia

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Domenici, G. (2008). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Fandiño Pinilla, M. I. (2008). *Molteplici aspetti dell'apprendimento della matematica*. Edizioni Erickson.

4.4. La struttura del pensiero matematico nella didattica: Il Debate nell'insegnamento della disciplina.

Nicla Palladino¹, Nicolina Pastena²

¹Università degli Studi di Perugia, ²Università degli Studi di Enna "Kore".

nicla.palladino@unina.it, nicolina.pastena@unikore.it

La ricerca scientifica sui fondamenti epistemologici del pensiero matematico è un argomento di grande interesse nel discorso sulla natura e sull'essenza del pensiero matematico. Uno studio molto interessante riguarda la dialettica tra il "pensare" e il "conoscere", dove il "pensare" diventa il substrato generativo del "conoscere" e il "conoscere" la base strutturale del "pensiero" (Minichiello, 2014) in una prospettiva "dialettica" in cui "oggetti" e "processi" della struttura matematica sono in continua interazione sinergica (Sfard, 1991). L'apprendimento della matematica segue quindi le indicazioni di un approccio autopoietico e generativo, orientato all'acquisizione di competenze strategiche e di problem solving creativo (Pastena & Tortoriello, 2021). Qui ogni "azione didattica" si trasforma in un atto perturbante, capace di generare nuovi "oggetti" di conoscenza attraverso un processo autopoietico, ermeneutico-ideativo di nuovi mondi (Maturana & Varela, 1992). Si attuano due diverse forme di apprendimento (profondo e di risposta) che interagiscono sinergicamente, influenzandosi a vicenda in un'alternanza dialettica di didattica lineare (oggetti di conoscenza) e non lineare (processi ideativi). In questo contesto di riferimento teorico, si giustifica la metodologia didattica del "debate" (dibattito critico); qui gli studenti migliorano la loro consapevolezza culturale e consolidano la loro autostima.

In quest'ambiente di apprendimento, posizioni diverse possono essere dibattute su vari argomenti matematici, anche seguendo la prospettiva storica del loro sviluppo: infatti, tra i vantaggi del debate, possiamo menzionare, senza dubbio, lo sviluppo del pensiero critico e l'uso di fonti originarie. Sulla base di tutte queste considerazioni, si è arrivati alla determinazione che il "debate" in ambito matematico è una metodologia didattica in grado, sia di allenare la mente alla divergenza di idee, sia di sviluppare capacità di problem solving sempre più complesse ed articolate.

La nostra ricerca, in tal senso, intende indagare, cercando di individuarli, quali possono essere, nello specifico, i traguardi di apprendimento raggiungibili attraverso la pratica del debate nella formazione matematica, mediante una proposta operativa centrata su alcuni argomenti chiave articolati e strutturati su diversi gradi scolastici. Rivolgendo lo sguardo verso la storia della matematica, ci accorgiamo come questa si disveli essere una storia di tentativi ed errori, di aggiustamenti, correzioni. Si sono succeduti, nel tempo, dibattiti che hanno portato a stupefacenti e importantissimi successi, ma anche a delusioni, traguardi raggiunti e verità per un attimo conquistate per poi essere confutate e superate, diventando basi fertili per ulteriori ricerche. La proposta operativa è quella di indagare l'utilità della storia della matematica nell'uso della tecnica del debate. Saranno presentate alcune delle questioni oggetto del discorso in atto, corredate da fonti storiche, che hanno dato origine a dibattiti tra scienziati illustri nel corso dei secoli. Questi saranno, per la scuola secondaria di II grado: logaritmi di numeri negativi; il concetto di limite dal punto di vista concettuale e procedurale; le soluzioni delle equazioni di II grado a discriminante negativo. Per la secondaria di I grado: il calcolo della radice quadrata di -2 ; giustificazione del fatto che qualsiasi numero elevato allo zero fa 1; le proprietà comprese nel libro II degli Elementi di Euclide (1970). Per la scuola primaria: le sottrazioni nell'insieme dei numeri interi.

Bibliografia

Bagni, G.T. (1994). Una "controversia" della matematica del Settecento: i logaritmi dei numeri negativi. *Periodico di Matematiche* VII, 2, 2/3, 95-106.

Euclide (1970). *Gli elementi*. Ed. a cura di A. Frajese e L. Maccioni. UTET.

Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola secondaria di primo grado (D.M. n. 254 del 16 novembre 2012).

Maturana, H. & Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Garzanti.

Minichiello, G. (2014). *Pensare il conoscere*. Pensa Editore.

Pastena N., Tortoriello F. S. (2021). *Un approccio all'epistemologia del pensiero matematico nell'intersezione linguaggio/comunicazione/conoscenza nel liceo matematico. Formazione e Insegnamento Anno XIX – N. 3 – 2021 – Numero Tematico: Epistemologie e Didattiche*, 261-275.

Sfard, A. (1991). *On the dual nature of mathematical conceptions: reflections on processes and objects as different sides of the same coin*. *Educational Studies in Mathematics*, Volume 22, Number 1.

LA RICERCA PER LA FORMAZIONE ALLA DIDATTICA DELLA CREATIVITÀ E ALLE COMPETENZE TRASVERSALI

Coordinatori:

Prof.ssa Agnese Rosati (Università degli Studi di Perugia)
Prof. Maurizio Gentile (Università Lumsa)

Introduzione alla sessione

Da sempre la ricerca educativa si è occupata di definizione di obiettivi di apprendimento e di risorse didattiche, metodologie, esperienze formative, strategie di comunicazione e tecnologie per rendere più efficace l'insegnamento, promuovere e consolidare i processi di apprendimento degli studenti. Dentro questa ricerca - non solo di matrice pedagogica - vi è un tema che ha suscitato un grande interesse: la natura e il ruolo delle *competenze trasversali* e della *creatività*. Tale interesse può essere fatto risalire all'identificazione di una struttura multidimensionale del funzionamento intellettuale: non un fattore generale, ma più fattori che possono caratterizzare il profilo cognitivo/non-cognitivo e le parabole di crescita di ciascuno di noi.

Come è noto, anche su un piano ordinamentale, il tema è stato oggetto di diversi passaggi normativi. Ad esempio, è stato così per l'insegnamento dell'educazione civica che, per quanto da tutti auspicato e da molti sperimentato anche in modo innovativo, è diventato ordinamentale solo con la legge 92/2019, tant'è che oggi non è solo oggetto di insegnamento bensì anche di valutazione. Un secondo passaggio è stato "la certificazione delle competenze" che, per norma, la scuola svolge al termine della scuola primaria, al termine della scuola secondaria di primo grado e al termine dell'obbligo di istruzione (Legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622).

La certificazione delle competenze ha come riferimento la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 18 dicembre 2006 sulle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, ovvero: *comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenza sociale e civica; spirito d'iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale*. Tali obiettivi sono stati aggiornati con la Raccomandazione del Consiglio UE del 22 maggio 2018. Di fatto, il sistema scolastico adotta ben cinque modelli con una difformità che disorienta. Infine, vogliamo ricordare che il tema delle competenze e della loro valutazione riguarda anche i PCTO, l'insegnamento trasversale di Educazione civica, le competenze per la transizione ecologica e culturale interne al Piano "RiGenerazione scuola" del Ministero.

In sintesi, mentre si chiede alle scuole di lavorare con una prospettiva di formazione lungo l'arco di tutta la vita, quindi per competenze, si assiste ad un decretazione frammentata e confusa che crea un certo disorientamento nei confronti delle innovazioni proposte. Emerge da qui una ulteriore consapevolezza: non v'è una relazione lineare tra norme e cambiamento, vi può essere, al contrario, una relazione virtuosa tra iniziative nelle e delle scuole e ordinamenti, nel senso che la norma può assumere tali movimenti dando loro un carattere di sistema.

La Sessione 5 rappresenta un esempio di "movimenti di ricerca" nati dalla collaborazione tra studiosi, insegnanti e alunni. I contributi presentati, infatti, possono essere raggruppati in due filoni generali: a) formazione delle competenze trasversali; b) educazione alla e della creatività. Per quanto riguarda il primo filone, gli autori esplorano una molteplicità di questioni legate ad esempio, all'imparare ad imparare, alle risorse psicosociali degli studenti, alle competenze civiche, digitali, alle life skills, alle competenze ecologiche e di sostenibilità. Gli studi all'interno di questa prima area prendono in considerazione due destinatari: gli adulti impegnati in ruoli formativi (educatori, insegnanti) e gli studenti. In tutto si contano 18 contributi.

L'area della creatività si compone di 5 studi che invitano a chiedersi se la creatività possa essere considerata davvero una risorsa sulla quale scommettere per affrontare questioni problematiche da angolature diverse, capaci di sostenere prospettive di ricerca alternative. Sicuramente l'approccio creativo spezza schemi consolidati anche nei contesti educativi, incoraggia l'esplorazione di 'spazi di possibilità' nei quali emergono aspetti talvolta trascurati, capaci di fare leva sull'interesse, la motivazione e la curiosità degli studenti. Ma anche il processo creativo deve essere coltivato, educato, preparato. Gli studiosi non a caso, individuano un momento di preparazione (incubazione) alla base del pensiero creativo, fase in cui la presenza e la professionalità dei docenti può fare la differenza perché consente di apprezzare e di orientare l'espressione creativa del gruppo classe, il quale trae arricchimento dalle interazioni, dal confronto, dal dialogo fra soggetti che si interrogano sulle esperienze e il mondo circostante. In ragione di ciò può essere evidenziata la dimensione collettiva della creatività che trova il proprio nutrimento nella cultura, nella capacità di mixare vecchie e nuove conoscenze per ampliare le proprie visioni sul mondo. Stimoli culturali e informazioni, conoscenze e modelli consolidati, pratiche diffuse e convinzioni, regole e certezze acquisite attendono di essere rilette e reinterpretate per elaborare nuove rappresentazioni del mondo.

Cosa possono fare i docenti per promuovere negli studenti il riconoscimento delle loro intuizioni? Come coltivare nella classe energia immaginativa? Quali metodologie ed esperienze possiamo definire creative? Gli insegnanti possiedono la flessibilità necessaria per sostenere i propri processi mentali? Come far maturare nei docenti e negli studenti la consapevolezza della propria capacità creativa e superare quei 'crampi mentali' che condizionano i soggetti di ogni età?

Bastano queste domande per comprendere che quella della creatività è una tematica complessa, nella quale si intrecciano attese, esperienze, ruoli, contesti, stimoli culturali e processi. Cercare risposte a tali quesiti è il primo passo per articolare un

percorso creativo che beneficerà dell'incontro, dello scambio di esperienze e di idee che questa Sessione si propone di accogliere e valorizzare.

5.1. Formazione all'aperto per insegnanti - uno studio di caso.

Maja Antonietti¹, Elena Nardiello¹, Christian Mancini², Andrea Pintus¹

¹Università di Parma, ²Nature rock apprendimento esperienziale.

maja.antonietti@unipr.it, elena.nardiello@unipr.it, christian.mancini@web.de, andrea.pintus@unipr.it

Negli ultimi quindici anni la ricerca internazionale ha concentrato la sua attenzione sugli effetti dell'educazione all'aperto e in particolare dell'outdoor learning, dimostrandone le ricadute positive in ambito didattico su diverse aree disciplinari e sui processi cognitivi coinvolti. I benefici interessano anche lo sviluppo di competenze (Becker et al., 2017; Raith & Lude, 2015) tra le quali la promozione della capacità di collaborazione, di pensiero creativo (Guerra et al. 2020) e della consapevolezza ambientale, considerate tutte come competenze trasversali alla luce del quadro europeo delle competenze chiave del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01).

Risultano esigue, invece, le ricerche che hanno indagato gli effetti dei percorsi formativi outdoor rivolti ad insegnanti. Alcuni studi, tuttavia, mettono in luce un'associazione positiva tra l'aver esperito tale formazione e la motivazione a riproporre insegnamenti all'aperto con i propri studenti (Barrable & Lakin, 2020), risultando la carenza di esperienze di formazione all'aperto un ostacolo alla promozione delle stesse per gli alunni (Oberle et al., 2021; Van Dijk-Wesselijs et al., 2020).

Ciò che emerge da queste indagini è che per promuovere una didattica all'aperto sia necessario che le esperienze di formazione per insegnanti siano proposte all'aperto, "in ambiente", così da costruire e mantenere un equilibrio tra una educazione *per* l'ambiente, *su* l'ambiente e *in* ambiente (riflessione di Donaldson & Donaldson 1958 ripresa da Bardulla, 1991), consolidando pertanto l'acquisizione di competenze trasversali ed evidenziando come sia possibile agire sulla formazione professionale degli insegnanti per promuovere un'educazione alla sostenibilità negli alunni (Schenetti, 2022).

Il panorama internazionale presenta diversi modelli di formazione outdoor tra i quali, per citarne alcuni, quelli inerenti alla *Physical Education* e quelli proposti ad insegnanti dei *Waldkindergarten* e delle *Forest School* di carattere non accademico, così come percorsi di formazione iniziale in ambito scandinavo (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2018; Bortolotti 2019).

Il presente studio ha inteso documentare un percorso formativo outdoor rivolto ad insegnanti di differente grado e ordine, introducendo un primo dispositivo per monitorare e valutare il processo e gli esiti della formazione stessa.

La ricerca qui presentata ha adottato un approccio mixed-method (Trincherò & Robasto, 2019) configurandosi come studio di caso di carattere descrittivo (Pastori, 2017), volto ad esplorare la complessità di un contesto di apprendimento poco indagato dalla letteratura.

L'oggetto dello studio è un corso di formazione rivolto sia a professionisti che operano in ambito educativo e didattico, che - più in generale - a persone interessate. Si tratta di una proposta formativa presente da anni sul territorio nazionale che fa dell'apprendimento esperienziale (Reggio, 2013) e della sensibilizzazione biofilica (Barbiero, 2017; Wilson, 1985) due poli di una prospettiva pedagogica dell'esperienza formativa all'aperto (Mancini & Cataldo, 2020). Tale percorso, della durata di sei weekend spalmati nell'arco delle quattro stagioni, ha preso vita a dicembre 2021 ed è terminato a settembre 2022. Si è svolto in un contesto toscano scarsamente antropizzato ed ha visto la partecipazione di venticinque adulti tra i quali, in maggioranza, insegnanti ed educatori.

I weekend sono propedeutici gli uni agli altri e danno vita ad uno spazio interdisciplinare di incontro e pratica di differenti competenze volte allo sviluppo di saperi ecologici e all'accrescimento di un sentire biofilico. Per biofilia si intende "amore per la vita" e identifica la tendenza umana innata ad essere attratti da tutto ciò che è vivo e vitale (Wilson, 1985). La biofilia è innata, ma non istintiva; se il rapporto con il mondo naturale si affievolisce o addirittura si interrompe, finiremo per non permettere alla biofilia di svilupparsi, perdendo un intero ambito della vita psichica della persona.

Come strumenti di ricerca sono state adottate: una pratica di osservazione partecipante continua; la raccolta delle opinioni dei partecipanti e dei conduttori attraverso interviste semi-strutturate; questionari in entrata e in uscita ed infine la raccolta, al termine dell'intero percorso di formazione, di episodi ritenuti trasformativi dai partecipanti.

Nonostante i dati raccolti si riferiscano ad un campione limitato di popolazione forniscono un quadro d'insieme di interesse per argomentare una riflessione sul monitoraggio, sugli esiti e sul grado di consapevolezza circa i temi affrontati ed il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

In paesi esteri quali Germania, Danimarca, Svezia, Norvegia (Antonietti et al., 2018), la proposta formativa analizzata nel presente studio risulta essere consolidata; in Italia, dove invece si incontra un panorama nel quale stanno recentemente e timidamente emergendo formazioni in tal senso, si pone la necessità della predisposizione di dispositivi che li monitorino, in termini di validità ed efficacia.

In tal senso può essere utile il riferimento a paradigmi di autovalutazione formativa - *formative educational evaluation* - finalizzati ad un ripensamento delle pratiche didattiche in prospettiva di miglioramento e promozione dello sviluppo professionale dei docenti (Schenetti & D'Ugo, 2022) che tuttavia è necessario, per i contesti indagati in tale studio, combinare con ulteriori prospettive di ricerca.

L'implementazione di adeguati strumenti di monitoraggio e valutazione all'interno di proposte formative per insegnanti in contesti outdoor supporterebbero, inoltre, la divulgazione dell'efficacia di tali proposte formative e quindi la promozione di queste.

Bibliografia

- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2018). Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, 101-107. Carocci.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (a cura di) (2022). *Educazione e natura: fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.
- Barbiero, G., (2017). *Ecologia Affettiva. Come trarre benessere fisico e mentale dal contatto con la Natura*. Arnoldo Mondadori editore.
- Bardulla, E. (1991). *Scuola e questione ambientale: un'indagine sugli interventi di educazione ambientale nella scuola italiana*. FrancoAngeli.
- Bardulla, E. (2014). Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia. In A. Bobbio, E. Musi (a cura di), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia*, Costruire la qualità, 43-68. La Scuola.
- Barrable, A., & Lakin, L. (2020). Nature relatedness in student teachers, perceived competence and willingness to teach outdoors: an empirical study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20, 3, 189-201, DOI: [10.1080/14729679.2019.1609999](https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1609999)
- Becker, C., et al. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 5, 485.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Guerini Scientifica.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di) (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- Guerra, M., Villa, F.V., & Glăveanu, V.P. (2020). The teacher's role in the relationship between creativity and outdoor education: a review of the literature. *RELADEL*, 9, 2, 131-149.
- Mancini, C., & Cataldo, R. (a cura di) (2020). *Educatori esperienziali in Natura. Animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*, 78EDIZIONI, Massanzago (PD).
- Mantovani, S., (2006). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Arnoldo Mondadori editore.
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M. (2021). *Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective*. *American Journal of Health Education*, 52, 5, 251-265.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca*. Junior-Spaggiari.
- Raith, A. & Lude, A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. Oekom.
- Reggio, P. (2013). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci.
- Schenetti, M., & D'Ugo, R. (2020). Didattica in natura e educational evaluation: per una progettazione comune. "Formare – Open Journal per la formazione in rete", 10, 1, 236-247. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/8452>
- Schenetti, M. (2022). Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite. In Antonietti M., Bertolino F., Guerra M. & Schenetti M. (a cura di), *Educazione e natura: fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Arnoldo Mondadori editore.
- Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), Bruxelles. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- van Dijk-Wesselius, J. E., Van den Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10(2919), 10-3389.
- Wilson, E. (1985). *Biofilia*. Arnoldo Mondadori Editore.

5.2 Le competenze trasversali dei docenti a supporto dell'innovazione didattica: un'esperienza di accompagnamento delle scuole secondarie di secondo grado.

Chiara Bertolini¹, Lucia Scipione¹, Agnese Vezzani¹, Andrea Zini²

¹Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, ²Libera Università di Bolzano.

chiara.bertolini@unimore.it, lucia.scipione@unimore.it, agnese.vezzani@unimore.it, andrea.zini@unibz.it

La formazione delle competenze dell'insegnante per la progettazione di Unità di Apprendimento efficaci e coinvolgenti è un tema particolarmente rilevante per le scuole secondarie di secondo grado, soprattutto in un periodo in cui la Didattica Digitale Integrata ha indotto le scuole a ripensare le relazioni e le abitudini di insegnamento. Fra i risultati degli studi sulla didattica a distanza è ricorrente, da parte degli insegnanti, la percezione d'inefficacia di questa esperienza per l'apprendimento e per l'inclusione di tutti gli allievi (Batini et al., 2020; Capperucci, 2020; Lucisano, Lucisano & Marzano, 2021).

Questo dato è stato oggetto di approfondimenti che hanno considerato diverse condizioni di padronanza della didattica a distanza legate alla specifica formazione ricevuta e all'esperienza pregressa sul campo (Ciani, Ricci & Vannini, 2021), trovando una significativa relazione tra i più alti livelli di competenza, i minori livelli di criticità e la positiva percezione delle potenziali risorse da essa offerte. Di contro, la collaborazione con i colleghi e lo sviluppo di apprendimenti professionali ritenuti utili anche per il futuro sono due elementi che gli insegnanti hanno segnalato fra i punti di forza nell'esperienza DaD durante il lockdown (Nigris, Passalacqua & Balconi, 2020; Di Donato & De Santis, 2021, Pagani & Passalacqua, 2020; SIRD, 2021).

Dagli studi che hanno dedicato una specifica attenzione alla descrizione delle trasformazioni avvenute e alla qualità di tali apprendimenti professionali, emerge che i docenti «fanno riferimento a un ampio spettro di competenze e si può pertanto ipotizzare che la portata formativa di tale esperienza non sia solamente ascrivibile a un uso più consapevole delle tecnologie digitali, ma che investa integralmente la professionalità degli insegnanti e le sue diverse dimensioni, con particolare riferimento alle capacità di progettazione didattica» (Nigris, Passalacqua & Balconi, 2020: 94-95). Per dare risposta a un bisogno formativo, non certo inedito (OECD TALIS, 2013), che durante la crisi ha assunto una nuova urgenza, una parte rilevante dei docenti ha mostrato propensione verso iniziative non istituzionali, quali lo scambio con i colleghi, le risorse reperibili in rete, i percorsi formativi con tutoraggio a distanza, oppure i corsi online aperti e di massa (Di Blas et al., 2021).

Nel 2020 il Centro di Ricerca e Innovazione Didattica (CERIID) dell'Università di Modena e Reggio ha stipulato una convenzione con alcuni Comuni Montani della provincia di Reggio Emilia, nell'ambito dell'azione "Strategia Nazionale Aree Interne" (SNAI), con l'intento di sostenere la formazione dei docenti di tre istituti, che hanno manifestato particolare preoccupazione in ordine alla dispersione scolastica nei territori coinvolti. È stato elaborato quindi un progetto di supporto all'implementazione dell'innovazione didattica raccogliendo ed esaminando le esigenze formative dei docenti, definendo gli obiettivi specifici del Laboratorio Appennino (SNAI) e progettando le attività da svolgere, interamente a distanza. In questo contributo restituiamo l'impianto della formazione per mettere in luce l'esito di un processo finalizzato all'individuazione di bisogni formativi dei docenti.

Sono stati realizzati quattro tipi di azioni:

1. un'attività di formazione rivolta all'insieme del personale docente degli Istituti per approfondimenti critici ed operativi circa le modalità didattiche innovative;
2. un'attività di implementazione e monitoraggio di percorsi sperimentali innovativi avviati in forma di try out da alcune classi degli Istituti coinvolti;
3. attivazione di laboratori, ad accesso limitato, per la simulazione di metodologie attive e di strategie innovative;
4. attivazione di uno "sportello didattico", a carattere consulenziale, su richiesta dei docenti.

L'impianto complessivo ha voluto sostenere le competenze didattiche dei docenti, intese come competenze professionali di tipo metodologico non necessariamente disciplinari.

La proposta globale si è snodata durante un intero anno scolastico, con incontri mensili condotti interamente a distanza da ricercatori dell'Università di ... I seminari hanno approfondito il tema della progettazione didattica attraverso le unità di apprendimento, l'architettura collaborativa e il peer tutoring, la flipped classroom, la metodologia della discussione, l'architettura esplorativa (Bonaiuti, 2014; Calvani, Trinchero, 2019; Calvani, 2015), mentre i laboratori hanno creato le condizioni affinché gli insegnanti sperimentassero in prima persona, come discenti, la strategia multipla del Reciprocal Teaching (Calvani, Fornili, & Serafini, 2018; Palincsar & Brown, 1984) e la Flipped Classroom (Maglioni & Pancucci, 2019), con applicabilità a diverse discipline, elevata interattività con i relatori, possibilità di sperimentazione in prima persona.

In parallelo sono stati costituiti tre gruppi sperimentali, affiancati ciascuno da una coppia di ricercatori, per la progettazione e l'implementazione di UDA in tre classi degli IS, sui temi del metodo di studio e della cittadinanza. I consigli di classe che hanno ricevuto l'accompagnamento nella progettazione avevano il compito di provare a mettere in pratica quanto affrontato negli incontri e a disseminare poi strategie e materiali ai colleghi degli istituti.

Il questionario iniziale ha indagato, oltre ai dati socio-anagrafici, aspetti della professionalità dei docenti relativamente all'esperienza in corso di DDI: la percezione di auto-efficacia, con adattamento della scala T-SES (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2000, traduzione italiana Cardarelli et al., 2017); percezione rispetto al raggiungimento degli studenti e con quali difficoltà; quali attività limitate o impedita dalla DDI; la percezione di mancanza di controllo sulla classe e sugli studenti e gli elementi di disturbo ambientale; l'importanza data alle lezioni in modalità sincrona su piattaforma digitale. Rispetto all'uso della rete e dei *Digital Devices*, i docenti riconoscono che questi hanno consentito e consentono diverse forme di interazione asincrona e sincrona fra gli allievi, l'insegnante e i materiali da lui predisposti, le quali, tuttavia, non sembrano in grado di surrogare l'interazione diretta.

Il questionario finale ha rilevato le riflessioni dei docenti rispetto alla ricaduta dell'azione di formazione e alle criticità rilevate rispetto alle singole azioni. Questo ha permesso di mettere a fuoco, al termine del processo, i bisogni formativi dei docenti. Oltre ad una valutazione generale di gradimento per le diverse attività incluse nel percorso, è stato richiesto anche di indicare su un eventuale arricchimento professionale.

Rispetto a questo, le domande hanno cercato di approfondire la percezione circa i guadagni apprenditivi ed eventuale spendibilità della formazione, segnalando l'utilità della formazione in merito allo scambio tra colleghi e la condivisione di materiali e strumenti, in alcuni casi sperimentati e applicati in classe. Relativamente al tema dell'innovazione metodologica, i docenti dichiarano di aver avuto degli ostacoli di applicabilità per limitazioni strutturali, e riconoscono come condizione più importante per poterla realizzare, oltre alla disponibilità di tempo, strumenti e materiali, anche quella di formazione. Aspetti negativi e critici del percorso e delle sue ricadute, oltre a quelli "contestuali" già individuati sopra (es. "Mi è mancato il tempo di mettere in pratica quello che ho imparato"), spingono i ricercatori a ripensare la proposta soprattutto (es. "Talvolta molto teorico e con spiegazioni un po' troppo rapide su argomenti nuovi").

Nonostante la formazione sia stata per qualcuno eccessivamente teorica, i docenti dichiarano di aver avuto l'occasione di conoscere tante e nuove metodologie didattiche. Il processo di individuazione dei bisogni formativi ha focalizzato contenuti e metodologie sui quali i docenti si dichiarano disponibili a impegnarsi continuamente, che coincidono con quelli proposti nei laboratori, sollecitando un interesse più vivo sul tema delle metodologie didattiche e una percezione di effettiva spendibilità della formazione nei propri contesti scolastici.

Bibliografia

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, L. Morini, A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricerca-Azione*, 12(2): 47- 73. doi: 10.32076/RA12211

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.

Calvani, A. (2015). Per una didattica come scienza dell'istruzione, *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 15(3), 40-51.

Calvani, A., Fornili, F., & Serafini, M.T. (2018). *Comprendere e riassumere testi-primaria. Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Erickson

Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare. Carocci

- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22. DOI: 10.13128/ssf-12309
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A. & Scipione, L. (2017), "Dimensioni soggettive della qualità: self-Efficacy e giudizi di rilevanza per insegnanti in servizio della scuola secondaria", in Magnoler, P., Notti, A. and Perla, L. (Eds), *Ricerche Sulla Formazione Degli Insegnanti*, Pensa Multimedia, 129-147.
- Ciani, A., Ricci, A., & Vannini, I. (2021). Mastery in distance learning, effectiveness and equity. The point of view of teachers in the SIRD survey in Emilia-Romagna. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 122–137. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p122>
- Castellana, G., & Rossi, L. (2021). Distance learning as seen by teachers, pupils and families: a self-evaluation process in an elementary school. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 203–222. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p203>
- Dalledonne Vandini, C. & Scipione, L. (2021). Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna. In AA.VV. (Eds.), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, 71-85.
- Di Blas, N., Fabbri, M., Ferrari, L., & Trentini, M. (2021). Before and during the pandemic: teaching practices and teacher training in different school levels and grades. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 051–061. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p51>
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *RicercaAzione*, Vol. 13, N. 1, 213-233, DOI: 10.32076/RA13103.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Lucisano, P., & Marzano, A. (a cura di) (2021). *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* Atti del convegno Internazionale SIRD Roma 25- 26 novembre 2021. Pensa Multimedia.
- Palincsar, A. S., & Brown, D. A. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of learning disabilities*, 20(2), 66-75.
- Passalacqua, F., Zanon, M., & Bosatelli, S. (2021). The teacher training project "Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All'Emergenza: La Didattica a Distanza". Tutoring as strategy of professional accompaniment. *Italian Journal of Educational Research*, 165–189. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p165>.
- Maglioni, M., & Pancucci, V. (2019). *Il compito autentico nella classe capovolta: guida alla costruzione di attività creative e sfidanti per la scuola primaria e secondaria*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Nigris, E., & Passalacqua, F., (2021). Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di Bicocca con le Scuole. *Pedagogia oggi*, 19(1), 28-34 [10.7346/PO-012021-03].
- Nigris, E., Passalacqua, F., & Balconi, B. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2): 73-9, DOI: 10.32076/RA12209
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013*, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, Paris).
- SIRD (2021). AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. PensaMultiMedia.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001), "Teacher efficacy: capturing and elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 783-805.

5.3. La formazione dei docenti e la trasversalità delle competenze nell'insegnamento dell'Educazione Civica: un confronto di buone pratiche.

Rosaria Capobianco¹, Meri Cerrato², Eugenio Fortunato³

¹Università degli Studi di Napoli Federico II, ²Universidad de Salamanca, ³Università degli Studi Roma Tre.

rosaria.capobianco@unina.it, mericerrato@gmail.com, eugenio.fortunato@uniroma3.it

Nella società odierna, caratterizzata da un preoccupante indebolimento del senso civico, le aspettative nei confronti dell'istruzione devono essere elevate. Le attuali dinamiche geopolitiche globali ci inducono a delle riflessioni rispetto al "*nuovo ordine mondiale*", all'interno del quale la stessa Agenda 2030 delle Nazioni Unite, l'agenda globale, transnazionale dell'istruzione, appare anacronistica ed obsoleta, non più adatta ai tempi. L'Agenda 2030 è un'agenda politica, con una chiara vocazione universale e sistemica, che si colloca all'interno di una *governance globale*, in cui urge quantificarne ritmi e processi di realizzazione; siamo alla ricerca di strumenti metodologici efficaci per implementare gli obiettivi in essa contenuti (Medina, 2020), del resto anche l'istruzione è una questione politica, in quanto il modo in cui decidiamo di educare i nostri cittadini riflette il tipo di società che intendiamo costruire.

È necessario domandarci: che tipo di società vogliamo creare? Che modello di docente e quali competenze sono oggi necessari? (Ponce et al., 2020) Domande chiave a cui solo un'attenta e efficace politica educativa può rispondere (UNESCO, 2020).

Necessitiamo dunque di una nuova politica nella formazione degli insegnanti, un diverso approccio qualitativo, sistemico, metacognitivo, basato sull'individuazione di specifiche competenze globali e trasversali chiave per l'insegnamento. Sviluppare competenze globali trasversali, significa indagare se stessi (Casal, 2016; Cerrato, 2021) attraverso l'analisi di atteggiamenti, bisogni, conoscenze, abilità, percezioni, attitudini, sistemi etico-valoriali, attribuzioni di significato e significato (Leal et al., 2022). La progressiva centralità acquisita dall'*educazione alla cittadinanza*, diventa un luogo cognitivo di riflessione e di proposta che mostra la necessità di ripensare la democrazia, il suo esercizio e la sua educazione. Ma perché il cambiamento sia veramente significativo, se vogliamo educare i cittadini in modo diverso, dobbiamo usare modi diversi di insegnare attraverso metodologie innovative, aperte e impegnate. Gli insegnanti come agenti di cambiamento rappresentano una dimensione essenziale della riforma educativa, in particolare quando assicurano continuità al proprio sviluppo professionale (Soysal & Soysal, 2022).

Il cambiamento del paradigma educativo nella formazione degli insegnanti, richiede di sviluppare non solo le competenze pedagogiche e didattiche, ma anche di sperimentare la propria autoefficacia e il proprio impegno professionale (Jin et al., 2022) in relazione all'analisi critica, alla progettazione, all'implementazione e alla revisione dei curricoli; di agire e impegnarsi nella ricerca, di sviluppare identità professionali stabili e durature, in grado di adattarsi a situazioni educative mutevoli (Yosief et al., 2022).

Parlare di *educazione alla cittadinanza globale* implica necessariamente la necessità di esplorare la definizione e la dimensione delle competenze nell'ambito della globalizzazione (García-Beltrán et al., 2021), che non significa competere nel mercato globale. È necessario progettare un modello di competenze in *Educazione alla cittadinanza globale* (ECG) che possa essere un punto di riferimento per docenti (Capobianco & Cerrato, 2022; Capobianco & Vittoria, 2020) alle prese con la “decodifica e l'implementazione” delle linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica (MI, 2020).

L'individuazione e la distribuzione di tematiche, attraverso codici di competenze adeguati, colmerà lo scarto tra le indicazioni ministeriali e la reale pratica educativa che si sta svolgendo nelle classi (Di Genova & Fredella, 2022). Abbiamo bisogno di un'educazione flessibile, dinamica, intensa ed emancipativa, che riscopra l'importanza dei valori e l'entusiasmo dell'immaginazione (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022). C'è bisogno di una formazione dei docenti, a partire dai percorsi di formazione iniziale fino a quelli di formazione continua, per favorire una didattica in grado di educare alla cittadinanza globale. Educare alla cittadinanza globale significa soprattutto sviluppare l'*etica della responsabilità* (Jonas, 1979) che in ambito educativo e didattico richiede un impegno serio e consapevole, insieme allo sviluppo del pensiero critico e ad un'indiscussa capacità di osservazione, di analisi e di elaborazione (Capobianco & Cerrato, 2022).

Nelle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (D.M. n.35 del 22 giugno 2020) adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*), che hanno lo scopo di favorire una corretta attuazione della Legge, si afferma che per gli anni scolastici 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023 «*la valutazione dell'insegnamento di educazione civica farà riferimento agli obiettivi /risultati di apprendimento e alle competenze che i collegi docenti, nella propria autonomia di sperimentazione, avranno individuato e inserito nel curriculum di istituto*» (MI, 2020, p.5). Sarebbe interessante analizzare come la sperimentazione del *curricolo* di educazione civica, previsto dalla normativa, sia stata realizzata all'interno delle diverse istituzioni scolastiche attraverso una progettazione pluridisciplinare e per competenze. Molti istituti hanno adottato degli strumenti di programmazione per poter individuare un quadro di riferimento articolato per traguardi di competenze (Capobianco, 2021a; 2021b). Purtroppo l'entrata in aula dell'Educazione Civica (primo settembre 2020) è avvenuta durante l'emergenza Covid, che sicuramente non ha aiutato il processo di sensibilizzazione e di formazione dei docenti. Le scelte operate dal Ministero, a supporto delle scuole, per la formazione sono apparse deboli e spesso inadeguate, lo stesso *piano di formazione nazionale dei referenti di Istituto di educazione civica* non poteva risolvere le tante criticità da subito emerse.

Il rischio maggiore che in questi anni di “sperimentazione” si sta correndo è quello di far perdere all'*Educazione Civica* la sua grande potenzialità educativa, riducendola semplicemente ad una “materia”: del resto l'obbligo della valutazione numerica nel documento di valutazione, certamente stride con la “grande” finalità dell'EC: riuscire a stimolare la partecipazione responsabile e consapevole dello studente-cittadino, facendolo protagonista attivo della gestione della *res pubblica* e membro operoso e produttivo della vita comunitaria.

Per arrivare al raggiungimento di un obiettivo così ambizioso, è necessario un approccio *didattico innovativo e pro-attivo*, che sappia incidere sugli atteggiamenti e sui comportamenti, favorendo lo sviluppo dei grandi valori di natura sociale e civica (Corradini, 2019). A tal proposito le Linee Guida sottolineano l'importanza della trasversalità dell'insegnamento che offre un paradigma di riferimento diverso da quello delle discipline. È proprio l'affermazione della trasversalità che orienta il docente a concepire l'EC come disciplina marcatamente pratica in grado di trasferire l'apprendimento formale verso l'informale, o meglio concede alla scuola la possibilità di entrare nel territorio e viceversa. Per cui il tema della formazione inerisce alla “funzione docente” e alla possibilità di applicare “buone pratiche” capaci di assicurare il protagonismo e l'agire dell'allievo: due espedienti capaci di mutare l'apprendimento in esperienza qualitativa e per aderire a una tavola di valori che l'EC contiene. Per far ciò è necessario sradicare la formazione del docente dall'impianto teorico per dare spazio alla dimensione prassica, o meglio al formarsi in situazione, o sul campo.

Di conseguenza i docenti tutti, di ogni ordine e grado, devono comprendere che per l'insegnamento dell'educazione civica è necessario adottare una metodologia non fondata sulla mera trasmissione dei contenuti, bensì centrata sullo sviluppo delle competenze. L'apprendimento induttivo e sociale, l'assunzione di responsabilità, la valorizzazione dell'esperienza diventano i canali preferenziali di un percorso che ispirandosi al principio dell'“apprendimento efficace”, proprio della *didattica per competenze*, sappia trasformare le conoscenze in competenze, riuscendo a formare un'identità civica responsabile.

Bibliografia

Capobianco, R., & Cerrato, M. (2022). Global citizenship education: The competencies of teachers to promote the 2030 agenda through civic education. *Educazione alla cittadinanza globale: Le competenze dei docenti per promuovere l'agenda 2030 attraverso l'educazione civica. Formazione & Insegnamento*, X - 2-2 (Vol.20 No. 2 (2022): In Dialogue: Places for Sustainable Education), 107–128. https://doi.org/https://doi.org/10.7346/fei-XX-02-22_08.

Capobianco, R. (2021a). Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva: la sostenibilità nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC). *Formazione & Insegnamento*, XIX–1(1), 252–265.

Capobianco, R. (2021b). L'Educazione Civica per costruire una società sostenibile. Verso una nuova paideia. *QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies*, XIII, 2, 29-42.

Capobianco, R., & Vittoria, P. (2020). L'educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo 1. *Studi Sulla Formazione*, 23, 2020–2022. <https://doi.org/10.13128/ssf-11572>.

Casal, I.I. (2016). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: Dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-

emocional. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 67–83. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.005>

Cerrato, M. (2021). Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG): le ore di futuro in una scuola trasformativa che possa trasformare. *Investigación e Innovación Educativa Frente a Los Retos Para El Desarrollo Sostenible*, 1271–1286.

Corradini, L. (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Vita e Pensiero.

Deardorff, D.K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. UNESCO.

Di Genova, N., & Fredella, C. (2022). Educazione alla cittadinanza come strumento di equità sociale: un'analisi della legge 92/2019. *Formazione e Insegnamento*, Vol. I, 651–663.

García-Beltrán, E., Bueno-Villaverde, Á., & Teba-Fernández, E. (2021). Marco teórico para la evaluación de la gestión educativa para el desarrollo de la competencia global. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 14, 83–97. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3734/4558>

Jin, X., Tigelaar, D., Van Der Want, A., & Admiraal, W. (2022). The effects of a teacher development programme in Chinese vocational education on the efficacy and professional engagement of novice teachers. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2072713>

Jonas, H. (1993[1979]). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Einaudi.

Leal, M.S., Gómez, M.L.O., & Toma, R.B. (2022). Conceptual construction of global competence in education. *Teoria de La Educacion*, 34(1), 83–103. <https://doi.org/10.14201/TERI.25394>

Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale n. 195 del 21 agosto 2019.

Medina, A. (2020). Educación para la ciudadanía global en tiempos de crisis. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 107–113. <https://doi.org/10.14422/cir.19.y2020.009>

Ministero dell'Istruzione (2020). Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. Decreto Ministeriale n.35 del 22 giugno 2020. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee+guida+educazione+civica+dopoCSPi.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306>

Ponce, R.S., Sarmiento, Á.S., & Bertolín, A.G. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação e Sociedade*, 41, 1–15. <https://doi.org/10.1590/ES.225347>

Soysal, Y., & Soysal, S. (2022). Relationship Between a Teacher Educator's Questions and the Development of Prospective Teachers' Critical Thinking. *ECNU Review of Education*, 209653112211070. <https://doi.org/10.1177/20965311221107028>

UNESCO (2020). *Visioning and Framing the Futures of Education A World of Increasing Complexity, Uncertainty and Fragility* (Issue February 2020). [https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-03/Outcome Document First Meeting of International Commission on the Futures of Education.pdf](https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-03/Outcome+Document+First+Meeting+of+International+Commission+on+the+Futures+of+Education.pdf)

Van Dermijnsbrugge, E. & Chatelier, S. (2022). Utopia as method: a response to education in crisis? *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031870>

Yosief, A., Sulieman, M.S., & Biede, T. (2022). Improving the practices of teacher educators through collaborative action research: challenges and hopes. *Educational Action Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2066147>

5.4. Il Metodo Diario Visivo.

Federica Ciribì¹

¹Mondadori Education.

federica@diariovisivo.it

Arte ed Immagine è senza dubbio la disciplina che disattende maggiormente le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Ed è paradossale a pensarci bene, considerando che l'arte è non solo una disciplina trasversale ma che lascia agli insegnanti la possibilità di progettare laboratori altamente inclusivi e che possono diventare significativi nella crescita del bambino. Per certi versi sembra che insegnanti e libri di testo siano ancorati ad un'idea di didattica dell'arte di stampo a tutt'oggi accademico, dove non è importante educare quanto prioritariamente insegnare. Per questa ragione da alcuni anni, dopo un confronto con altre discipline, ho avvertito la necessità di portare avanti un progetto di ricerca e sperimentazione nella Scuola Secondaria di Primo Grado che è diventato quello che io chiamo “Metodo Diario Visivo”.

L'accezione “Diario Visivo”, mutuata dall'arteterapia in generale e da Kathy Malchiodi (2009) in particolare, indica la prassi di realizzare elaborati artistici ad alto contenuto autobiografico su un grande quadernone con pagine bianche.

Di per sé Diario Visivo non introduce nessuna novità particolare nell'ambito della didattica poiché si fonda principalmente sul comportamento strategico (Robasto & Cisotto, 2018) che l'insegnante deve adottare in classe, come auspicato in tanti manuali di settore. La novità è stata semmai introdurre tale comportamento strategico nella disciplina “Arte e Immagine” e impostare le lezioni:

- esplicitando gli obiettivi;
- illustrando i contenuti di ogni fase dell'attività;
- spiegando i mezzi (materiali) a disposizione;
- riducendo al minimo il dispendio di energie fisiche ed emotive per i partecipanti (cosa che può essere fatta solo

pianificando con attenzione i punti precedenti).

E oltre a ciò prevedere laboratori in cui:

- tutti gli allievi siano protagonisti e abbiano un ruolo attivo;
- gli alunni debbano affrontare situazioni nuove via via più complesse;
- le attività possano essere svolte in autonomia o col tutoraggio tra pari;
- siano chiari all'insegnante i processi di pensiero richiesti per lo svolgimento del laboratorio;
- siano definiti dall'insegnante i tipi di conoscenza su cui lavorano suddetti processi di pensiero;
- sia previsto un momento di autovalutazione.

In quanto “metodo”, Diario Visivo ha finalità e obiettivi. Le finalità del metodo sono trasversali e riguardano risultati complessivi, somma di diversi interventi, progettati per accompagnare il ragazzo nel proprio percorso di crescita e cambiamento e riguardano il benessere, la consapevolezza di sé, la scoperta e l'utilizzo dei propri talenti (per nominare i principali). Tali interventi non sono occasionali, né sporadici ma costituiscono il tessuto fondante del metodo.

Gli obiettivi sono quelli esplicitati ai discenti e riguardano i cosiddetti comportamenti terminali attesi nel soggetto.

Come ogni altro metodo, Diario Visivo si avvale di una serie di “strumenti” pensati per il raggiungimento degli obiettivi e per la stimolazione del pensiero creativo. Il fondamento teorico del metodo Diario Visivo, infatti, poggia sulla convinzione che tutti gli esseri umani siano dotati di creatività e che sia necessario aumentare gli stimoli visivi per favorire nuove connessioni tra conoscenze pregresse ed esperienze in atto, al fine di allargare gli orizzonti, superare i propri limiti e innescare positivi e consapevoli processi di cambiamento.

Gli stimoli visivi sono fondamentali in tutti i percorsi di crescita: quello visivo è il linguaggio più arcano, quello che, se siamo fortunati, ci appartiene per primo e per tutta la vita. Sia Sigmund Freud che più recentemente Edward De Bono (1998), Antony Brandt e David Eagleman (2019) hanno evidenziato questo passaggio nei loro scritti.

Aumentando gli stimoli visivi si favorisce l'educazione alla bellezza: quest'ultima non corrisponde soltanto all'allenamento nel riconoscimento di cose e oggetti belli o che percepiamo piacevoli, non significa necessariamente insegnare a formulare una scala di valori e una gerarchia di giudizi, ma significa piuttosto educare alla sperimentazione di una dinamica personale che dalla percezione conduca all'interpretazione, all'elaborazione e alla comunicazione del proprio pensiero. Significa indurre la meraviglia, che è la base dell'apprendimento, favorire la riflessione sul sé e di conseguenza la formazione consapevole della propria identità. Significa educare al riconoscimento del sé all'interno del proprio elaborato artistico.

La didattica dell'arte col metodo Diario Visivo presuppone una serie di prassi operative da svolgere con un determinato ordine.

Tali interventi sono progettati in modo da:

- far provare qualcosa di nuovo;
- spingere gli allievi oltre i propri limiti;
- comunicare fiducia;
- educare al rinforzo positivo del pari;
- stimolare la cooperazione e il tutoraggio tra pari.

I primi laboratori partono dalla lettura ad alta voce di albi illustrati (Capetti, 2018)

Gli allievi sono invogliati a confrontarsi con i personaggi dei racconti, prendendo le distanze o cercando affinità. Li si invita quindi alla trascrizione delle parti di albo ritenute significative per giustificare le proprie posizioni: in questo modo si favorisce lo sviluppo del linguaggio, principale strumento del pensiero. Si passa infine alla produzione grafica che trae ispirazione dai disegni del libro.

Procedendo per gradi di complessità, vengono via via presentate tematiche legate alla storia dell'arte, scelte sempre con l'obiettivo di mantenere viva la curiosità (Robinson & Aronica, 2016) e favorire la scoperta dell'io. I temi introdotti sono pensati per consentire il dialogo tra le discipline, introdurre argomenti di educazione civica e facilitare lo sviluppo delle competenze emotive.

Ogni elaborato contiene sempre una parte scritta e una disegnata. L'integrazione di segno e parola è il tratto distintivo del metodo. Così facendo gli allievi hanno un doppio canale di comunicazione, rappresentano in maniera visiva il proprio percorso di apprendimento e hanno maggiore facilità nella memorizzazione dei contenuti, anche a lungo termine. Da parte sua l'insegnante è in grado di individualizzare la didattica, lavora stimolando negli allievi l'associazione di immagini mentali e concetti e li accompagna nell'elaborazione delle loro rappresentazioni non linguistiche (Robasto & Cisotto, 2018)

Il Metodo Diario Visivo viene diffuso attraverso l'omonimo sito, un canale YouTube dedicato e corsi di formazione che ad oggi hanno raggiunto numerosi insegnanti ed educatori in tutta Italia. Le “buone pratiche” promosse vengono sperimentate in prima persona dagli adulti durante i corsi affinché l'esperienza proposta in classe sia frutto dell'esperienza vissuta dall'insegnante in prima persona. Questo cambiamento di paradigma si sta dimostrando un valido strumento per l'inclusione, il coinvolgimento e la motivazione degli allievi.

Bibliografia

- Brandt, A., & Eagleman, D. (2019). *La specie creativa*, traduzione di A. Panini. Codice Edizioni.
- Calamari, E., Bandettini, S., Puleggio, A., Corrieri, F., Pini, M., Pietrelli, R. Piz, & Gisfredi, P. (2008). *A scuola con gli adolescenti. Psicologia per insegnare*.
- de Bono, E. (1998). *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia*, traduzione di F. Brunelli. Biblioteca Universale Rizzoli.
- Fox, M. (2017). *Educare alla meraviglia. Reinventare la scuola. Reinventare l'umano*. Edizioni La Meridiana.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Bompiani.
- Galanti, M. A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, 1-195. Liguori Editore.
- Golinelli, E., & Minuto, S. (2019a). *Amo leggere, sanno scrivere*. Pearson.
- Golinelli, E., & Minuto, S. (2019b). *Lettori e scrittori crescono*. Pearson.
- Kramer, E. (1977). *Arte come terapia nell'infanzia*, traduzione di G. Noferi & V. Silvi. La Nuova Italia.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Malchiodi, C.A. (2009). *Arteterapia. L'arte che cura*, traduzione di G. Noferi. Giunti.
- Riz, J. P. (2017). *Scrittori si diventa: Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Robasto, D., & Cisotto, L. (2018). *Insegnare a Studiare*. Rizzoli.
- Robinson, K. (2017). *Fuori di testa: perché la scuola uccide la creatività*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Scuola creativa: Manifesto per una nuova educazione*. Edizioni Centro Studi Erickson.

- Sciolla, G. C. (2010). *Studiare l'arte: metodo, analisi e interpretazione delle opere e degli artisti*. UTET università.
- Stiozzi, S.U. (2021). *La cura dello sguardo. Linguaggio degli affetti e lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, 1-143. Rizzoli Education.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*. Rizzoli.
- Veratelli, F., & Habcy, J. (2020). *Didattica della storia dell'arte*. Arnoldo Mondadori editore.
- Wunenburger, J.J. (1999). *Filosofia delle immagini*, traduzione di S. Arecco. Piccola Biblioteca Einaudi.
- Zeki, S. (2003). *La visione dall'interno*, traduzione di P. Pagli, G. De Vivo. Bollati Boringhieri.

5.5. Allenare competenze trasversali e promuovere l'autoriflessività professionale: l'Università di Foggia per la formazione dei docenti della scuola secondaria di primo grado.

Daniela Dato¹, Miriam Bassi¹, Severo Cardone¹, Cristina Romano¹

¹Università degli Studi di Foggia.

daniela.dato@unifg.it, miriam.bassi@unifg.it, severo.cardone@unifg.it, cristina.romano@unifg.it

Le aule scolastiche rappresentano un ambiente di apprendimento privilegiato non soltanto per l'acquisizione di conoscenze e competenze connesse agli assi disciplinari, ma anche per il potenziamento negli studenti e nelle studentesse di *skills* di tipo trasversale, competenze personali e sociali di forza indispensabili per la costruzione di identità "sane", mature e consapevoli, in grado di perseguire intenzionalmente il personale proposito di vita e proiettarsi con maggiore agentività ed efficacia nel futuro. Tanto più in un grado di studi – il primo della scuola secondaria – che viene spesso vissuto come una sorta di "ponte", un passaggio tra esperienze e fasi della vita, per ragioni probabilmente connesse all'età della popolazione scolastica, inquadabile nel contesto della preadolescenza, e alla durata triennale, più breve rispetto al percorso quinquennale delle scuole primaria e secondaria di secondo grado. La creatività, la capacità di risolvere problemi, il *team working*, le abilità sociali costituiscono dimensioni concretamente esperibili e utilmente potenziabili per promuovere la felicità e il benessere nello spazio-scuola e sviluppare una maggiore consapevolezza dello "stare bene" con se stessi e con gli altri.

A questo si aggiunge il fatto che il terzo anno di frequenza della scuola secondaria di primo grado rappresenta per alunni e alunne un importante momento di transizione, che li vede alle prese con la scelta della scuola superiore. Una decisione spesso non facile, su cui influiscono molteplici variabili, e in tale prospettiva è senza dubbio indispensabile acquisire il maggior numero possibile di informazioni sulle strade da percorrere, ma al contempo anche vivere il momento della scelta con cognizione, avviando una serie di riflessioni che portino a una conoscenza di sé e delle proprie competenze, attitudini e propensioni.

Gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado pertanto sono chiamati a ricoprire un ruolo centrale come attivatori e facilitatori di riflessioni e valutazioni negli studenti, per accompagnarli in un percorso che miri a una maggiore autoconsapevolezza, alla pianificazione efficace dei propri obiettivi e all'allenamento delle competenze emotive e trasversali.

Proprio con la finalità di proporre ai docenti concreti suggerimenti operativi per il potenziamento delle *soft skills*, il Laboratorio di Bilancio delle Competenze dell'Università di Foggia nel mese di settembre 2022 ha attuato due specifici percorsi di formazione che hanno visto coinvolte due scuole secondarie di primo grado del territorio: "Metodologie per l'orientamento consapevole" presso l'I.C. "Bovio-Mazzini" di Canosa di Puglia e "La felicità è una metacompetenza. Educare all'intelligenza emotiva e allo sviluppo delle *life skills*" presso l'I.C. "Foscolo-Gabelli" di Foggia. Entrambi i percorsi hanno inteso offrire ai partecipanti una "cassetta degli attrezzi" utile per acquisire metodologie per l'orientamento formativo e l'allenamento delle competenze trasversali, con la presentazione di attività laboratoriali dal taglio fortemente pratico ed esperienziale (per fare qualche esempio, strumenti per la narrazione autobiografica, il metodo Lego Serious Play, il photolangage), replicabili all'interno del contesto-classe.

L'esperienza dei due percorsi ha consentito ai docenti partecipanti di innescare anche un produttivo itinerario di autoriflessività personale e professionale sulla rilevanza delle *soft skills*, come non hanno mancato di evidenziare i risultati di ricerca emersi nell'ambito dei momenti formativi.

Bibliografia

- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Erickson.
- Batini, F. (2020). *Le parole e le storie*. Giunti Scuola.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (a cura di) (2000). *Per un orientamento narrativo*. FrancoAngeli.
- Beltrami, G. (2017). *LSP Pensare con le mani. Valore per le persone, valore per le organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Bertini, M., Braibanti, P., & Gagliardi, M.P. (2006). *Il modello "Skills for Life" 11-14 anni. La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola*. FrancoAngeli.
- Bettini, A., & Gavortorta, F. (2020). *New personal storytelling. Idee e regole per la narrazione di sé*. FrancoAngeli.
- Bimba, L. (2019). *Mappe delle mie emozioni*. Camelozampa.
- Capobianco, R. (2018). La scuola dei talenti nella società delle competenze. *Formazione & Insegnamento*, 16, 2, 2018, 49-58.
- Castoldi, M., & Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Feltrinelli.
- Dato, D., Cardone, S., & Romano, C. (a cura di). *L'ora della felicità. Riflessioni pratiche per la promozione delle life skills a scuola*. Progedit.
- De Bono, E. (2008). *Buona idea! Esercizi per il pensiero creativo*. Erickson.
- Demetrio, D. (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Guerini e Associati.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Editori Laterza.
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.

- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Rizzoli.
- Mancinelli, M.R. (2008). *Tecniche di immaginazione per l'orientamento e la formazione*. FrancoAngeli.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*. Erickson.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La costruzione della felicità. Che cos'è l'ottimismo, perché può migliorare la vita*. Sperling & Kupfer.
-

5.6. Co-costruire le competenze ecologiche nelle scuole: il modello di University/School Business Cooperation nel progetto Green Books Aloud!

Maria Ermelinda De Carlo¹, Giulia Toti¹

¹Università degli Studi di Perugia.

ermelinda.decarlo@unipg.it, giuliatotiunipg@gmail.com

Le emergenze climatiche e ambientali hanno reso necessario una presa di coscienza comune da parte degli Stati (Agenda 2030) e determinato l'urgenza concreta di ricostruire una mentalità green (PNRR;) attraverso la ricerca di modelli e percorsi formativi che puntano all'educazione, all'ecologia e all'ecosostenibilità (Malvasi, 2022), per promuovere azioni per la transizione ecologica e culturale che coinvolgano anche l'area pedagogica (Iavarone et al., 2017). La sfida è ambiziosa e, l'unica possibilità di sostenere tale trasformazione, che è in primis culturale, passa necessariamente dall'educazione, sia essa acquisita in contesti formali, informali e non formali (Giorda & Rosmo, 2022).

La salvaguardia dell'ecosistema, infatti, non può prescindere dai comportamenti individuali e collettivi e, dunque, interessa profondamente la dimensione educativa in termini di promozione e mobilitazione delle competenze ecologiche a partire dalla scuola (Antonietti et al., 2022).

Proporre percorsi didattici per lo sviluppo delle competenze per la sostenibilità ambientale (Unesco, 2017) a scuola necessita di azioni strategiche e sistemiche, che vanno ben oltre quelle dettate dalla Linee guida dell'Educazione Civica (L. 19/2019).

Costruire un curriculum di educazione ambientale sostenibile infatti, significa:

- mappare la competenza ecologica ovvero ricostruire le dimensioni che fanno parte di essa attraverso una lettura attenta non solo dei documenti normativi, ma anche del quadro teorico della letteratura di riferimento (De Carlo, 2022);
- definire gli obiettivi di apprendimento da inserire nel curriculum in una logica di progressività e continuità nello sviluppo della competenza;
- costruire percorsi didattici efficaci che possano realmente condurre ad apprendimenti profondi che generano azioni e cambiamenti personali, sociali e territoriali.
- implementare strumenti in grado di valutare e misurare la competenza ecologica nelle sue dimensioni, considerandone anche l'impatto e la ricaduta sia sul singolo sia sulla comunità.

In questa cornice complessa e multidimensionale, la scuola nell'elaborazione di modelli pedagogici non può essere lasciata sola. Si rende pertanto necessario ripensare le azioni didattiche finalizzate alla mobilitazione delle competenze ecologiche attraverso un ecosistema sinergico di attori.

Nell'ottica di uno sviluppo territoriale sostenibile costituisce un modello virtuoso quello del University/School Business Cooperation (de las Heras-Rosas & Herrera, 2021), che offre l'opportunità di innovazione e scambio di buone pratiche per la costruzione di identità professionali competenti (Rosati & De Santis, 2020).

A tale scopo si propone l'esperienza del progetto di ricerca-azione "Green books ad alta voce per una transizione ecologica e culturale" promosso dall'Università degli Studi di Perugia in collaborazione con una rete di scuole e con TIM.

L'ipotesi di ricerca del progetto è quella di sfruttare le potenzialità della pratica della lettura ad alta voce, che come la letteratura scientifica ha dimostrato negli anni agisce su diverse dimensioni cognitive, linguistiche ed emotivo-relazionali (Batini, 2022a; 2022b; 2021), e del potere delle narrazioni a tema ecologico (green books) per promuovere comportamenti ecosostenibili nella fascia 3-14 anni.

Nello sviluppo del progetto il mondo accademico coopera con un'azienda, la TIM sia nel processo di mappatura del costruito di competenza "ecologica", sia per la stesura di protocolli didattici finalizzati mobilitazione e misurazione delle competenze ecologiche dentro e fuori la scuola.

Il progetto nella sua articolazione prevede:

- azioni esplorative in azienda con i dipendenti TIM finalizzate a declinare il costruito di competenza ecologica (focus group, survey, interviste partecipative, call to action);
- azioni di ricerca comparativa tra la letteratura scientifica di settore e la normativa europea anche in ambito economico (ricerca di testi green per ricostruire un catalogo per fascia 3-14);
- azioni nelle scuole (somministrazione test ex ante ed ex post a classi sperimentali e di controllo, formazione dei docenti, training di lettura nelle scuole (60 ore per gruppo per un totale di 500 studenti);
- azioni di misurazione della competenza ecologica in termini di ecological literacy (ovvero il sapere ecologico; ecological skills (ovvero il saper fare ecologico); environmental problem-solving skill e ecological awareness (ovvero il saper essere ecologico);

- azioni di produzione materiali in collaborazione con l'azienda (traduzioni di green books, realizzazione di audio green books; green e-book; toolkit per docenti; webinar per i dipendenti TIM; catalogo nazionale libri green per fascia 3-14);
- azioni sul territorio (costruzione di uno strumento narrativo digitale in grado di valutare l'impronta ecologica);
- azioni di diffusione e disseminazione (piattaforma on line su spazio TIM per caricare materiali; eventi narrativi green; laboratori di lettura ad alta voce di green books per i figli dei dipendenti, seminari, pillole di divulgazione.....).

La transizione ecologica verso una società verde inclusiva richiede, dunque, un dialogo continuo con il territorio e una cooperazione tra imprese e sistema scuola per affrontare insieme e al meglio cambiamenti sociali. Occorre pertanto ricomporre un legame partecipativo e creativo tra mondo della ricerca, scuola e impresa, allo scopo di contribuire alla coltivazione del bene comune (Molinari, 2022).

Bibliografia

- Antonelli, M., Cadel, E., & Massari, S. (2020). Verso il 2030. Educare alla cittadinanza attiva attraverso la sostenibilità alimentare e ambientale. *Equilibri*, 24(1), 98-104.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.
- Assemblea Generale ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Disponibile online <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (a cura di) (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (a cura di, 2021). *Un anno di Leggere:forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca azione*. FrancoAngeli, Milano. Disponibile online <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/658>.
- Cedefop (2010). Nota informativa. Competenze per lavori ecologici ("verdi"). Disponibile online https://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/8286CEDEFOP_10_06.pdf
- Claeys, G., Tagliapietra, S., & Zachmann, G. (2019). *How to make the European Green Deal work*. Brussels, Belgium: Bruegel.
- De Carlo, M. E. (2022). Green books ad alta voce per una transizione ecologica e culturale. In Atti del XXII Congresso Nazionale CIRIAF Perugia, 7/8 aprile 2022. Morlacchi Editore, pp. 289-308.
- De Carlo, M. E.; Pugachowa, A. (2021). Le eco-narrazioni come dispositivo pedagogico sfidante dell'Agenda 2030. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 169-182.
- de las Heras-Rosas, C., & Herrera, J. (2021). Research trends in open innovation and the role of the university. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(1), 29.
- Giorda, C., & Rosmo, C. (2021). Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, place-based e outdoor education. *AMBIENTE SOCIETÀ TERRITORIO*, 15-21.
- Giovanazzi, T. (2022). RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 20(1), 127-135.
- Iavarone, M. L., Malvasi, P., Orefice, P., & Pinto Minerva, F. (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Pensa MultiMedia.
- Italiano, G. (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Disponibile online <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Malvasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Mirzaeva, N. (2019). Theory and practice of ecological competence in students. *Central Asian Journal of Education*, 3(1), 66-97.
- Miur (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 2018. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Disponibile online <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Miur (2019). Legge 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. Disponibile online <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Molinari, A. (2022). Pedagogia ed economia: Un patto di reciprocità per la transizione ecologica. *Formazione & insegnamento*, 20 (1 Tome I), 136-144.
- Mortari, L. (2022). *The Practice of Self-Care*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rosati, A., & De Santis, M. (2020). Professional identity and formative choices. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 117-132.
- Sandrini, S. (2020). Pedagogia dell'ambiente. Verso un green new deal.
- Sistema Excelsior (2021). Le competenze green. Analisi della domanda di competenze legate alla green economy nelle imprese, indagine 2021. UnionCamere. Disponibile online https://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2022/04/CompetenzeGreen_2021.pdf
- Strietska-Illina, O., Hofmann, C., Haro, M. D., & Jeon, S. (2012). *Skills for green jobs: A global view*. Geneva: International Labour Organisation. Disponibile online https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_159585.pdf
- Unesco (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile Obiettivi di apprendimento*. Disponibile online <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

5.7. Matrice Teoretica dei processi di cambiamento formativo. Nuovi scenari metodologico-didattici per una formazione alle competenze trasversali.

Gabriella de Mita¹, Sabrina Guaragno¹, Simona Valenti¹, Giovanni D'Elia¹

¹Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

gabriella.demita@uniba.it, guaragnosabrina@gmail.com, s.valenti@studenti.uniba.it, giovanni.delia@uniba.it

Qual è la posizione che la matrice teoretica occupa e quale ruolo essa può svolgere in risposta alla domanda di formazione che avanzano i docenti nel mentre si accingono a svolgere o svolgono già da tempo la propria professione e si rendono conto

di aver bisogno di acquisire un atteggiamento critico e riflessivo nei confronti del proprio posizionamento all'interno della relazione educativa?

Questo interrogativo ispira ormai da decenni una delle linee di ricerca condotte all'interno del Centro Interuniversitario di Ricerca "Laboratorio di Gruppoanalisi ed Epistemologia" – CIRLaGE delle Università di Bari, Verona e Genova.

Tra i diversi itinerari di ricerca scientifica tracciati nel CIRLaGE, la Didattica Universitaria Gruppo-Interattiva (DUGI) diventa la risposta concreta e operativa all'idea, fortemente legata all'interrogativo di senso che funge da incipit di questo lavoro, che il problema della formazione sia sempre stato strettamente interconnesso con la matrice della problematizzazione teorica.

La DUGI è stata introdotta all'Università di Bari dalla Professoressa Maria Giordano (docente di Filosofia Teoretica) a partire dal 1992. Integra la Fenomenologia di matrice filosofica husserliana con la "Didattica interattiva reticolare" che Jane Abercrombie ha avviato presso la University College of London a partire dalla seconda metà degli anni '50. Attraverso la DUGI è possibile rilevare i parametri filosofico-fenomenologici e le condizioni interazionali gruppoanalitiche indispensabili a trasformare la relazione didattica e formativa in luogo mentale di responsabilità condivisa delle conoscenze e non come semplice sommatoria di individui che ne fanno istituzionalmente parte.

L'esperienza didattica interattiva di matrice fenomenologica offre le condizioni spazio-temporali, meta-comunicative e comunicative, idonee a costruire lo "spazio relazionale" indispensabile a investire di responsabilità formativa coloro che ne fanno parte.

L'eredità scientifica della DUGI raccolta in questi ultimi anni all'interno del CIRLaGE, ha permesso di avviare un percorso di ricerca-azione attraverso cui potersi confrontare sia sul piano della teoresi sia sui conseguenti risvolti metodologici in risposta alla domanda di cambiamento formativo che si è resa sempre più insistente da parte di formatori, educatori, docenti e tutti coloro che si occupano, nel proprio lavoro, della presa in carico dell'altro.

Nasce, così, il *Teaching University Philosophy Project* nel marzo del 2018 all'interno del quale, l'anno successivo, si sviluppa un micro gruppo di ricerca-azione che vede coinvolte in un lavoro sperimentale di formazione, docenti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado oltre che i ricercatori del Centro. Il focus del progetto riguarda "La metodologia fenomenologica nella determinazione dei contesti educativi e formativi".

La ricerca si pone l'obiettivo di rispondere ai seguenti interrogativi:

- Apprendere a pensare criticamente può promuovere un cambiamento formativo capace di sviluppare l'attitudine al dialogo interiore e alla comunicazione profonda e autentica con l'altro?
- Quale contributo può offrire la Matrice Teoretica in questa particolare prospettiva di apprendimento?

Il progetto nasce dall'esigenza, da parte delle insegnanti, di avvalersi del contributo del pensiero filosofico per costruire, attraverso un approccio metodologico innovativo (DUGI – Didattica Universitaria Gruppo-Interattiva), nuove competenze percettive e relazionali.

Intercettando le Indicazioni Nazionali 2012 del MIUR, le indicazioni contenute nella "Relazione annuale del Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2018)" e implementando le direttive della Legge n. 92 del 20 agosto 2019 circa l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di primo e secondo ciclo, il Progetto si avvale del valore formativo della Filosofia per sviluppare competenze che pongano il docente nelle condizioni di

1. avviare con gli alunni nuovi percorsi di riflessione;
2. strutturare insieme a loro itinerari operativi in grado di intercettare quei bisogni che spesso non si rendono immediatamente disponibili a essere colti all'interno della relazione educativa;
3. costruire il contesto formativo idoneo perché l'alunno giunga a riconoscere la dimensione costitutiva del proprio essere, a individuare il proprio posizionamento nel mondo e nel mondo insieme agli altri, a esercitarsi allo stupore e alla meraviglia;
4. delineare percorsi metodologici innovativi e interdisciplinari.

Il progetto, inoltre, mira a

- affinare e monitorare costantemente i tratti innovativi del paradigma metodologico che sostanzia la DUGI;
- creare le condizioni di apprendimento utili a fornire ai docenti la possibilità di non fermarsi all'idea popperiana condivisibile ma obsoleta che lo statuto specifico del pensiero teoretico risieda fondamentalmente nel trovare risposte più o meno esaustive ai problemi;
- partire dalle situazioni relazionali nelle quali docente e studenti sono inevitabilmente implicati nel contesto didattico e dalle istanze formative palesi e non di cui si fanno espressione, per cogliere che la tensione e l'intenzionalità che animano la riflessione teoretica sono primariamente ed irrinunciabilmente protese a comprendere lo *status quo* del presente, a riconsiderarlo, ad analizzarlo al fine di proporre ipotesi di cambiamento formativo.

I tratti innovativi della didattica sono tali nella misura in cui la preoccupazione del docente non risiede soltanto nel "cosa" e nel "come" insegnare ma soprattutto "a chi" è rivolto l'insegnamento.

Bibliografia

- Abercrombie, M.L.J. (1989). *Anatomia del giudizio operativo*, tr. it. di M. Giordano (ed.), FrancoAngeli.
- Costa, V. (2015). *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, Vol. 57, 1-301. La Scuola.
- de Mita, G., & Modugno, A. (2020). *Insegnare filosofia in Università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*. FrancoAngeli.
- de Mita, G. (2018). Atteggiamento fenomenologico e relazione comunicativa nella ricerca, nella formazione e nella didattica universitaria, «*Giornale di Metafisica*», (Special Issue), 556-559.
- Descartes, R. (1637). *Discorso sul metodo*. Bompiani.
- Giordano, M. (2000). *Einfühlung e processo implicativo*. Laterza..

- Husserl, E. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjectivität*, Erster Teil (1905-20), Husserliana Band XV, I. Kern (ed.), The Hague, Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica* (1913-30), Einaudi.
- Husserl, E. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjectivität*, Dritter Teil (1929-35), Husserliana Band XVII, I. Kern (ed.), The Hague, Martinus Nijhoff.
- Illetterati, L. (ed.) (2007). *Insegnare filosofia in Università. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*. UTET.
-

5.8. Le competenze trasversali (life skills): un'indagine esplorativa dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa.

Mina De Santis¹, Lorella Lorenza Bianchi¹, Laura Lana²

¹Università degli Studi di Perugia, ²Ministero Istruzione.

mina.desantis@unipg.it, lorellalorenza.bianchi@unipg.it, laura.lana2@posta.istruzione.it

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità le competenze trasversali (*life skills*) sono tutte quelle competenze “che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e lo stress della vita quotidiana” (WHO, 1994), una gamma di competenze cognitive, emotive e relazionali di base (Ryken & Salganik, 2007), che consentono alla persona di far fronte alla vita quotidiana (Di Rienzo, 2020) e scolastica, attivando comportamenti positivi e di adattamento alla realtà. Il concetto delle *life skills* (o “abilità per la vita”) si rifà al paradigma di “autoefficacia” elaborato da Albert Bandura negli anni '80. Con il termine autoefficacia (*self-efficacy*) (Bandura, 2000) l'autore identifica la percezione che la persona ha rispetto alla possibilità di ottenere gli effetti desiderati attraverso le proprie azioni.

Le credenze sulle capacità personali condizionano in particolar modo i bambini e gli adolescenti, poiché ne influenzano il rendimento scolastico, i rapporti familiari, la regolazione emotiva e la propensione ad attuare o meno comportamenti a rischio.

Sulla base di queste prospettive teoriche un intervento precoce di educazione (Chiosso, Poggi & Vittadini, 2021) alle *life skills* permetterebbe di acquisire le competenze necessarie per promuovere il benessere personale e sociale, per stabilire relazioni efficaci e per prevenire i comportamenti a rischio. Infatti per l'Organizzazione Mondiale della Sanità e l'Unione Europea (Cedefop, 2020; Cedefop, 2022; UE, 2020; UE, 2021; UE, 2022) la “*Life Skills Education*” è uno degli obiettivi primari dell'educazione principalmente scolastica (Miur, 2018; Unesco, 2018) e rappresenta una metodologia di prevenzione e di promozione del potenziale umano (Liverano, 2022) che dovrebbe riguardare tutte le scuole di ogni ordine e grado a partire dai servizi all'infanzia.

Nonostante la proposta di Legge n. 2372/2022, riguardante “Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico”, focalizzi l'attenzione sul concetto di competenze non cognitive (Ferrero, 2022; Morganti, Signorelli & Marzili, 2022; Rosati, 2022) nel contributo si utilizza il termine competenze trasversali (*soft skills*) ritenendo la cognizione insita nel concetto di competenza. Alla luce di ciò, è stata condotta un'indagine esplorativa sullo stato dell'arte delle progettazioni (Castoldi, 2011) educative e didattiche rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali, attraverso l'analisi dei Piani triennali dell'offerta formativa (PTOF) di 57 istituzioni scolastiche. È stata analizzata la documentazione relativa al triennio 2022/2025 ed alcuni PTOF del triennio 19/22. Partendo da una logica di curriculum trasversale, si è scelto di esaminare i PTOF di istituti comprensivi al fine di offrire una fotografia di agenzie educative che accolgono scuole dell'infanzia, scuole primarie e scuole secondarie di primo grado. Consapevoli che la documentazione presa in esame non include le dinamiche operative contestuali è comunque senza dubbio significativa per una prima disamina dei processi dichiarati. Nello specifico sono stati analizzati i dati della sezione “Le scelte strategiche” dove vengono esplicitate le priorità strategiche individuate per il triennio di riferimento, coerentemente all'autovalutazione condotta dalle scuole, dove trovano spazio i principali elementi di innovazione che caratterizzano le scelte organizzative e didattiche degli istituti comprensivi.

L'obiettivo dell'indagine è quello di individuare evidenze di sviluppo di competenze trasversali tra le priorità formative e strategiche. Data la vastità delle *soft skills* (Nosari & Guarcello, 2022), l'attenzione è stata posta sulla collaborazione e capacità di lavorare in gruppo; creatività come capacità di trovare soluzioni innovative (pensiero divergente); capacità organizzative come gestione consapevole del tempo e delle proprie risorse per raggiungere degli obiettivi; autonomia di pensiero; indipendenza psicologica ed empatia; capacità di imparare ad imparare; consapevolezza del contesto e risoluzione dei problemi (*problem solving*).

Dall'analisi dei documenti emerge che il 64,9% del campione non fa riferimenti espliciti e/o sistematici alle competenze trasversali sopra citate, mentre nel 35,1% si rintracciano espressioni ed azioni riconducibili ad alcune di esse. Nell'11,4% dei documenti si citano le competenze trasversali tra le priorità strategiche e gli obiettivi formativi generali, senza però esplicitarne le azioni per il loro concreto traguardo di sviluppo. Nel 4,56% si fa una breve esplicitazione del traguardo da raggiungere o delle azioni individuate; tuttavia si evidenzia una scarsa attenzione progettuale allo sviluppo dell'autonomia di pensiero, delle capacità organizzative e della gestione e pianificazione dello studio.

Dalla riflessione sui dati emersi dall'indagine si avverte la necessità di accompagnare le singole scuole nell'ambito della propria autonomia ad elaborare progetti specifici, al fine di preparare le nuove generazioni ad affrontare la vita (Cimino, 2022; D'Ambrosio, 2022) come cittadini liberi, consapevoli, attivi, responsabili e soprattutto innovativi in un mondo che si presenta sempre più complesso a causa di fragilità sistemiche (Istat, 2022; OECD, 2021).

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. (trad. Lo Iacono, G., Mazzeo, R.). Erickson.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Cedefop (2022). *European skills index*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index>
- Cedefop (2020). *Annual report 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4185_en.pdf
- Chiosso, G., Poggi, A.M. & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle characters skills, Persone, relazioni, valori*. Il Mulino.
- Jimino, V.G. (2022). Le competenze trasversali per il ben-essere e l'apprendimento in divenire: traiettorie formative. *QTimes – webmagazine*, XIV, 2, 26-40. DOI: 10.14668/QTimes_14205.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, Brussels. [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))
- D'Ambrosio, A. (2022). *Educare alla resilienza*. FrancoAngeli.
- Di Rienzo, P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, 10(9), 228, 1-15. DOI:10.3390/educsci10090228.
- Di Rienzo, P. (2018). Competenze per una democrazia diffusa e sostenibile. Il riconoscimento e la validazione delle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore. *LLL*, 14, 32, 1-18.
- European Commission (2022). *Towards a green, digital and resilient economy: our European Growth Model*. https://economy-finance.ec.europa.eu/dmt-nodes-issues-placeholder/towards-green-digital-and-resilient-economy-our-european-growth-model_en
- European Commission (2021). *2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118>
- European Commission, Directorate-General for Budget. (2021). *The EU's 2021-2027 long-term budget and NextGenerationEU: facts and figures*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2761/808559>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). *Education and training monitor 2021 : education and well-being*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/743550>
- European Commission (2020). *Shaping Europe's Digital Future*. communication-shaping-europes-digital-future-feb2020_en_4.pdf (europa.eu)
- Ferrero, V. (2022). Competenze non cognitive, equità e sviluppo olistico della persona. Riflessione pedagogica e spunti di lavoro. *QTimes – webmagazine*, XIV, 2, 41-52. DOI: 10.14668/QTimes_14206.
- Istat (2022). *Rapporto BES 2021: il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/archivio/269316>
- Liverano, G. (2022). Sviluppare competenze non cognitive attraverso un'esperienza di confronto virtuale tra alunni di due scuole della città di Taranto in tempo di pandemia. *QTimes – webmagazine*, XIV, 2, 64-84. DOI: 10.14668/QTimes_14208.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2016) *Piano di garanzia delle competenze della popolazione adulta*. <https://www.miur.gov.it/piano-di-garanzia-delle-competenze-della-popolazione-adulta>
- MIUR, (2018). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018 n. 145)*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+al-%20legati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?ver=%20sion=1.0&t=1570548388496>
- Morganti, A., Signorelli, A. & Marsili, F. (2022). L'educazione al bivio tra competenze non cognitive e co-cognitive. *QTimes – webmagazine*, XIV, 2, 149-164. DOI: 10.14668/QTimes_14214.
- Nosari, S. & Guarcello, E. (2022). La “questione skills” per una nuova configurazione dell'umano. *QTimes – webmagazine*, XIV, 2, 85-96. DOI: 10.14668/QTimes_14209
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en#page1
- Ryken, D.S., & Salganik, L. H. (eds) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. FrancoAngeli.
- Rosati, A. (2022). Editoriale. Bridging skill. Sviluppo, riconoscimento e promozione dell'umano attraverso competenze non cognitive. *QTimes – webmagazine*, XIV, 2, VI-X. DOI: 10.14668/QTimes_14201
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2018). *Recognition, Validation and Accreditation of Youth and Adult Education as a Foundation of Lifelong Learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263619>
- WHO-World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

5.9. Pianificare, implementare e valutare attività formative per l'uso didattico delle tecnologie digitali: una proposta di progettazione rivolta a insegnanti in servizio.

Laura Carlotta Foschi¹

¹Università degli Studi di Padova.

lauracfoschi@gmail.com

Sebbene vi sia un sempre più rapido sviluppo e una maggior diffusione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) anche nei contesti educativi, l'accettazione e l'uso di queste ultime continuano a essere problematici (Berrett, Murphy, & Sullivan, 2012; Straub, 2009). A tal riguardo, il contributo presenta una proposta e un esempio di progettazione articolata in pianificazione, implementazione e valutazione di attività formative rivolte a insegnanti in servizio relative all'uso didattico delle tecnologie digitali. Quanto presentato è stato concretamente realizzato con insegnanti di scuola

secondaria di primo e di secondo grado in un'attività di formazione che, inter alia, ha coinvolto questi ultimi nella progettazione, realizzazione e revisione di prodotti didattici digitali.

La pianificazione delle attività di formazione si è ispirata al format di progettazione a ritroso *Understanding by design* proposto da Wiggins e McTighe (2005) e si è articolata in: Fase 1 - Risultati desiderati, Fase 2 - Evidenze di accettabilità, Fase 3 - Percorso di apprendimento. Nel definire i risultati desiderati, si è utilizzata la Tassonomia di Bloom Rivista proposta da Anderson e colleghi (2001) relativamente all'identificazione del processo cognitivo e il framework della Conoscenza della tecnologia, della pedagogia e del contenuto (TPACK; Koehler & Mishra, 2009; Mishra & Koehler, 2006) per quanto riguarda invece l'identificazione della conoscenza sottesa. Le evidenze di accettabilità sono state articolate in: evidenze di apprendimento, fonti di valutazione e criteri valutativi. Il percorso di apprendimento è stato sviluppato in *Moodle* per quanto riguarda le attività di apprendimento finalizzate alla progettazione e realizzazione e in *Peergrade* (peergrade.io) per quanto concerne quelle finalizzate alla revisione.

L'implementazione della formazione in generale, e delle attività qui considerate in particolare, ha tenuto conto degli elementi identificati - dalla letteratura (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017) e dai docenti (OCSE, 2019) - come caratterizzanti un'attività di sviluppo professionale continuo degli insegnanti efficace: focus sul contenuto disciplinare, apprendimento attivo, collaborazione, uso di modelli e *modelling* di pratiche efficaci, supporto di esperti e coaching, feedback e riflessione, durata sostenuta.

La realizzazione delle attività qui considerate si è articolata come segue. In Moodle sono state predisposte diverse risorse e attività, come quiz, videotutorial, file ed esempi di attività didattiche e di presentazioni didattiche. Questi ultimi erano esempi di progettazione e di realizzazione concreta - accompagnati dalle motivazioni disciplinari e didattiche che sostengono le scelte effettuate - differenziati a seconda dell'obiettivo didattico, dell'ambiente utilizzato e della disciplina e volevano fungere da modelli e *modelling*. In Peergrade invece, l'attività di revisione tra pari e auto-revisione si è articolata nelle fasi di: consegna, revisione e reazione. Nella fase di revisione, affinché gli insegnanti potessero comprendere ed esprimersi sugli aspetti relativi alla *conoscenza dei contenuti disciplinari*, così come a quella *pedagogica e tecnologica* degli stessi, sono state create "categorie" di revisori composte da insegnanti della stessa disciplina o area disciplinare. La fase di reazione chiedeva agli insegnanti di esprimere considerazioni e fornire un feedback sulle revisioni ricevute sul proprio lavoro. Le funzionalità di Peergrade, e in particolare quest'ultima fase, lo caratterizzano per concepire la valutazione come un dialogo tra valutati e valutatori orientato al miglioramento dei processi di apprendimento (Foschi, Cecchinato, & Say, 2019; Foschi & Cecchinato, 2019). La valutazione della formazione in generale, e delle attività qui considerate in particolare, ha assunto la prospettiva dell'*Evaluation Research* e si è ispirata al modello di valutazione di Guskey (2000; Guskey, Roy, & von Frank, 2014). È stata caratterizzata da una strategia multi-metodo e condotta - con intenti pianificativi, formativi e sommativi - prima dell'inizio, durante lo svolgimento e una volta conclusasi la formazione. Le domande di ricerca, le fonti e i dati sono stati diversi tra loro e, di conseguenza, lo sono state anche le analisi dei dati, che hanno spaziato dall'analisi del contenuto e tematica, all'utilizzo della statistica inferenziale. Relativamente alle attività qui considerate, la valutazione in itinere ha riguardato le *Reazioni* (Quali sono state le reazioni nei confronti dell'attività?), l'*Apprendimento* (Hanno raggiunto i risultati di apprendimento desiderati?) e il *Comportamento* (Hanno intenzione di utilizzare con le proprie classi quanto realizzato?) degli insegnanti. La valutazione pre, pre-post e post formazione ha invece considerato, in aggiunta ai precedenti livelli, anche il *Supporto organizzativo* (e.g., Gli insegnanti si confrontano e sono incoraggiati - da colleghi, Dirigente, collegio docenti - a integrare le tecnologie digitali nella loro attività didattica? È presente il collegamento a Internet in classe per insegnanti e studenti? Sono disponibili PC, tablet, LIM?) e le *Credenze e gli atteggiamenti* degli insegnanti (Quali sono l'atteggiamento e le percezioni - facilità d'uso e utilità - nei confronti dell'uso delle tecnologie digitali nella didattica? Quali sono le credenze sul valore delle tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento?).

I principali risultati emersi sono di seguito riportati. Per quanto riguarda i risultati in itinere, questi permettono di concludere che le reazioni sono state ampiamente positive. Analogamente, secondo gli insegnanti, le attività di formazione hanno fornito loro molteplici stimoli per la propria attività didattica, e.g. stimolandoli a utilizzare di più le tecnologie digitali nella propria didattica e consentendo loro di imparare a utilizzare ambienti digitali o piattaforme che prima non conoscevano. I risultati di apprendimento desiderati nell'ambito di progettazione a ritroso sopra descritto sono stati pienamente raggiunti. È emerso inoltre che gli insegnanti probabilmente avrebbero utilizzato con le proprie classi quanto realizzato con i diversi moduli (i.e., tecnologie digitali). Relativamente alle differenze pre-post formazione si sono poi riscontrati cambiamenti positivi nelle competenze relative all'uso degli ambienti digitali proposti, così come in relazione alle credenze e agli atteggiamenti degli insegnanti (e.g., in merito al valore delle tecnologie digitali nella didattica e alla loro utilità percepita). Ancora, i risultati post formazione relativi alla valutazione dell'uso delle *nuove* conoscenze e competenze da parte degli insegnanti hanno messo in luce per esempio che gli insegnanti hanno ritenuto che l'attività di formazione abbia contribuito a migliorare l'uso delle tecnologie digitali nella loro pratica didattica e a sperimentarne di nuove. Per approfondimenti relativi alla pianificazione, alla strutturazione concreta e implementazione delle attività di formazione, così come della loro valutazione, si rimanda a Foschi (2022).

Bibliografia

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Berrett, B., Murphy, J., & Sullivan, J. (2012). Administrator insights and reflections: Technology integration in schools. *The Qualitative Report*, 17(1), 200-221.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Foschi, L. C. (2022). *Pianificare, implementare e valutare lo sviluppo professionale continuo dei docenti: risultati di una ricerca valutativa su un'esperienza di formazione (PhD thesis)*. IT: Università degli Studi di Padova.

- Foschi, L. C., & Cecchinato, G. (2019). Validity and reliability of peer-grading in in-service teacher training. *Italian Journal of Educational Research, Special Issue*, 177-194.
- Foschi, L. C., Cecchinato, G., & Say, F. (2019). Quis iudicabit ipsos iudices? Analisi dello sviluppo di competenze in un percorso di formazione per insegnanti tramite la valutazione tra pari e l'autovalutazione. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(1), 49-64.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R., Roy, P., & von Frank, V. (2014). *Reach the highest standard in professional learning: Data*. Corwin Press.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Straub, E. T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625-649.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed). Association for Supervision and Curriculum Development.

5.10. Scientific Playwords e Forze della Natura: un esempio di sviluppo dell'immaginazione creativa nella didattica (inter)disciplinare.

Alessandro Gelmi¹

¹Libera Università di Bolzano.

algelmi@unibz.it

A partire dal dibattito contemporaneo sul significato di “immaginazione” (Abraham 2020; Liao & Gendler, 2020), la presente ricerca fa riferimento a un'accezione specifica del concetto che si è rivelata particolarmente significativa nel campo della ricerca educativa: l'immaginazione può essere intesa come la capacità di trascendere e rielaborare gli stimoli immediati dell'esperienza, vedendo e pensando le cose in modo diverso da come sono date o da come vengono normalmente viste e pensate (Kind & Kung, 2016).

Più specificamente, la ricerca sullo sviluppo dell'immaginazione ha dimostrato che questa capacità può essere collegata a diversi aspetti educativi essenziali: la creazione di significati personali e la costruzione della conoscenza (Fleer, 2021); il raffinamento della teoria della mente e dell'empatia (Goldstein & Winner, 2012); la metacognizione e i processi di autoregolazione (Goldstein & Lerner, 2018); il *problem solving* creativo (Russ, 2014); l'arricchimento del pensiero divergente e del ragionamento causale e controfattuale (Harris, 2021)

Allo stato attuale della ricerca in campo educativo, questi riferimenti generali sono stati sviluppati lungo due direzioni complementari. Da un lato, a partire dalla psicologia dello sviluppo (Fleer, 2011), sono stati ideati e sperimentati ambienti di apprendimento *play-based* per stimolare le capacità immaginative dei bambini in relazione a competenze trasversali come l'osservazione, il porre e risolvere problemi, la generazione creativa di idee, il ragionamento per ipotesi e verifica. D'altra parte, nella ricerca sul curriculum design, sono stati ideati strumenti didattici (Egan & Gillian, 2016) per presentare i temi curricolari in una forma emotivamente significativa e per motivare e coinvolgere i bambini nella comprensione dei concetti posti dagli insegnanti come obiettivi di apprendimento.

Più nel dettaglio, ci si è concentrati sulle ricerche in materia di immaginazione creativa originate dai lavori di Vygotsky (Linqvist, 2003; Smolucha, 1992; Vygotskij, 1960, 1967), seguendo due principali linee di applicazione didattica.

-Gli studi generali sulla *Imaginative Education* (Chodakowski, Egan, Judson & Stewart, 2010; Egan, 1997), mostrano perché e come proporre temi curricolari in modo immaginativo. In particolare, partendo dalle applicazioni della teoria nel contesto italiano (che questo progetto si propone peraltro di approfondire e di diffondere maggiormente), ci si è concentrati sulla didattica delle scienze, soffermandosi su ricerche che hanno mostrato a livello teorico ed empirico quanto la stimolazione del pensiero immaginativo attraverso la narrazione possa essere funzionale alla trasposizione didattica di temi complessi, come le basi qualitative della termodinamica e il concetto di forze della natura, anche nei livelli basilari di istruzione (Corni & Fuchs, 2020, 2021).

-Una linea di ricerca più specifica, incentrata sul concetto di “*playworld*”, collega l'uso della narrazione con i giochi di finzione co-costruiti da adulti e bambini (Fleer, 2019; Nilsson & Ferholt, 2014). Per quanto fittizio, il mondo progettato e realizzato insieme agli adulti non solo genera un canale di comunicazione e di espressione emotivamente significativa (Ferholt, et al., 2021), ma pone ai bambini sfide, problemi e occasioni di dialogo (Matusov & Miyazaki, 2014; Miyazaki 2011, 2019) che richiedono il pieno investimento delle loro risorse cognitive, sia a livello individuale che collettivo.

Per prima cosa si è deciso di connettere queste due dimensioni sul piano teorico, soffermandosi sul caso paradigmatico della didattica delle scienze. A tal fine si è sviluppato una proposta didattica in cui la trasposizione metaforica di concetti-chiave, come quello di “Forze della Natura” (Fuchs, 2015), non è soltanto trasmessa narrativamente, ma è anche costruita attivamente dai bambini attraverso esercizi di *scientific imagination* (Fleer, 2017) contestualizzati in giochi di finzione condivisi con gli insegnanti.

Inoltre si sono poste le basi metodologiche per una successiva fase empirica della ricerca. Il design che si propone consente da un lato di monitorare questa inedita applicazione dei *scientific playworld* nella scuola primaria dal punto di vista dei processi di apprendimento, e rientra, dall'altro, nel paradigma della ricerca-formazione, perché mira a osservare gli effetti della *Imaginative education* sullo sviluppo professionale degli insegnanti. Su queste basi il progetto prevede una raccolta dati svolta in

modo partecipativo in una classe del primo ciclo di una scuola primaria nella provincia di Bolzano. A una fase di ambientamento in cui si svolgeranno le prime osservazioni sulle competenze di partenza dei bambini attraverso la videoregistrazione di interviste narrative e di momenti di gioco e di discussione collettiva, seguiranno tre cicli di intervento in classe, co-costruiti e realizzati assieme agli insegnanti, videoregistrati e organizzati con la seguente struttura:

- episodio narrativo sulle Forze della Natura
- sviluppo di un *playworld* ambientato nel contesto del racconto
- esplorazione libera e confronto dialogico su materiali didattici predisposti nel contesto di finzione
- attività creative individuali e collettive contestualizzate nel *playworld*
- interviste narrative individuali sulle attività svolte e focus group con gli insegnanti

Per l'analisi dei dati si è riscontrata una convergenza nella letteratura sulle ricerche qualitative in materia di *conceptual change* (Disessa, 2018; Levin & Brown, 2015) e di studi storico-culturali sull'immaginazione creativa (Hedegard & Flear, 2008). Da ciò è scaturita la seguente procedura per l'analisi del materiale video:

Interpretazioni quotidiane

1. I dati sono registrati digitalmente nella loro forma grezza con annotazioni e riassunti.

2. I dati sono etichettati in relazione a comportamenti e commenti legati all'immaginazione creativa e/o alle forze della natura.

Interpretazioni situate

3. le interpretazioni quotidiane sono tagliate in videoclip e inserite in cartelle con descrittori relativi alle forze della natura e all'immaginazione creativa, ricollegate poi a tendenze o temi comuni (esperimenti mentali, visualizzazione, curiosità, generazione e verifica di ipotesi, sviluppo concettuale).

Interpretazioni teoriche

4. Sono creati collegamenti esplicativi tra le cartelle e sono realizzati esempi rappresentativi di video o di dialogo tra insegnante e/o bambini per ciascuno dei risultati di questa interpretazione.

Le fasi 1-4 sono iterative, poiché le categorie teoriche emergenti saranno utilizzate per analizzare nuovamente l'intero set di dati.

Con il presente lavoro si sono poste le basi teoriche per un progetto di ricerca con cui verificare quanto la valorizzazione pedagogica e didattica dell'immaginazione creativa possa sostenere gli insegnanti di scuola primaria nel tentativo di conciliare le esigenze delle diverse didattiche disciplinari con la creazione di ambienti e percorsi di apprendimento funzionali allo sviluppo globale del bambino, senza che questo obiettivo sia limitato alla sola età pre-scolare (Resnick & Robinson, 2017).

Bibliografia

- Abraham, A. (2020). *Surveying the Imagination Landscape*. The Cambridge Handbook of the Imagination, 1–10. <https://doi.org/10.1017/9781108580298.001>
- Chodakowski, A., Egan, K., Judson, G. C., & Stewart, K. (2010). Some Neglected Components of Teacher Education Programs. *Action in Teacher Education*, 32(5–6), 5–21. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.10519470>
- Corni, F., & Fuchs, H. U. (2021). Primary Physical Science for Student Teachers at Kindergarten and Primary School Levels: Part II—Implementation and Evaluation of a Course. *Interchange (Vol. 52, Issue 2)*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09424-6>
- Corni, F., & Fuchs, H. U. (2020). Primary physical science for student teachers at kindergarten and primary school levels: Part I—foundations of an imaginative approach to physical sci-ence. *Interchange*, 51(3), 315–343.
- DiSessa, A. A. (2018). A friendly introduction to “knowledge in pieces”: Modeling types of knowledge and their roles in learning. In *Invited lectures from the 13th international congress on mathematical education* (pp. 65–84). Springer, Cham.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning*. Chicago: University of Chicago.
- Egan, K., & Gillian, J. (2016). *Imagination and the engaged learner: Cognitive tools for the classroom*. Teachers College Press.
- Ferholt, B., Lecusay, R., Rainio, A. P., Baumer, S., Miyazaki, K., Nilsson, M., & Cohen, L. (2021). Playworlds as Ways of Being, A Chorus of Voices: Why are Playworlds Worth Creating?. *Cultural-Historical Psychology*, 17(3), 95–103.
- Flear, M. (2021). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353–364.
- Flear, M. (2019). Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: Supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting. *Obučenie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1–22.
- Flear, M. (2017). Scientific Playworlds: A model of teaching science in play-based settings. *Research in Science Education*, 49(5), 1257–1278.
- Flear, M. (2011). ‘Conceptual play’: Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224–240.
- Fuchs, H. U. (2015). From Stories to Scientific Models and Back: Narrative framing in modern macroscopic physics. *International Journal of Science Education*, 37(5–6), 934–957. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1025311>
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4), 1–13. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of cognition and development*, 13(1), 19–37.
- Harris, P. L. (2021). Early Constraints on the Imagination: The Realism of Young Children. *Child Development*, 92(2), 466–483. <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>
- Hedegard, M., & Flear, M. (2008). *EBOOK: Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. McGraw-Hill Education (UK).
- Kind, A. & Kung, P. (eds) (2016) *Knowledge Through Imagination*. Oxford University Press.
- Levin, M., & Brown, N. J. (Eds.). (2015). *Knowledge and interaction: A synthetic agenda for the learning sciences*. Routledge.
- Liao S. & Gendler T., (2020). Imagination. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity research journal*, 15(2–3), 245–251.
- Matusov, E., & Miyazaki, K. (2014). Dialogue on Dialogic Pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2, 1–47. <https://doi.org/10.5195/dpi.2014.121>

- Miyazaki, K. (2019). Dialogic Lessons and Triadic Relationship Among Pupils, Learning Topic, and Teacher. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7.
- Miyazaki, K. (2011). Encountering another dialogic pedagogy: A voice from Japan. *Journal of Russian & East European Psychology*, 49(2), 36-43.
- Nigris, E. (2016). La trasposizione didattica. *Didattica generale*, 197-230.
- Nilsson, M., & Ferholt, B. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva*, 32(3), 919-950. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2014v32n3p919>
- Resnick, M., & Robinson, K. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT press.
- Russ, S. W., & American Psychological Association. (2014). *Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity* (pp. 45-62). American Psychological Association.
- Smolucha, F. (1992). A Reconstruction of Vygotsky's Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 5(1), 49-67. <https://doi.org/10.1080/10400419209534422>
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky, vol. 1* (R.W. Rieber & J. Wollock, eds.). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1967). *Imagination and creativity in childhood* Moscow: Prosvetscheniye (Original work published 1930).
- Vygotsky, L. S. (1960). Imagination and its development in childhood. In *The development of higher mental functions* (pp. 327-362). Moscow (Originally a lecture presented in 1932).

5.11. L'imparare a imparare nella scuola dell'infanzia italiana. Un'esplorazione con le insegnanti.

Annamaria Gentile¹

¹Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

annamaria.gentile@unimore.it

Nella comunità educativa, c'è un generale consenso sul fatto che l'imparare a imparare (*learning to learn* o L2L) sia un importante obiettivo educativo (Smith, 1990; Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002). Ad oggi, però, non è del tutto chiaro cosa sia l'L2L e come debba essere implementato nelle pratiche educative, rivelandosi così un obiettivo molto difficile da raggiungere.

L'imparare a imparare è spesso usato come una formula magica (Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002) per soddisfare le crescenti esigenze d'informazione della società e della tecnologia. Nella cosiddetta *learning society*, infatti, i rapidi mutamenti tecnologici, organizzativi e comunicativi pongono la questione dell'obsolescenza dei saperi e delle conoscenze.

Di qui l'ineludibile necessità per l'individuo di continuare ad apprendere per tutta la vita, per partecipare attivamente alla società civile e al mondo del lavoro ed evitare il rischio di esclusione (Moscarelli, 2014). In questo contesto, l'imparare a imparare rappresenta la competenza strategica per essere *lifelong learners* (Alberici, 2008).

L'imparare a imparare è una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio Europeo, 2018; 2006), una competenza chiave trasversale che si intreccia con altre competenze chiave (Caena, 2019) e che può giocare un ruolo fondamentale di connessione fra competenze cognitive e non cognitive (Stringher, 2016).

I sistemi dell'istruzione e della formazione devono allora essere preparati a offrire a tutti i cittadini (compresi quelli con bisogni speciali o coloro che hanno abbandonato la scuola), lungo tutto l'arco della vita (dall'infanzia all'età adulta) e attraverso diversi ambienti di apprendimento (formali, non formali e informali) l'opportunità di sviluppare questa competenza (Hoskins & Fredriksson, 2008).

Se molti però sono gli autori che si sono occupati della competenza L2L in riferimento ai giovani e agli adulti professionisti, un ambito di ricerca ancora poco esplorato, anche se particolarmente interessante a livello pedagogico e didattico, è quello relativo all'imparare a imparare nei primi anni di vita del bambino.

Come afferma Stringher (2019), sulla base degli studi compiuti da Carlson, Zelazo e colleghi (2003, cit. in Stringher, 2019, p. 54), si è in presenza di abilità malleabili e dunque insegnabili, e il momento cruciale per gettare le basi dell'imparare a imparare sembra proprio essere il periodo dai 3 ai 5 anni. A questo proposito, Martín Ortega (2008) evidenzia che l'infanzia è il momento ideale per iniziare a costruire l'abitudine a imparare a imparare. L'avvicinamento all'L2L nell'infanzia richiede perciò una riflessione sull'importanza e sulla necessità di favorire lo sviluppo di questa competenza sin dai primi ordini scolastici e di superare le concezioni erranee che sottovalutano le potenzialità dello sviluppo dell'L2L a partire dai primi anni di vita (Castro Zubizarreta, 2021).

L'indagine esplorativa che qui si presenta, partendo dall'idea dell'educabilità della competenza dell'imparare a imparare e del fondamentale ruolo che la scuola e gli insegnanti possono assumere nella promozione di tale competenza, ha avuto tra i suoi multipli obiettivi quello di esplorare in profondità le concezioni dell'imparare a imparare degli insegnanti della scuola dell'infanzia e raccogliere pratiche educative legate all'imparare a imparare.

In altre parole, a partire dai risultati del più recente studio di Stringher e colleghi (Stringher, 2021), si è tentato di indagare le concezioni L2L nel variegato panorama delle scuole dell'infanzia italiane, ampliando la conoscenza dei punti di vista esistenti sull'imparare a imparare, attraverso l'analisi delle interpretazioni e delle definizioni espresse dai partecipanti in un'intervista focalizzata.

Per raggiungere questi obiettivi, si è infatti scelto lo strumento del focus group, con una traccia costruita ad hoc che ha permesso di rilevare anche aspetti impreveduti, impliciti e operativi delle concezioni dei docenti e, quindi, una visione articolata della competenza L2L. Il focus group, innescando il confronto tra i partecipanti (Zammuner, 2002) e incoraggiandoli a

esplicitare le loro convinzioni e le loro azioni, ha permesso di riconoscere i significati, le rappresentazioni e le pratiche delle insegnanti in maniera piuttosto puntuale. Tale articolazione del discorso è stata probabilmente facilitata anche dall'importante lavoro di calibratura delle domande-stimolo operato dalle ricercatrici.

Dall'indagine sono emerse alcune accezioni del concetto coerenti con la letteratura e il costrutto dell'imparare a imparare (Hounsell, 1979; Stringher, 2021; Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002). Tuttavia, esse sono presenti ad un livello embrionale di consapevolezza da parte delle insegnanti, e non appaiono né diffuse né tematizzate.

A partire da questa ricognizione però, ci sono elementi per una formazione docenti che persegua una maggiore consapevolezza delle insegnanti stesse in ordine al concetto e alle pratiche educative ad esso collegate.

Lo sviluppo della competenza dell'imparare a imparare a partire dall'infanzia costituisce pertanto una sfida ambiziosa, sia per la complessità della competenza stessa sia per la mancanza di pratiche diffuse all'interno delle scuole intenzionalmente orientate alla promozione di tale competenza. I docenti ricoprono una posizione strategica per agevolare l'acquisizione dell'imparare a imparare degli studenti fin dall'infanzia, ma per poterlo fare in maniera adeguata dovrebbero possedere una concezione ampia di tale competenza (Hounsell, 1979; Waeytens, Lens & Vandenberghe, 2002; Stringher, 2021). Ciò evidenzia la necessità di incidere sulla formazione in servizio, oltre che iniziale, dei docenti riguardo alla competenza L2L, in quanto contenuto formativo ancora poco presente.

Per aiutare gli insegnanti a trasformare l'imparare a imparare da obiettivo didattico dichiarato a pratica didattica (Marcuccio, 2009), potrebbe infatti essere utile coinvolgere i docenti stessi in una descrizione delle loro concezioni iniziali di L2L e delle loro pratiche educative legate a tale competenza, in un dialogo fra loro e con ricercatori esperti di L2L.

Ciò potrebbe facilitare il graduale spostamento di pratiche e orientamenti verso una posizione più informata e consapevole, e quindi potenzialmente utile per sostenere lo sviluppo della competenza L2L nei bambini. In questo senso, il focus group potrebbe rivelarsi – e approfondire questo elemento è uno degli obiettivi dell'indagine qui presentata – uno strumento, non solo utile alla rilevazione delle concezioni delle docenti e alla riflessione sulle pratiche, ma anche un interessante dispositivo formativo per far emergere e poi intervenire sulle *misconception* degli insegnanti circa il concetto di imparare a imparare.

Bibliografia

- Ajello, A.M., & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. Scuola democratica. *Learning for Democracy*, 1, pp. 63-82.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. FrancoAngeli.
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*. EUR 29855 EN, JRC117987. Publications Office of the European Union.
- Castro Zubizarreta, A. (2021). Apprendere ad apprendere nell'infanzia: concezioni e pratiche pedagogiche dei docenti di scuola dell'infanzia in Cantabria (Spagna). In C. Stringher (ed.), *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi* (pp. 227-243). FrancoAngeli.
- Consiglio Europeo (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured? JRC Scientific and Technical Report*. Office for Official Publications of the European.
- Hounsell, D. (1979). Learning to learn: Research and development in student learning. *Higher Education*, 8(4), pp. 453-469.
- Marcuccio, M. (2009). L'imparare a imparare: da priorità strategica a pratica didattica. Una ricerca empirica nei percorsi professionalizzanti dell'obbligo formativo. In G. Domenici, R. Semeraro (eds), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico* (pp.171-185). Monolite.
- Martín Ortega, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación Educativa*, 9, pp. 72-78.
- Moscarelli, R. (2014). *La competenza-chiave "imparare a imparare" tra valutazione per l'apprendimento e orientamento: una sfida per la scuola del futuro*. XXVII Congresso Nazionale Associazione Italiana Valutazione.
- Smith, R.M. (1990). The promise of learning to learn. In R.M. Smith (eds), *Learning to learn across the life span* (pp. 3-29). Jossey-Bass Publishers.
- Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), pp. 102-128.
- Stringher, C. (2019). Imparare a imparare nella scuola dell'infanzia. *Bambini*, pp.50-54.
- Stringher, C. (a cura di) (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. FrancoAngeli.
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe R. (2002). Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(3), pp. 305-322.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. il Mulino.

5.12. Promuovere a scuola le risorse psicosociali degli studenti: progetti, formazione dei docenti e attività di apprendimento.

Maurizio Gentile¹, Francesco Pisanu², Enrico Perinelli³, Tania Cerni³.

¹Università Lumsa, ²Dipartimento Istruzione e Cultura della Provincia di Trento, ³Università degli Studi di Trento.

m.gentile@lumsa.it, francesco.pisanu@provincia.tn.it, enrico.perinelli@unitn.it, tania.cerni@unitn.it

L'interesse di ricerca sui fattori psicosociali degli studenti può essere fatto risalire ai primi tentativi di identificare una struttura multifattoriale di intelligenza (Guilford, 1967; Thurstone, 1938); successivamente all'emergere di teorie

multidimensionali sul funzionamento intellettuale delle persone (Gardner, 1983; Sternberg, 1985); infine all'osservazione di forme nuove di comportamento "intelligente", come le intelligenze sociali, emotive e sistemiche (Fedeli & Munaro, 2022; Goleman & Senge, 2014).

Negli ultimi decenni, discipline come economia, statistica applicata, sociologia dell'educazione, psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione, pedagogia e didattica hanno iniziato a considerare il ruolo di tali fattori per spiegare le differenze individuali negli esiti scolastici e professionali. Questi sembrano incidere su come gli alunni si accostano e vivono l'apprendimento in termini di sforzo, perseveranza, attenzione, cura del dettaglio, responsabilità, disciplina, apertura, curiosità.

Termini come "Competenze non-cognitive", "Life Skills", "Soft Skills", "Social Emotional Learning", "Intelligenza Emotiva", "Competenze sociali ed emozionali", "Character Skills", "Socio Emotional Skills", "LifeComp", "Non-cognitive Skills" caratterizzano il dibattito nazionale e internazionale. Il focus, tuttavia, non è l'uso di espressioni poco o molto significative (Fedeli & Munaro, 2022), quanto l'analisi dei quadri di riferimento, delle finalità generali, dei soggetti nazionali e internazionali che li propongono, degli esiti e impianti di ricerca sui quali si basano, delle implicazioni educative che suggeriscono.

Com'è facilmente intuibile, la discussione non è nuova poiché richiama l'annoso confronto tra la scuola intesa come luogo di formazione della persona (valori, atteggiamenti, mentalità, abiti mentali, emozioni), e la scuola come istituzione impegnata a erogare prestazioni didattiche a fini di istruzione, lasciando agli alunni, alle famiglie e ai contesti informali la responsabilità diretta e indiretta di formare le disposizioni necessarie per svolgere con profitto gli studi scolastici.

Il contributo presenta tre progetti realizzati negli ultimi cinque anni grazie ai quali è stato possibile identificare e caratterizzare un approccio di ricerca e formazione sul tema delle *risorse psicosociali degli studenti*.

I primi due, realizzati in Provincia Autonoma di Trento, sono stati rivolti agli alunni e ai docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado e hanno avuto come focus le seguenti dimensioni: *personalità, capitale psicologico, motivazione ad apprendere, concetto di sé* (Perinelli et al., 2022; Pisanu et al., 2021a). Il terzo progetto, condotto in collaborazione con l'USR Toscana, è stato rivolto ai docenti del primo ciclo con particolare riferimento agli insegnanti di scuola primaria (Gentile et al., 2021). Quest'ultimo lavoro si è focalizzato sul rapporto tra le pratiche valutative dei docenti, riformate dall'O.M. 172/2020, e il loro impatto sui risultati di apprendimento e i fattori psicosociali.

Il primo progetto è stato realizzato nell'arco di un triennio, ha avuto molteplici articolazioni, di fatto ha posto le basi teoriche, metodologiche e di contenuto dei due progetti successivi. Questi ultimi sono stati realizzati, invece, nell'arco di singoli anni scolastici.

Nonostante tali differenze, le tre iniziative condividono un nucleo di elementi comuni:

a) connessioni a modelli, quadri di riferimento teorici, studi e ricerche in tema di *fattori psicosociali* proposti nella letteratura internazionale e nazionale contemporanea (Luthans et al., 2010; OECD, 2021; Perinelli et al., 2022; Proropat, 2016; Sala et al., 2020; Yeager, 2017; Who, 1994);

b) centralità data all'azione del docente in classe, di conseguenza, gli autori dei progetti hanno posto un' enfasi sul processo di sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti in ciascun progetto (Lipowsky & Rzejak, 2015; Pisanu et al., 2021b);

c) attività di raccolta dei dati mediante strumenti *self-report* relativi ai singoli fattori psicosociali associati a variabili contestuali e alle pratiche di insegnamento, gestione della classe e valutazione (Gentile et al., 2021; Perinelli et al., 2022; Pisanu & Fraccaroli, 2019);

d) analisi e rappresentazioni dei dati affinché fossero accessibili ai docenti e potessero le basi per decisioni educative e didattiche future (Gentile et al., 2021; Pisanu et al., 2021a);

e) consulenza ai docenti ai fini di supportare processi di implementazione nelle classi di pratiche educative fondate su proposte operative presentate nelle fasi di formazione ed evidenze emerse dalle analisi dei questionari *self-report* rivolti agli alunni e ai docenti (Gentile et al., 2021; Pisanu et al., 2021b).

Lo scopo del contributo è presentare i risultati e gli elementi essenziali, di carattere teorico, metodologico e pratico, che hanno caratterizzato ciascuna iniziativa.

Bibliografia

Fedeli, D., & Munaro, C. (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), pp. 66-80.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gentile, M., Cerni, T., Perinelli, E., & Pisanu, F. (2021). *Valutazione formativa e per l'apprendimento: l'impatto dell'OM 172 sulle pratiche e la cultura della valutazione in relazione agli apprendimenti cognitivi e non-cognitivi. Un progetto di ricerca-formazione per docenti delle scuole del primo ciclo d'istruzione*. Report finale di progetto. LUMSA Università di Roma.

Goleman, D. & Senge P. (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. More than Sound.

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27-51.

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The Development and Resulting Performance Impact of Positive Psychological Capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41-67.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.

Perinelli, E., Pisanu, F., Checchi, D., Scalas, L. F., & Fraccaroli, F. (2022). Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 69, Article 102071. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102071>.

Pisanu, F., & Fraccaroli, F. (2019). *Caratteristiche psicosociali e apprendimento degli studenti. Evidenze empiriche e riflessioni*. In (a cura di) D. Checchi e G. Chiosso *È POSSIBILE UNA SCUOLA DIVERSA? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*. Il Mulino.

Pisanu, F., Fraccaroli, F., Gentile, M., & Recchia, F. (2021a). Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (A cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp.67-88). Il Mulino.

Pisanu, F., Gentile, M., Poian, G., & Bisello, L. (2021b). Educare alle competenze non cognitive in Provincia di Trento. Analisi delle pratiche delle scuole e sviluppo delle attività all'interno del progetto. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (A cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, (pp.243-278). Il Mulino.

Poropat, A.E. (2016). Beyond the Shadows. The Role of Personality and Temperament in learning. In L. Corno, & E.M., Anderman (Eds). *Handbook of Educational Psychology* (3rd Edition) (pp. 172-185). Routledge

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M., (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union, doi:10.2760/922681, JRC120911. Available from: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>. [Accessed: 04/08/2022].

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge University Press.

Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. University of Chicago Press.

WHO (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. World Health Organization.

Yeager, D. S., (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.

5.13. Competenze strategiche e individualizzazione. Risultati di un'analisi esplorativa.

Andrea Giacomantonio¹, Lucia Martiniello¹

¹Università Telematica Pegaso.

andrea.giacomantonio@unipegaso.it, lucia.martiniello@unipegaso.it

Sembra crescere la domanda di *soft skills* per studenti e lavoratori (Pellerey, 2017). Numerose le proposte formulate sia dalle comunità scientifiche sia dalle istituzioni. Dall'inizio degli anni '90 Michele Pellerey lavora sulle competenze strategiche. Il gruppo che coordina ha sviluppato un articolato programma di ricerca. Sul piano teorico, le congetture relative alle competenze strategiche affondano le loro radici nell'*Etica a Nicomaco* di Aristotele (Grządziel, 2014; Pellerey, 2019); posizione alla quale corrisponde un quadro di ipotesi di carattere psico-pedagogico abbastanza coerente (Margottini, 2017; Pellerey, 2006). Sul piano valutativo sono stati elaborati quattro questionari autodescrittivi (Bay, Grządziel & Pellerey, 2010; Margottini, 2018; Pellerey, 1996; Pellerey & Orio, 2001). Sul piano educativo, un'interessante insieme di ipotesi finalizzate all'incremento della padronanza delle stesse risorse (Ottone, 2014).

I bisogni formativi dei docenti emergono durante l'interpretazione dei dati raccolti con i questionari. È stata elaborata un'ipotesi classificatoria in tre tipi (Benvenuto & Giacomantonio, 2017; Giacomantonio, 2017). Il primo riguarda probabilmente i bisogni tecnici di carattere docimologico. Il secondo rappresenta ipoteticamente baconiani *idola mentis*. Problematizzando la posizione scienziata – per la quale la valutazione produce delle rappresentazioni fotografiche – bisogna apprendere ad individuare i limiti teorici, metodologici e informativi dei dati raccolti, analizzati e organizzati. Il terzo tipo di bisogni è probabilmente associato alle *insidie categoriali*. Le sue radici affondano in storiche e determinate relazioni tra potere e sapere (Barone, 2011; Foucault, 1999, 1975). Non ci dilunghiamo. Ci limitiamo a un solo esempio. Il determinismo naturalista – chiave interpretativa dei dati raccolti con i questionari autodescrittivi – sembra, in vero, uno strumento di potere in mano alle classi sociali egemoni (Bonazza, 2022; Bourdieu, 1972; Vertecchi, 1986).

A questi bisogni sembrano associarsi altre esigenze. Una riguarda l'individualizzazione delle proposte educative finalizzate all'accrescimento della padronanza delle competenze strategiche. Una questione che investe, in primo luogo, la ricerca didattica e, in seconda istanza, la formazione dei docenti.

In merito, un'ipotesi basata sulle relazioni teoriche tra le stesse competenze la formula Ottone (2014). Il fine della nostra ricerca è di contribuire a questa ipotesi sul piano empirico. In particolare, i suoi obiettivi sono due: da una parte, classificare gli studenti sulla base della padronanza percepita proprio delle competenze strategiche e, dall'altra, esplorare le relazioni che i tipi ottenuti hanno con alcune variabili socioanagrafiche e con il rendimento scolastico.

Le ipotesi sottostanti sono due. La prima. È probabile che le competenze strategiche siano le *disposizioni interne durature* costitutive di un boudieriano *habitus* (Bourdieu, 1980; Pellerey & Grządziel, 2013). È probabile, quindi, che queste siano influenzate dal gruppo sociale d'appartenenze dell'intervistato (Bourdieu, 1997, 1972). Ipotesi sostenibile anche sulla base dei recenti risultati ottenuti dall'OECD relativi alla *Social and Emotional Skills* (OECD, 2021) – costruito che ha wittgensteiniane somiglianze di famiglia con quello di competenza strategica. La seconda congettura riguarda le relazioni tra queste disposizioni e i risultati scolastici. In particolare, afferma che la forma del legame non sia lineare (Giacomantonio, 2020).

Le analisi si svolgeranno sui dati raccolti nel 2014-2015 sugli studenti iscritti al primo anno delle sette scuole secondarie di II grado che hanno fruito del servizio *Su misura* erogato dalla casa editrice Anicia (Testa & Giacomantonio, 2017). Si tratta di un campione di convenzione di 1012 soggetti normotipici.

Gli strumenti che sono stati somministrati sono quattro: un breve questionario studente, una prova di comprensione della lettura, una di matematica (Testa & Giacomantonio, 2017) e il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA) di Pellerey (1996).

Coerentemente con l'obiettivo della ricerca, per analizzare i dati abbiamo utilizzato tecniche non parametriche, descrittive, *bottom-up*, capaci di sintetizzare matrici di ampie dimensioni: la *cluster analysis* e l'analisi delle corrispondenze multiple (ACM) (de Lillo *et al.*, 2007; Di Franco, 2001). Il piano di analisi prevede tre fasi. Nella prima sia la padronanza percepita delle competenze strategiche sia i risultati complessivi ottenuti dagli studenti nelle due prove sono stati sintetizzati per mezzo di una procedura che integra il metodo gerarchico con quello a partizioni ripetute della *cluster analysis* (Barbaranelli, 2006; 2003).

Nella seconda fase, la relazione non lineare tra queste due classificazioni – della padronanza percepita delle competenze strategiche e del punteggio complessivo ottenuto alle prove – e le variabili che veicolano la boudieriana *disposizione scolastica*

(Bourdieu, 1997) viene in seguito esplorata e sintetizzata per mezzo dell'ACM (Di Franco, 2006). Nella terza fase, applicheremo la stessa procedura integrata di *cluster analysis* sui punteggi fattoriali ottenuti attraverso l'ACM.

I risultati della prima *cluster analysis* relativa alla padronanza delle competenze strategiche classificano gli studenti in 3 o 5 gruppi. In questa sede, abbiamo scelto la prima soluzione, perché parsimoniosa e coerente con i risultati di altre ricerche (De Stasio & Di Chiacchio, 2015); riteniamo, però, che per facilitare i processi di individualizzazione sia da esplorare anche la soluzione a 5 gruppi.

I tre gruppi che prenderemo in esame sembrano costituiti:

1. il primo da studenti con una motivazione apparentemente bassa e una relativa padronanza delle competenze strategiche di carattere emotivo;
2. il secondo da studenti sufficientemente autoregolati;
3. il terzo da studenti con bassa motivazione, disorientati e probabilmente ansiosi.

Le prime due dimensioni dell'ACM "spiegano" il 53% dell'inerzia. Al loro interno sono identificabili tre nuvole di punti. La successiva *cluster analysis* permette di interpretare analiticamente questi dati. Non è questa la sede per descriverli puntualmente. Ci limitiamo ad un esempio. Coerentemente con l'ACM, uno dei gruppi ottenuti con la cluster analysis sembra costituito da studenti che hanno:

- un elevato capitale culturale (ovvero da soggetti i cui genitori hanno un titolo di studio pari o maggiore al diploma di scuola secondaria di II grado e nella cui abitazione sono presenti più di 200 libri);
- alti punteggi alla prova di comprensione della lettura e di matematica;
- una sufficiente capacità di autoregolazione.

Per concludere, ci sembra di poter affermare che i risultati di questo studio esplorativo forniscono informazioni necessarie per formulare ipotesi per individualizzare le attività didattiche finalizzate allo sviluppo delle competenze strategiche. Tuttavia non sono sufficienti. Appare, infatti, opportuno – per motivi che preciseremo – replicare la rilevazione su campione più ampi della stessa popolazione utilizzando, coerentemente con quanto propone Pellerey (Pellerey & Grządziel, 2013), delle tecniche di indagine a metodo misto (Trinchero & Robasto, 2019).

Bibliografia

- Amaturo, E. (1989). *Analyse des données e analisi dei dati nelle scienze sociali*. Centro Scientifico Editore.
- Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. II. Le analisi multivariate*. LED.
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. LED.
- Bay M., Grządziel D., & Pellerey M. (2010). *Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. CNOS-FAP.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza* (2nd ed.). Guerini.
- Benvenuto, G., & Giacomantonio, A. (2017). Dispositivi valutativi, bisogni formativi, effetti perversi. Ipotesi di ricerca e di intervento. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, 599-610. Pensa Multimedia.
- Bonazza, V. (2022). *Assessment, evaluation, and school. Ideology, common sense, and research culture*. L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1972). La trasmissione dell'eredità culturale. In M. Barbagli (Ed.), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, 284-313. Il Mulino.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Éditions du Seuil.
- de Lillo, A., Argentin, G., Lucchini, M., Sarti, S., & Terraneo, M. (2007). *Analisi multivariata per le scienze sociali*. Pearson.
- De Stasio, S., Di Chiacchio, C. (2015). Metacognitive and Self Regulated Learning Strategies Profiles: An Exploratory Survey of a Group of High School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 656-663.
- Di Franco, G. (2001). *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*. FrancoAngeli.
- Di Franco, G. (2006). *Corrispondenze multiple e altre tecniche multivariate per variabili categoriali*. FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Les anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975)*. Seuil/Gallimard.
- Giacomantonio, A. (2017). Linee di confine. Laboratori transdisciplinari nella formazione iniziale degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, XV(3), 45-56.
- Giacomantonio, A. (2020). Competenze strategiche e learning outcomes. In Pellerey M., Margottini M., Ottone E. (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenze Strategiche.it. Strumenti e applicazioni*, 163-172. Roma TrePress.
- Grządziel, D. (2014). *L'educazione del carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*. LAS.
- Limone, P., Dipace, A., & Martiniello, L. (2016). Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione. *Pedagogia oggi*, 2, 248-257.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. LED.
- Margottini, M. (2018). Validazione del QSA ridotto. In M. Pellerey (ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, 257-304. CnoS-FAP.
- Martiniello, L., Arduini G., & Di Tore P.A. (2020). Ubiquità, distanza, presenza: note critiche su tecnologia e scuola primaria a margine dell'esperienza Covid-19. *Nuova Secondaria*, 3, 143-152.
- OECD (2021). *Studi economici dell'OCSE: Italia 2021*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/85d51ef5-it>.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Anicia.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CnoS-FAP.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La scuola.
- Pellerey, M. (1996). Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA). LAS Editore.
- Pellerey, M. (2019). La competenza nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche. *Scuola democratica*, 1, 183-194.
- Pellerey, M., Grządziel, D. (2013). Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed auto-valutativi valorizzati e un approfondimento del concetto di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona. In Pellerey M., Grządziel D., Margottini M., Epifani E., Ottone E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 9-53. CnoS-FAP.

- Pellerey, M., & Orio, F. (2001). *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*. Edizioni Lavoro.
- Testa, V., Giacomantonio A. (2017). Il servizio *Su misura* e il suo contributo all'autovalutazione di istituto. In Lastrucci E. (Ed.), *Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto*, 289-325. Anicia.
- Trincherò, R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Arnoldo Mondadori editore.
- Vertecchi, B. (1986). La verifica del prodotto scolastico. In A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione* (pp. 223-228). Arnoldo Mondadori editore.
-

5.14. Formare gli insegnanti alle *soft skill*: innovare la didattica universitaria per promuovere il sapere didattico.

Iolanda Sara Iannotta¹, Rosanna Tammaro¹

¹Università degli Studi di Salerno.

iiannotta@unisa.it, rtammaro@unisa.it

La nostra esperienza di vita quotidiana è caratterizzata oggi da una elevata variabilità dei contesti, delle situazioni e le criticità che ci troviamo a dover fronteggiare si distinguono per un alto grado di difficoltà. Anche quelli che possiamo considerare come i nostri contesti di conforto (famiglia, gruppo dei pari, etc.) celano le insidie della complessità contemporanea e, per questo, occorre individuare celermente soluzioni strategiche, sempre nuove e smart, per superare le difficoltà che si presentano. Tale complessità è oltremodo evidente nel mondo del lavoro che considera qualità inderogabili la flessibilità, la mobilità e la capacità di adattamento del lavoratore. Proprio quest'ultimo deve essere in grado di mobilitare sia conoscenze, abilità e competenze precise del settore lavorativo nel quale opera, sia quelle note in letteratura, fra le numerose definizioni, come *soft skill*: ovvero abilità di carattere generale riferibili, in sintesi, alla gestione delle informazioni, al pensiero critico e al *problem solving* e alla gestione delle relazioni interpersonali (Allen, Remaekers & Van Der Velde, 2005).

La professione dell'insegnante è particolarmente sollecitata dalle vicissitudini che colpiscono la cultura coeva, in ragione dell'elevato valore sociale che il ruolo riveste. Si tratta di una figura essenziale che ha non solo ed esclusivamente il compito di mediare, attraverso l'azione di insegnamento, i contenuti disciplinari, ma altresì l'arduo compito di sostenere *tout court* il processo di costruzione del cittadino di domani. La formazione del futuro insegnante, dunque, deve essere ripensata nell'ottica di un approccio *olistico e globale*, come «un insieme strutturato di qualità piuttosto che elementi comportamentali analizzabili disgiuntamente l'uno dall'altro» (Margiotta, 1999, p. 51). L'insegnante deve poter lavorare, fin dal percorso di formazione iniziale, in modo sinergico, sia allo sviluppo di competenze specialistiche che riguardano il sapere disciplinare (contenuti e concetti) e il sapere didattico (come si apprende e come si insegna), sia allo sviluppo delle *soft skill*, oggi indispensabili per assicurare l'auspicato benessere nella Società della conoscenza. Del resto, le qualità dell'insegnante si riflettono nella possibilità di apprendimento degli allievi (OECD, 2019). In linea con gli standard nazionali e internazionali, i sistemi di istruzione e formazione devono garantire allo studente l'acquisizione di quelle competenze necessarie a soddisfare inclinazioni e aspirazioni personali, nonché i bisogni della Società della conoscenza. Innovare i processi di apprendimento-insegnamento all'università è divenuta una questione cruciale, in ragione delle molteplici istanze che hanno messo in discussione proprio i sistemi di istruzione e formazione professionale, incapaci di soddisfare gli attuali bisogni formativi. Investire sulla didattica universitaria significa creare le condizioni di possibilità affinché questa possa promuovere le competenze attese dalla società e dal mercato del lavoro. Occorre rivedere i processi di insegnamento-apprendimento, abbandonando quella «zona di confort», costruita, nel tempo, da consuetudini e tradizioni accademiche. Ciò comporta «scelte complesse che chiamano in causa, da un lato, la necessità di supportare le competenze didattiche di docenti e ricercatori universitari e, dall'altro lato, l'esigenza di creare condizioni istituzionali facilitanti sia la qualità dei processi di insegnamento sia il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di apprendimento» (Balzaretto & Vannini, 2018, p. 187).

Sulla base di queste brevi premesse, nell'ambito del percorso di Specializzazione Sostegno Ordinario, nell'a.a. 2020/2021, abbiamo proposto il corso «Nuove tecnologie per l'apprendimento - TIC» basando la nostra didattica sul modello del *Project-based Learning*.

Il *Project-based learning* deriva dalla categoria generale del *Problem-based learning*, divenuto noto quando alla fine degli anni '60 dello scorso secolo, è stato applicato, su base sperimentale, per lo studio dei casi clinici alla McMaster University (Barrows, 1986). Si parla più specificamente di *Project-based learning* (PBL) quando si prevede una forma di istruzione centrata sullo studente, attraverso la soluzione di problemi reali: progettazione, raccolta, analisi e interpretazione delle informazioni concorrono alla definizione di possibili strategie di soluzione del compito (Blumenfeld et al., 2000).

Per valutare l'adeguatezza dell'opzione didattica, in funzione del contesto di attuazione e degli esiti da raggiungere, è stato costruito un questionario strutturato, composto da tre differenti sezioni, per un totale complessivo di 23 item e somministrato con attraverso Google Moduli, garantendo l'anonimato ai rispondenti.

L'analisi statistica effettuata sulle risposte date al questionario ha rilevato un alto grado di gradimento della proposta di *Project-based learning* e, nella percezione, il raggiungimento degli obiettivi previsti dal corso in merito a competenze specifiche e *soft skill*. Alla luce di quanto emerso dallo studio, ipotizziamo che l'uso di strategie didattiche *learner-centered* nei percorsi di formazione dei futuri insegnanti possa, da un lato, favorire lo sviluppo di competenze complesse, specialistiche e trasversali, dall'altro facilitare la consapevolezza del valore del sapere didattico e il suo futuro esercizio nella professione; la ricerca sulla didattica può offrirsi alle future azioni d'insegnamento, per incontrare i bisogni formativi di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

- Allen, J., Ramaekers, G., & Van Der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. In D.J. Weerts e J. Vidal (eds.), *Enhancing alumni research: European and American perspectives. New directions for institutional research*, 126, 49-59. CA: Jossey-Bass.
- Balzaretti, N., & Vannini, I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. *La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese*. ECPS Journal, 18, 187-213.
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of Problem Based Learning Methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35, 149-164.
- La Marca, A. (2020). Lo sviluppo e l'esercizio delle soft skills. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: quale pedagogia per i minori?* 29-42. Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. Tratto da <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

5.15. Didattica per la trasversalità. Ricerca didattica come agente formativo?

Paola Alessia Lampugnani¹, Gabriele Greggio¹, Fabrizio Bracco¹

¹Università degli Studi di Genova.

paola.alessia.lampugnani@edu.unige.it, gabriele.greggio@edu.unige.it, fabrizio.bracco@unige.it

A partire dal 2021 l'Università di Genova focalizzato le proprie azioni di *faculty development* sulla promozione delle competenze trasversali degli studenti (Programmazione Triennale 2021-2023). La necessità di Corsi di Studi *competency-based* richiede infatti di lavorare, oltre che sulle competenze disciplinari, sulla promozione delle *soft skills*. Tali competenze sono tuttavia poco definite e variamente classificate (Cinque, 2016; Magnoler, 2018), e pochi sono gli studi che indagano sistematicamente quali specifiche metodologie e strategie didattiche promuovano la loro acquisizione (es. Cecconi, De Santis & Bellini, 2019).

In assenza di unitarietà di classificazione e di strumenti validati di rilevazione della loro acquisizione, *l'UniGe Teaching and Learning Centre* ha impostato una ricerca inter-Ateneo che prevede il coinvolgimento di docenti, ricercatori e metodologie di diversi Atenei esperti nel campo delle strategie didattiche e delle competenze trasversali.

Obiettivo principale è l'elaborazione di un *framework* condiviso a livello italiano che permetta di individuare quali specifiche metodologie didattiche stimolino l'acquisizione di determinate soft skills.

Un ulteriore obiettivo riguarda l'indagine delle percezioni dei docenti coinvolti (nelle fasi di formazione alle metodologie e di sperimentazione) rispetto all'impatto che la partecipazione alla ricerca - impostata come ricerca-formazione/azione (Asquini, 2018; Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010; Lipari, Pastore, 2014; Smeets, Ponte, 2009) - ha avuto sulle loro competenze didattiche.

La ricerca prevede le seguenti fasi:

1. 2021/2022: individuazione delle soft skills che possono essere promosse a prescindere dai contenuti disciplinari, partendo dal modello delle "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" (Raccomandazioni del Consiglio d'Europa, 2018).
2. 2021/2022: compilazione delle rubriche delle competenze relative a ciascuna delle soft skills; elaborazione di una matrice che associa ciascuna metodologia didattica attiva, interattiva e costruttiva (Chi, 2009) alle soft skills;
3. 2022/2023: selezione o elaborazione di strumenti di rilevazione delle percezioni relativamente a:
 - sviluppo delle soft skills da parte degli studenti;
 - sviluppo di competenze didattiche da parte dei docenti.
4. 2023/2024: all'inizio dell'a.a. somministrazione a T0 degli strumenti di rilevazione;
5. a.a. 2022/2023: prima della sperimentazione, formazione per i docenti universitari e di scuola secondaria che desiderano sperimentare nei loro insegnamenti la promozione di specifiche soft skills attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche ad esse associate secondo la matrice costruita.
6. 2023/2024: sperimentazione, nel corso degli Insegnamenti, delle metodologie associate alle soft skills scelte come obiettivi formativi del proprio Insegnamento;
7. 2023/2024: al termine della sperimentazione, a T1, somministrazione degli strumenti utilizzati a T0;
8. 2024/2025: al termine della seconda raccolta dati, analisi e diffusione dei risultati.

La ricerca si propone di conseguire i seguenti risultati:

- costruzione di un kit strutturato e condiviso a livello italiano di rubriche delle competenze relativo alle soft skills indicate dalle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa;
- costruzione di una tabella condivisa a livello italiano relativa al contributo di ciascuna metodologia didattica nella promozione delle suddette soft skills;
- individuazione di eventuali elementi distintivi nello sviluppo di competenze didattiche durante la partecipazione ad un progetto di ricerca rispetto ad attività di formazione più tradizionali.

Bibliografia

- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Centra, J.A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education*, 49(2), 151–162.
- Cecconi, L., De Santis, A., & Bellini, C. (2019). Measurement of soft skills in a project of university teaching innovation. *Italian Journal of Educational Research*, 12(22), 113–138.
- Chi, M.T.H. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105. Doi: 10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3 (2), 389-427.
- Consiglio dell’Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultimo accesso Giugno 2022).
- Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G., (eds.). (2010). *La ricerca - azione - Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Raffaello Cortina Editore.
- Lipari, D., & Pastore, S. (eds) (2014). *Nuove parole della formazione*. Palinsesto.
- Magnoler, P. (2018). Le “competenze trasversali” nelle pratiche formative universitarie. *Formare*, 18(1), 111-124. Doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22574>.
- Morcke, M.A., Dornam, T. & Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advantages in Health Science Education: Theory and Practice*, 18(4) 851-63.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. Wiley.
- Scarinci, A., & Dipace, A. (2019). Formazione pedagogica per l’insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario. In A. Dipace, & Tamborra V. (a cura di), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*, 19-34. FrancoAngeli.
- Smeets, K., & Ponte, P. (2009). Action research and teacher leadership. *Professional development in education*, 35(2), 175-193.
- Sorcinielli, M.D. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Stylus Publishing, LLC..
- Steinert, Y. (2010). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In J. Ende (Ed.), *Theory and practice of teaching medicine*, 73–93. American College of Physicians.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelier Education.

5.16. L’istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente.

Patrizia Lotti¹, Lorenza Orlandini¹

¹INDIRE, Area per la Ricerca sull’Innovazione.

p.lotti@indire.it, l.orlandini@indire.it

Il contributo presenta i primi esiti della somministrazione della *Rubrica per l’autovalutazione del livello di istituzionalizzazione del Service Learning* (SL) (Lotti et al., 2022), in relazione alle dimensioni inerenti alla formazione docenti. Lo strumento è stato somministrato alle 143 scuole del Movimento delle Avanguardie educative (AE) adottanti e capofila dell’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning”, ed è stato adattato partendo da quanto sviluppato da Andrew Furco (1999) per indagare il livello di istituzionalizzazione del SL nell’istruzione superiore in Nord America. Sono state ottenute 53 rubriche comprendenti tutte le scuole capofila (6, di cui una scuola in corso di nomina) e 47 adottanti.

La Rubrica, oltre ad essere stata tradotta, è stata rielaborata nelle componenti interne alle cinque dimensioni per adattarla al quadro di riferimento italiano delle scuole del primo e secondo ciclo di istruzione, oltre che per includere i principi di innovazione didattica e organizzativa del Movimento delle Avanguardie educative e per osservare l’interazione con l’utilizzo dei fondi del PON Per la scuola 2014-2020 indirizzati all’istruzione degli studenti. Nel complesso, quindi, le cinque dimensioni (1. Filosofia e Mission; 2. Sostegno e coinvolgimento dei docenti nell’apprendimento del SL 3. Sostegno e coinvolgimento degli studenti nel SL; 4. Partecipazione e associazione con i partner comunitari; 5. Appoggio istituzionale al SL) sono state mantenute così come è rimasta invariata la gradazione per tappe di sviluppo dei diversi componenti. Lo spazio relativo al campo note dei componenti è stato integrato con degli input narrativi (Bruner, 1992) utili a stimolare una descrizione più dettagliata ed esaustiva dello stato della scuola al momento della compilazione e per far emergere l’inconscio pratico” (Perrenoud, 2001) o l’implicito didattico che sono al cuore della sapienza tacita dell’insegnante (Perla, 2014).

In questo scenario, il Service Learning parte dall’essere considerato l’architettura su cui innestare l’offerta curricolare (Mortari, 2017) realizzata in una singola classe, fino a poter diventare, avanzando nelle tre tappe di maturazione, una modalità esperienziale strettamente legata alla mission dell’intero contesto scolastico che si appropria di valori e orientamenti di questo approccio pedagogico in modo tale che diventi elemento identitario dell’offerta formativa istituzionale (Furco, 2008). In questo caso c’è un passaggio di responsabilità e di crescita professionale dal singolo docente all’intera comunità educante.

In tal senso, la Rubrica consente alle istituzioni scolastiche di autovalutare il proprio livello di istituzionalizzazione dell’apprendimento-servizio e comprendere le possibili dimensioni in cui intervenire in un’ottica di miglioramento continuo inteso come processo multidimensionale.

Dai primi risultati della somministrazione della Rubrica, possiamo vedere che le scuole capofila (quindi esperte e di riferimento per le altre scuole del Movimento rispetto all’approccio pedagogico del SL) si caratterizzano per identificarsi in una tappa più avanzata (il livello 3) della maggioranza dei componenti. Questo in particolare relativamente ai componenti: “Integrazione nella visione educativa del PTOF”, “Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti”, “Gruppo di lavoro” e “Valutazione dei processi di innovazione”.

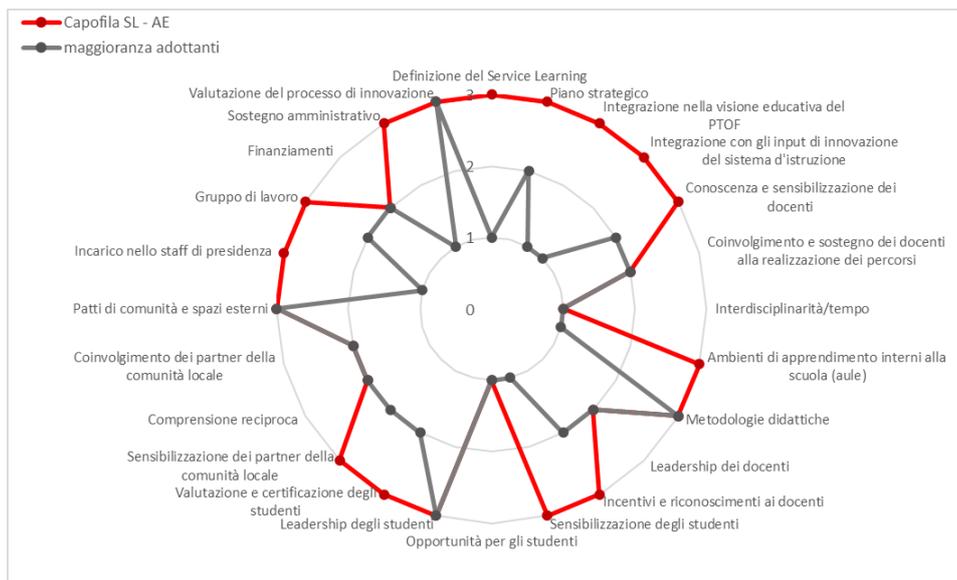


Fig. 1. Confronto tra scuole capofila e scuole adottanti

"Integrazione nella visione educativa del PTOF" si riferisce alla presenza del SL nei documenti ufficiali della scuola in relazione alla visione educativa con cui l'istituzione scolastica si presenta all'esterno. "Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti" valuta il livello di coinvolgimento dei docenti sul tema dell'apprendimento-servizio e "Gruppo di lavoro", invece, evidenzia la presenza di un team di supporto, anche dal punto di vista amministrativo, per la realizzazione di esperienze di SL. Infine, "Valutazione dei processi di innovazione" è funzionale a comprendere i percorsi realizzati nel quadro di innovazione organizzativa e didattica della scuola nonché del suo rapporto con l'intera comunità territoriale.

Dalle risposte qualitative, dedotte dall'analisi degli input narrativi collegati a queste dimensioni, emerge che il SL è integrato nel PTOF delle scuole e interpretato come metodologia per interagire in modo propositivo con la realtà esterna. In tal senso, l'approccio favorisce il superamento della dicotomia fra teoria e prassi e si presenta come cornice per la costruzione dei percorsi di educazione civica, per rafforzare le attività di orientamento e potenziare le competenze professionali. La scuola, quindi, si posiziona come innovatore sociale, motore di rigenerazione urbana e accompagna gli studenti ad adottare spazi interni ed esterni avendone cura, sfruttando anche le opportunità derivanti dai Patti Educativi di Comunità. La "Valutazione dei processi di innovazione" consente l'osservazione dei percorsi realizzati nel quadro di innovazione organizzativa e didattica in cui il SL si integra alle finalità del proprio piano strategico e così il gruppo di lavoro che opera trasversalmente ai dipartimenti ne sostiene il miglioramento qualitativo. Infine, la conoscenza e la sensibilizzazione dei docenti all'utilizzo del SL, considerato come cornice di riferimento per innovare la didattica, collaborare interdisciplinariamente e interprofessionalmente, mostra la possibilità di coinvolgere la comunità educante in un processo di formazione basato sullo studio e la ricerca del proprio contesto territoriale come contenuto e ambiente di insegnamento e apprendimento.

I due casi dell'IC Scialoja-Cortese di Napoli e dell'ISI Pertini di Lucca, entrambi scuole capofila dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" costituiscono due esempi di come l'istituzionalizzazione del SL supporta la formazione docente di una comunità educante.

Bibliografia

- Bielli, O., Giunti, C., Lotti P., Mazza, C., & Orlandini, L. (2022). Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122–139. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.293>
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri.
- Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*, University of California, Berkeley, Service-Learning Research and Development Center.
- Furco, A. (2008). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. In L. McIlrath, I. Mac Labhrainn, *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*. Ashgate e-Book.
- Lotti, P., Bielli, O., Giunti, C., Mazza, C., & Orlandini, L. (2022). Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122-139.
- Mortari, L. (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. FrancoAngeli.
- Perla, L. (2014). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.
- Perrenoud, P. (2001). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. Recherche et formation. Le praticien réflexif: le diffusion d'un modèle de formation*, 36, 131-162.

5.17. Esperienze creative di apprendimento e di trasformazione dei contesti formativi attraverso i linguaggi artistico-espressivi.

Elena Mignosi¹

¹Università degli Studi di Palermo.

elena.mignosi@unipa.it

L'essere umano è un'unità psico-corporea. Studi filosofici, psicologici, psicoanalitici e numerose ricerche nel campo delle neuroscienze hanno recentemente sottolineato che non solo l'organismo è composto da associazione corpo-cervello e interagisce con l'ambiente nel suo insieme, ma anche che alla base della mente umana c'è un'interazione tra interno ed esterno che può produrre “risposte interne” agli input in termini di “immagini” (visive, uditive, sensoriali, ecc.). Quindi le “immagini” influenzano direttamente l'organismo e, “lo stato emotivo del corpo” influenza i processi cognitivi (Damasio 2021). La ricerca ha anche mostrato come nel nostro cervello, i neuroni che si attivano quando osserviamo un'azione intenzionale, sono gli stessi di quelli che si attivano quando stiamo effettivamente effettuando l'azione. Questi sono chiamati neuroni specchio e si suppone che questo meccanismo sia alla base dell'empatia (Gallese, 2015).

La totalità del “sé incarnato” è condizione necessaria per percepire e identificare il sé e per avere un rapporto nutriente con gli altri (Bloom, 2006; Winnicott, 1971). Abbiamo bisogno, quindi, di esperienze artistico-espressive che ci coinvolgano interamente, che ci facciano fare l'esperienza di una definizione non categorica della realtà (Dewey, 1934; Bateson 1972) e che generino momenti di riflessione e contatto con la nostra stessa interiorità e con la nostra dimensione immaginativa. Da un punto di vista neuro-fisiologico, la dimensione simbolica e metaforica, connessa alle esperienze artistiche, si fonda sulla particolare funzione di integrazione degli emisferi cerebrali destro e sinistro, a livello conscio e inconscio, tramite gli approcci plurisensoriali. Ciò dà modo, all'interno di un'esperienza condivisa, di attingere alla propria creatività, di recuperare immagini e sentimenti inconsci e di tradurli, metaforicamente, in movimenti, suoni, colori e forme (Mills & Crowley, 1986). E' proprio grazie alla dimensione metaforica che ci si può avventurare “indirettamente” in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; In questo senso viene facilitata la possibilità stessa di provare delle emozioni, di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta (Ricci Bitti, 1998).

L'integrazione psico-corporea e la consapevolezza di sé, i processi creativi e di simbolizzazione, le possibilità espressive e comunicative, l'ampliamento della “sensibilità osservativa ed auto-osservativa, della capacità di ascolto e “sintonizzazione” (Stern, 1985; 2010) nella relazione con l'altro, che caratterizzano in particolare esperienze artistiche sul piano psico-corporeo, sono fondamentali non solo per lo sviluppo degli alunni ma anche per la professionalità degli insegnanti- formatori.

A livello istituzionale, la dimensione artistico-espressiva ha, nella scuola, un enorme potere di cambiamento, non solo nei termini di attivazione di processi creativi e di apprendimento (negli studenti, nei docenti), ma anche nei termini di una innovazione “culturale” dell'istituzione stessa (Mignosi, 2020).

L'attenzione ai processi psico-corporei, alla comunicazione verbale e non verbale alla relazione ed al gruppo, alla dimensione affettiva ed emotiva nei processi di apprendimento, la “flessibilità” e l'adozione di metodologie di conduzione di tipo non direttivo e non giudicante, veicolate attraverso l'esperienza diretta (piuttosto che attraverso la sola “teorizzazione/verbalizzazione), hanno il potere di mettere in crisi e “rivoluzionare” pratiche consolidate nella scuola, a tutti i livelli di istruzione.

Dopo aver argomentato questa prospettiva, nel mio intervento presenterò alcuni esempi di esperienze in diversi contesti educativi nella formazione di insegnanti ed educatori/educatrici.

Presenterò anche alcuni risultati della mia esperienza all'Università dove utilizzo una metodologia laboratoriale e i linguaggi artistico espressivi all'interno dei miei corsi di ambito pedagogico.

Bibliografia

- Bateson, G. (1972). Verso un'ecologia della mente, trad.it. Adelphi.
- Bloom, K. (2006). The embodied self. Karnac.
- Chaiklin, S., & Wengrower, H. (eds) (2017). *The art and Sciences of Dance/Movement Therapy*. Routledge.
- Caruana, F., & Borghi, A. (2016). *Il cervello in Azione*. Il Mulino.
- Cunti, A. (a cura di) (2016). *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità Educazione*. FrancoAngeli.
- Damasio, A. (1995). L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano, (tr. It.(1994). Adelphi.
- Damasio, A. (2021). *Sentire e conoscere*, trad.it. Adelphi.
- Della Cagnoletta, M. (2010). *Arte terapia. La prospettiva psicodinamica*. Carocci.
- Dewey, J. (1934). L'arte come esperienza, trad. it. La Nuova Italia.
- Gallese, V. (2015). “Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività”. In L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio* (pp.105-130). FrancoAngeli.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2020). *Educare alla creatività*. Carocci.
- Jung, C.G. (1957-58). La funzione trascendente, trad. it. Bollati Boringhieri.
- Mignosi, E. (2016). “Corpo e movimento come arte della costruzione di Sé: Danza Movimento Terapia e formazione”. In A., Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità Educazione* (pp.141-158). FrancoAngeli.
- Mignosi, E. (2017). “Dance Movement Therapy in Educational Training for Intercultural Experiences”. In R. Hougham, S. Pitruzzella & S. Scoble, (Eds.), *Cultural Landscapes in the Arts Therapies* (pp.187-205). University of Plymouth Press.
- Mignosi, E. (2019). Bridges between people: nonverbal mediation in an intercultural perspective and training proposals. *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, [S.l.], p. 265-281, Jul. 2019. Available at:<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/25569/22747>
- Mignosi E. (2020). Formare educatori e insegnanti ludici. In Savio D. (a cura di), “*Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*”, 185-212. Edizioni Junior.
- Mignosi, E., & Battista, F. (a cura di) (2022). Dal corpo virtuale alle virtù del corpo. Atti del Convegno Nazionale APID® , Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer.
- Mignosi, E., & Nuti, G. (a cura di) (2020). Un'infanzia fatta di scienza e arte. FrancoAngeli.

- Mills, J.C., & Crowley, R. (1986). *Metafore terapeutiche per i bambini*, tr. it. Astrolabio.
- Naccari, A. (2018). *Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamorimentoterapia*. FrancoAngeli.
- Ricci Bitti, P.E. (a cura di) (1998). *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*. Carocci.
- Stern, D. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri.
- Stern, D. (2010). *Le forme vitali*. Cortina.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991) *The Embodied Mind*. MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (1925-34) *Antologia di scritti*, a cura di L.Mecacci, trad.it. Il Mulino.
- Vygotskij, L. (1930). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Editori Riuniti.
- Vygotskij, L. S. (1930-1935) *Il processo cognitivo*, trad. it.. Boringhieri.
- Widmann, C. (2015). *Le terapie immaginative*. Magi.
- Winnicott, D.W (1971). *Gioco e realtà*. Armando.

5.18. Le competenze di sostenibilità degli educatori: una critical review dal 2002 al 2022.

Silvia Mugnaini¹

¹Università degli Studi di Firenze.

silvia.mugnaini@unifi.it

Numerosi studi sostengono sempre di più che gli individui devono sviluppare conoscenze, competenze, valori e atteggiamenti che possano consentire una mentalità sostenibile che favorisca il compimento di azioni per affrontare le sfide globali della sostenibilità. Questo paper intende contribuire al dibattito sulle competenze nell'educazione alla sostenibilità. Esiste una distinzione concettuale tra le competenze di sostenibilità (che descrivono ciò che tutti noi dovremmo imparare) e le competenze di educazione alla sostenibilità (che definiscono gli attributi che gli educatori devono possedere per essere in grado di sostenere lo sviluppo delle competenze di sostenibilità degli studenti) (Vare, Lausset & Rieckmann, 2022). Infatti, se da un lato è fondamentale identificare le competenze di base necessarie per migliorare le capacità degli studenti di agire come agenti di cambiamento verso la sostenibilità, dall'altro è indispensabile esplorare come mettere gli educatori in condizione di coltivare le competenze di sostenibilità in sé stessi (Imara & Altinay, 2021). Gli educatori hanno bisogno di competenze generali in materia di sostenibilità (tra cui conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori, motivazione e impegno) e di competenze di educazione alla sostenibilità (la capacità dell'insegnante di aiutare le persone a sviluppare competenze in materia di sostenibilità attraverso una serie di pratiche innovative di insegnamento e apprendimento) per essere preparati a facilitare l'educazione alla sostenibilità nei contesti educativi (UNESCO, 2017), in quanto l'evidenza mostra che i futuri insegnanti non hanno le competenze necessarie per incorporare l'educazione alla sostenibilità nel loro futuro lavoro di insegnamento (Imara & Altinay, 2021). Esistono solo poche revisioni sistematiche della letteratura (Corres, Rieckmann, Espasa & Ruiz-Mallén, 2020; Garcia, Junyent & Fonolleda, 2017; Imara & Altinay, 2021) che si concentrano sulle competenze degli educatori. Pertanto, l'obiettivo di questo studio è quello di compilare una revisione critica delle competenze di educazione alla sostenibilità degli educatori che sono rilevanti per sostenere l'attivazione di una mentalità sostenibile nei loro studenti.

Per rispondere alla domanda di ricerca, sono state consultate tre banche dati scientifiche: ERIC, Scopus e Education Source. Sono stati identificati due domini tematici di parole chiave, uno per le "competenze" e uno per la "sostenibilità". Dalla combinazione delle parole chiave sono state create 24 stringhe di ricerca. Le parole chiave per ogni dominio sono state combinate utilizzando AND come nell'esempio: (TITLE ((competence OR competencies OR competences)) AND TITLE (sustainability)). Sono stati individuati criteri di inclusione quali: lingua inglese, in quanto è la lingua più utilizzata in accademia; articoli come tipo di fonte; studi empirici (approcci qualitativi, quantitativi o metodi misti); articoli pubblicati a partire dal 2002, data d'inizio al Decennio delle Nazioni Unite per l'educazione allo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2015); l'obiettivo dello studio è quello di identificare un quadro di "competenze" in relazione alla sostenibilità, dato che è stata precedentemente riconosciuta l'importanza di un quadro come insieme di competenze distinte ma interrelate (Wiek, Withycombe & Redman, 2011) e la necessità di essere in grado di mobilitare molteplici competenze chiave, poiché esse non operano in modo indipendente ma come costellazioni (OCSE, 2002). Inoltre, è stata identificata letteratura grigia e bianca visitando siti web di istituzioni che lavorano sul tema delle competenze in relazione alla sostenibilità, come il CEDEFOP, l'UNESCO, l'ILO, l'OCSE e il JRC Publication Repository della Commissione Europea. Infine, è stata condotta una ricerca bibliografica a ritroso, sugli studi eleggibili da database e sulla letteratura grigia e bianca, fino al raggiungimento del punto di saturazione, per identificare ulteriori lavori. I dati qualitativi (quadri delle competenze forniti) sono stati analizzati attraverso un'analisi tematica.

Sono stati identificati e analizzati 4 studi contenenti un quadro di competenze in relazione alla sostenibilità per gli educatori. Sleurs (2008) ha sviluppato un modello per le competenze per l'educazione alla sostenibilità in cui gli insegnanti sono visti come professionisti tridimensionali: come individui, nell'istituzione educativa e nella società (Sleurs, 2008). Gli educatori devono possedere 3 competenze generali che costituiscono la dimensione professionale: insegnare, riflettere e fare rete. Inoltre, 5 domini di competenze (valori ed etica, azione, emozioni, pensiero sistemico e conoscenza) devono essere applicati a ciascuna competenza generale della dimensione professionale (Sleurs, 2008). L'UNECE (2012) propone un insieme di 39 competenze per gli educatori nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile come obiettivo a cui tutti gli educatori dovrebbero aspirare per il loro sviluppo professionale. Il quadro è composto da 4 domini (imparare a conoscere, imparare a vivere insieme, imparare a essere e imparare a fare) suddivisi in 3 sottodomini (approccio olistico, immaginare il cambiamento e realizzare la trasformazione) (UNECE, 2012).

Vare e colleghi (2019) hanno sviluppato una matrice di 12 competenze rappresentate visivamente da una tavolozza d'artista come mezzo per dimostrare sia la natura fluida e flessibile delle competenze sia il fatto che possono essere combinate dagli educatori in modi creativi in base al contesto (Vare et al., 2019). Infine, Rauch Steiner (2013) hanno sviluppato un modello di competenze da sviluppare non a livello individuale, ma piuttosto come un gruppo. Si presume che gli insegnanti utilizzino le loro competenze in 3 diversi contesti sociali: istruzione, istituzione educativa e società (Rauch & Steiner, 2013).

In breve, l'analisi tematica mostra che esistono 9 aree tematiche di competenze che gli educatori dovrebbero possedere per contribuire a promuovere una mentalità sostenibile nei loro studenti. In base alla frequenza con cui vengono citate, tali competenze sono: competenza disciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare, competenze cognitive, competenza interpersonale, competenza anticipatoria, intelligenza emotiva, competenza d'azione, competenza normativa, competenza intra-personale e competenza innovativa.

Una riflessione che emerge dai risultati riguarda la scarsa letteratura empirica che si concentra sui quadri di competenze degli educatori nel contesto dell'educazione alla sostenibilità. Inoltre, la maggior parte dei quadri di competenze degli educatori fa riferimento alla ricerca dell'UNECE (2012). Ciò non sorprende in quanto il quadro UNECE rappresenta il principale quadro di competenze per gli educatori utilizzato nell'educazione alla sostenibilità (Corres, Rieckmann, Espasa & Ruiz-Mallén, 2020). Di conseguenza, questo studio ha fatto luce sulle competenze più frequentemente citate all'interno dei quadri di competenze in relazione alla sostenibilità per gli educatori. La ricerca definisce lo stato dell'arte delle competenze in relazione alla sostenibilità e rappresenta un punto di riferimento per informare ulteriori esplorazioni sui quadri di competenze in relazione alla sostenibilità.

Bibliografia

- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator competences in Sustainability Education: A systematic review of frameworks. *Sustainability*, 12(23), 98-58.
- García, M. R., Junyent, M., & Fonolleda, M. (2017). How to assess professional competencies in Education for Sustainability?: An approach from a perspective of complexity. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 772–797. Scopus. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2016-0055>
- Imara, K., & Altinay, F. (2021). Integrating education for sustainable development competencies in teacher education. *Sustainability (Switzerland)*, 13(22). Scopus. <https://doi.org/10.3390/su132212555>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). Definition and selection of competences (DESECO): theoretical and conceptual foundations.
- Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education. *Kompetence Za Poučevanje Za Trajnostni Razvoj Na Področju Izobraževanja Učiteljev*, 3(1), 9–24. Education Source.
- Sleurs, W. (2008, January). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Retrieved from: https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf
- United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development. (2012, April 27). Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/097340821100600123i>
- UNESCO. (August 27, 2015). *ESD International Commitments*. Retrieved from: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/international-commitments>
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Gobbo, G. D., de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M., & Zachariou, A. (2019). Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned. *Sustainability (Switzerland)*, 11(7). Scopus. <https://doi.org/10.3390/su11071890>
- Vare, P. E., Lausset, N. E., & Rieckmann, M. E. (2022). Competences in Education for Sustainable Development.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203-218.

5.19. Educazione Civica Digitale: una formazione pilota per gli insegnanti della Scuola Primaria.

Stefano Pasta¹, Maria Cristina Garbui¹, Federica Pelizzari¹

¹Università Cattolica del Sacro Cuore.

stefano.pasta@unicatt.it, federica.pelizzari@unicatt.it, mariacristina.garbui@unicatt.it

Il contributo proposto vuole portare all'attenzione il progetto "Educazione Civica Digitale: Un'ipotesi per la scuola primaria", in cui i Centri di ricerca sui media e la comunicazione (OssCom) e sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremi) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano hanno realizzato, su incarico di Corecom Lombardia, un progetto sperimentale di ricerca-intervento sulla cittadinanza digitale. Sono state coinvolte dieci scuole selezionate delle province di Milano, Varese, Monza Brianza, Como, Lodi, Brescia e Sondrio, per un totale di 232 docenti.

Il progetto si è quindi configurato come un'attività congiunta di intervento formativo e di ricerca. La componente di intervento ha avuto per oggetto la formazione degli insegnanti di Scuola Primaria in merito all'insegnamento di cittadinanza digitale; la componente di ricerca ha avuto una funzione legata al raccogliere dati ed evidenze circa le

competenze digitali di partenza, prestando particolare attenzione al vissuto legato all'esperienza online dei diversi attori del processo formativo (studenti, insegnanti, genitori). In particolare, il progetto di sperimentazione ha voluto indagare le competenze digitali (Pasta & Rivoltella, 2022a; Ranieri, 2022) e le possibili conseguenze sul benessere delle generazioni più giovani che tale processo di digitalizzazione può comportare (Aroldi, 2016).

Il tema dei media a scuola emerge in maniera più organica e significativa: le tecnologie rappresentano un potente mezzo per rendere la scuola una comunità di pratica (Wenger, 2006) caratterizzata da un'alta valenza riflessiva e allo stesso tempo in grado di offrire alle nuove generazioni un bagaglio di abilità, conoscenze e competenze con cui fronteggiare le sfide odierne (Livingstone, 2010). Secondo i suoi aspetti principali, la cittadinanza digitale si può declinare come insieme di diritti e di responsabilità, come identità e come partecipazione (Silverstone, 2009). Il digitale, così inteso, diventa spazio di sperimentazione di un esercizio di cittadinanza attiva poiché richiede la messa in atto di competenze trasversali per rispondere ad una situazione-problema quotidiana (Fabiano, 2020).

La base del progetto è il *Curriculum di Educazione Civica Digitale* (MIUR, 2018) e la legge 92/2019 sull'Educazione civica, che prevede la Cittadinanza digitale come uno dei tre pilastri su cui costruire le 33 ore trasversali del nuovo insegnamento, insieme alla Costituzione e allo Sviluppo sostenibile (*Linee guida*, 2020); tali documenti suggeriscono un ripensamento del digitale a scuola, passando da una logica disciplinare a un modello trasversale, per il quale si tratta di distribuire le competenze mediaeducative tra le diverse discipline del curriculum (Pasta & Rivoltella, 2022b).

Proprio dal *Curriculum* si prendono le mosse per indagare cinque principali aree legate all'esercizio di una cittadinanza digitale attiva, consapevole e responsabile (Rivoltella, 2020): internet e il cambiamento in corso, educazione ai media, educazione all'informazione, quantificazione e computazione (dati e intelligenza artificiale), cultura e creatività digitale. In quest'ottica il *Curriculum* propone di costruire strategie positive che consentano agli studenti e ai docenti in formazione di confrontarsi con un panorama comunicazionale liquido (Bauman, 2019) che richiede di rapportarsi in modo critico, etico ed estetico nei, con, per e attraverso media (Rivoltella, 2019).

A partire da queste premesse, risulta fondamentale porsi il seguente interrogativo: come rendere tutti i cittadini consapevoli dell'importanza del patrimonio culturale nella vita comunitaria e della necessità della sua tutela e valorizzazione? (Panciroli & Macaudo, 2019).

I docenti coinvolti all'interno di questo percorso hanno avuto l'opportunità di fruire di un percorso in modalità blended di 30 ore complessive: una parte online proposta come MOOC (Massive Online Open Course) pilota e una parte in presenza. All'interno del percorso sono stati offerti:

- contenuti significativi erogati in moduli, rintracciabili in modalità asincrona all'interno della piattaforma di LMS BlackBoard;
- occasioni formative di incontro in presenza condotte da esperte formatrici in cui i docenti sono stati chiamati a prendere parte a due APG (Attività Pratiche Guidate) che hanno richiesto la progettazione in piccolo gruppo di interventi didattici basati sui principi del compito autentico al fine di sviluppare e promuovere negli studenti competenze digitali.

A livello educativo-didattico sul campo, ciascun gruppo di docenti ha steso la propria cornice progettuale e realizzato gli artefatti ad essa legati per rendere ancor più spendibile la propria proposta in classe, aumentandola digitalmente attraverso l'uso di app ad hoc. La realizzazione di un'impresa comune e consapevole ha portato alla realizzazione di un vero e proprio museo didattico virtuale immersivo, con gli artefatti prodotti da tutte le scuole, grazie all'utilizzo di Artsteps (<https://www.artsteps.com/>), quale repertorio condiviso di conoscenze ed esperienze significative in rete, unendo la riflessività, la dimensione narrativa per documentare le pratiche e la condivisione dei saperi (Rivoltella, 2021) proprie di una comunità di pratica.

Per questo motivo è dunque di fondamentale importanza provvedere alla formazione dei cittadini digitali, soprattutto avendo un occhio di riguardo nei confronti di quelli di domani: ciò richiede, non solamente delle adeguate risorse materiali (come dispositivi e connessi facilmente accessibili), bensì necessità anche di competenze precise e chiare per poterle sfruttare al meglio (Golberg, 2018).

È evidente, dunque, come i percorsi relativi alle competenze di "cittadinanza digitale" non potranno esaurirsi nell'erogare patenti e certificazioni sulle abilità di utilizzo di device o software, anche se dovranno necessariamente dare rilievo agli aspetti computazionali della realtà, all'emersione dei big data e allo sviluppo dei sistemi di intelligenza artificiale (Pasta, Marangi & Rivoltella, 2021).

Su questa linea, creare artefatti culturali, anche tecnologici, fa parte della manifestazione del processo creativo del singolo, come atto di piacere, che conferisce spazio d'azione al nostro pensiero, favorendo la fluidità delle idee e promuovendone l'originalità (Berthoz, 2021). I prodotti progettuali e gli artefatti tecnologici sono stati, quindi, pensati e creati dai corsisti per rispondere ad un bisogno di innovazione legato ad una richiesta di riprogettazione dell'intervento didattico in ottica media-educativa.

Il presente contributo restituisce una prima parte della ricerca e una prima raccolta dei dati collezionati.

Bibliografia

- Aroldi, P. (2016). *Connessioni quotidiane. Spazi d'esperienza tra online e offline*. EDUCatt.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Editori Laterza.
- Bauman, Z., & May, T. (2019). *Thinking sociologically*. John Wiley & Sons.
- Berthoz, A. (2021). *L'inibizione creatrice*. Codice Edizioni.
- Fabiano, A. (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale. *FORMAZIONE e INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 720-728.

- Golberg, E. (2018). *La vita creativa del cervello. Le neuroscienze nell'era dell'innovazione*, trad. it. Adriano Salani Editore S.p.A.
- Livingstone, S. (2010). *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*. Vita & Pensiero.
- Panciroli, C., & Macaudo, A. (2019). Spazi digitali per educare al Patrimonio: il MODÉ, Museo Officina dell'Educazione. *Studi avanzati di educazione museale*, 49-62.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022a). "Superare la 'povertà educativa digitale'. Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale". In M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte, Sessioni Parallele*, 600-604. Pensa Multimedia.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (eds.) (2022b). *Crescere online. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Scholé.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P. C. (2021). "Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct". In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, vol. 1, Citizenship, Work and The Global Age, 697-710, ISBN: 978-88-944888-6-9.
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare*. Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Scholé.
- Rivoltella, P. C. (2019). *Media education*. ELS La Scuola.
- Silverstone, R. (2009). *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*. Vita e Pensiero.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*. Raffaello Cortina Editore.

5.20. Un toolkit online per supportare lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti.

Alice Roffi¹, Gabriele Biagini¹, Ilaria Ancillotti¹, Maria Ranieri¹

¹Università degli Studi di Firenze.

alice.roffi@unifi.it, gabriele.biagini@unifi.it, ilaria.ancillotti@unifi.it, maria.ranieri@unifi.it

La competenza digitale dei docenti si configura come uno dei bisogni formativi crescenti (Ranieri, 2022), presente anche prima dell'avvento della pandemia da Covid-19: i dati dell'OECD del Teaching and Learning International Survey (TALIS) riferiti al periodo pre-Covid-19 (OECD, 2020; OECD, 2019) mostrano che in Italia il 17% dei docenti della scuola secondaria di I grado hanno indicato un elevato bisogno di formazione professionale sulle TIC per l'insegnamento, in accordo con la percentuale media dei paesi OECD (18%) (si veda anche Ranieri, Menichetti & Borges, 2018). In seguito, l'inizio della pandemia e la transizione alla didattica a distanza (DAD) hanno fatto emergere una impreparazione dei docenti sul piano digitale, non solo in termini di capacità di utilizzo delle tecnologie ma anche dal punto di vista di integrazione delle stesse nelle pratiche didattiche (Carretero Gomez et al., 2020; INDIRE, 2020; Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020; SIRD, 2020). Allo stesso tempo, però, numerosi docenti hanno fatto ricorso all'autoformazione sull'uso di nuovi strumenti digitali (come quelli per la produzione di video lezioni o l'utilizzo di piattaforme per videoconferenza), acquisendo maggiore consapevolezza sull'importanza dell'integrazione delle TIC nelle pratiche didattiche quotidiane (Carretero Gomez et al., 2020; Roffi, Ranieri & Bruni, 2020).

In questo contesto, si collocano le attività di DETECT - Developing Teachers' Critical Digital Literacies (2019-2022), un progetto Erasmus+, con l'obiettivo di supportare lo sviluppo delle competenze digitali di docenti e studenti. Uno dei punti di forza del progetto è stato il lavoro congiunto di università e istituti scolastici che ha portato, tra i vari output, alla produzione di un toolkit, uno strumento online che aggrega risorse educative e pratiche didattiche sui temi delle competenze digitali, configurandosi come una risorsa educativa aperta (OER) (Hylén et al., 2012; Luo et al., 2020), utilizzabile sia per lo sviluppo professionale degli insegnanti che come materiale didattico, tanto più nel periodo di chiusura della scuola dovuta alla pandemia da Covid-19 (Huang et al., 2020). Questo strumento è stato progettato sulla base del framework teorico delle competenze digitali (Gouseti et al., 2021), sviluppato nell'ambito del progetto DETECT, ed è inclusivo di 8 dimensioni principali, ognuna delle quali è articolata in sottodimensioni, definendone i campi di pertinenza: Utilizzo della tecnologia, Literacy dei dati, Literacy informativa, Creazione di contenuti digitali, Insegnamento e apprendimento digitale, Cittadinanza digitale, Benessere digitale e sicurezza, Comunicazione e collaborazione digitale.

Come anticipato, il toolkit è stato ideato per supportare le pratiche didattiche di docenti della scuola primaria e secondaria, oltre che per sostenere, direttamente attraverso materiale ad hoc, o indirettamente suggerendo piste di lavoro innovative da attuare in classe, lo sviluppo professionale dei docenti stessi. Essendo un aggregatore, esso raccoglie risorse già presenti nel web ma allo stesso tempo propone contenuti originali, la cui produzione deriva dalle attività collaborative di docenti e ricercatori, svolte nell'arco di vita del progetto. In particolare comprende:

Risorse digitali come, a titolo esemplificativo, presentazioni, video, infografiche, strumenti online per la somministrazione di quiz.

Scenari educativi che propongono approcci e strategie per la didattica delle competenze digitali critiche, che possono essere adattati e riutilizzati per i differenti contesti.

Risorse e scenari possono essere cercati all'interno del toolkit grazie ad una maschera di ricerca che permette di filtrare i risultati per parole chiave libere, target, dimensioni del framework e lingua. Oltre al link diretto, viene fornita una breve descrizione della risorsa, indicando anche la tipologia di materiale multimediale di cui si compone, autori e i diritti di utilizzo. Per gli scenari educativi viene fornita anche una scheda che definisce gli obiettivi, la struttura generale delle unità didattiche in cui è suddiviso il percorso, per poi entrare maggiormente nel dettaglio di ogni singola unità (obiettivi specifici, approcci pedagogici, valutazione, supporto tecnologico, descrizione delle fasi dell'attività). Durante le attività di formazione per i docenti

(Learning, Teaching and Training Activity, LTTA), previste dai progetti Erasmus+ , gli insegnanti hanno avuto modo di partecipare alle fasi di realizzazione del toolkit, fino alla fase di test sul suo utilizzo. In particolare, nell'ultimo evento LTTA del progetto, condotto online a Novembre 2021, i docenti sono stati chiamati a utilizzare questo strumento guidati da ipotetici scenari di utilizzo. Organizzati in gruppo hanno quindi testato il toolkit, soffermandosi su aspetti legati all'usabilità (facilità di utilizzo, layout, maschera di ricerca e restituzione dei risultati), ed ai contenuti (chiarezza ed esaustività della descrizione della risorsa). L'evento ha rappresentato non solo un'occasione per finalizzare la produzione del toolkit, ma anche un momento formativo importante su come avvalersi di applicativi online a supporto delle pratiche didattiche.

Infine, il toolkit prevede la possibilità di inserire nuove risorse o scenari educativi, in un'ottica di condivisione di materiali e pratiche tra docenti: è stata infatti progettata una apposita interfaccia che, previa registrazione dell'utente, permette di inserire i metadati della risorsa. La partecipazione dei docenti nella produzione delle risorse/scenari costituisce essa stessa un momento di formazione, come dimostrato anche in altre esperienze di produzione di OER (Ranieri, 2012). In particolare, i docenti del progetto DETECT hanno co-progettato e sperimentato alcuni scenari basati sulle dimensioni del framework, confermando che è stato un momento per approfondire le tematiche legate alle competenze digitali. Può essere quindi importante favorire approcci che coinvolgano direttamente i docenti nel processo di ricerca, attraverso la produzione collaborativa di strumenti/risorse/percorsi, con la prospettiva di costruire una comunità di docenti che “prova, testa, suggerisce, modifica e migliora” (Ranieri, 2012, p. 176).

Bibliografia

- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugaciewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Botcher, N., Montanari, M., & Gonzalez Vazquez, I. (2021) What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown, EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, doi:10.2760/135208, JRC123654.
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M., & Romeu, T. (2021) Critical Digital Literacies framework for educators - DETECT project Report 1. Accessed at: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>
- Hylén, J., Van Damme, D., Mulder, F., & D'Antoni, S. (2012). Open Educational Resources: Analysis of Responses to the OECD Country Questionnaire. OECD Publishing.
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., et al. (2020). Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- INDIRE (2020). Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- Luo, T., Hostetler, K., Freeman, C., & Stefaniak, J. (2020). The power of open: benefits, barriers, and strategies for integration of open educational resources. *Open Learn*. 35, 140–158. doi: 10.1080/02680513.2019.1677222
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020). School education during COVID-19: Were teachers and students ready?. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Italy-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Ranieri, M. (2022). Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative. Carocci.
- Ranieri, M. (a cura di) (2012). Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti. Firenze University Press.
- Ranieri, M., Menichetti, L., & Borges, M.K. (a cura di) (2018). Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America. Aracne.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M.K. (2020) La didattica alla prova del Covid-19 In Italia. Uno studio sulla scuola primaria. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079>
- Roffi, A., Ranieri, M., & Bruni, I. (2020). Exploring school levels of digital readiness in pandemic time. *Research on Education and Media*, 12(2), 9-18.
- SIRD (2020). Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19: https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf

5.21. La creatività come leva per l'innovazione didattica.

Ilaria Salvadori¹, Francesca Storai²

¹Università degli Studi di Firenze, ²INDIRE.

ilaria.salvadori@unifi.it, f.storai@indire.it

Le Raccomandazioni per la promozione delle competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente, pubblicate dalla Commissione europea nel 2018, rappresentano ancora oggi un punto di riferimento per la progettazione di attività didattiche da parte dei docenti volte a favorire lo sviluppo di competenze negli studenti utili nel nuovo millennio. Un aggiornamento del documento, operato sulla base delle Raccomandazioni del 2006, ha consentito un'apertura ai temi che caratterizzano il nostro tempo: dalla rapida evoluzione degli ambienti digitali alla comunicazione e dalla connotazione multietnica e multilingue ai nuovi *know-how* necessari a far fronte alla complessità e alla globalizzazione. A livello europeo, a seguito dei processi di revisione effettuati con docenti e stakeholders educativi, sono state svolte consultazioni per definire quali fossero le nuove competenze per il XXI secolo; queste hanno evidenziato l'esigenza di promuovere apposite *soft skills* (“competenze morbide”), ovvero competenze personali e interpersonali, una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti ritenuti indispensabili che permettono di rispondere meglio a tali cambiamenti. All'interno di questa specifica tipologia possiamo annoverare: la competenza relativa alla comunicazione (*communication*), il saper lavorare in gruppo (*team*

working), la capacità di risolvere i problemi (*problem solving*) e la creatività (*creativity*). Lo stesso documento è stato anche integrato da alcune indicazioni molto interessanti che riguardano il supporto necessario da fornire ai docenti affinché possano promuovere negli studenti tali competenze, che riguardano: la formazione e l'apprendimento orientati alle competenze nell'istruzione iniziale e nella formazione professionale continua, il supporto nell'elaborare approcci orientati alle competenze nei rispettivi contesti mediante scambi di personale, l'apprendimento e il lavoro tra pari, una maggiore flessibilità e autonomia nell'organizzare l'apprendimento, la collaborazione e le comunità di pratica, la formazione a metodologie innovative e alle tecnologie didattiche, nonché strumenti e materiali funzionali a migliorare la qualità dell'insegnamento e a diffondere approcci basati sulle competenze nell'insegnamento e nell'apprendimento.

In letteratura, studi (Chalkiadaki, 2018; 2010; Salas-Pilco, 2013; Voogt & Roblin) che hanno approfondito alcuni framework internazionali relativi alle competenze trasversali negli ultimi dieci anni, mettono in evidenza come gli elementi che riguardano la persona, gli atteggiamenti (cognitivi e non cognitivi) e le abilità, risultano sempre più importanti ai fini dell'apprendimento. Tale aspetto, inoltre, viene rilevato dagli stessi autori acquisire una maggiore efficacia allorché le competenze trasversali sono promosse all'interno del curricolo in un continuum progettuale intenzionale e consapevole. In questi studi, tuttavia, emerge anche la difficoltà di definire, inquadrare e fissare tali competenze: data la loro caratteristica di essere dinamiche, risultano quindi mutevoli poiché dipendono dal contesto e dalla contingenza temporale. Ciò si riflette soprattutto in una progettazione didattica che si basa su un approccio per competenze, che necessita di un aggiornamento costante e attento da parte del docente. Questo è stato ben evidente durante la crisi pandemica, che ha prepotentemente imposto una riflessione sulla staticità delle pratiche didattiche e ha costretto a un cambio forzato in favore di stili di insegnamento flessibili e aperti, capaci di adattarsi al contesto e all'incertezza del momento (Ranieri et al., 2020).

Il presente contributo intende indagare la questione dello sviluppo di autoefficacia in alcuni docenti durante l'emergenza da Covid-19 andando a ricercare quei fattori che hanno influenzato lo sviluppo di un pensiero creativo (Rubenstein et al., 2018) al fine di mettere in atto soluzioni didattiche nate da un'emergenza inaspettata e risultate successivamente una risorsa importante sia dal punto di vista del proprio sviluppo professionale, che della relazione con gli studenti e con i colleghi.

Lo studio di tipo qualitativo è stato svolto nell'anno 2021 e raccoglie la testimonianza di sette docenti sia del primo che del secondo ciclo che, attraverso interviste strutturate, hanno descritto il passaggio dal primo lockdown, in cui si sono trovati a fare i conti con la didattica a distanza (DAD) senza possibilità di scelta, al successivo ritorno in classe con la didattica integrata (DDI). Le domande del protocollo di intervista hanno inteso rilevare le modalità di organizzazione e riorganizzazione didattica messe in atto nei due periodi e il rapporto con gli studenti, i colleghi e il dirigente oltre a una riflessione sulle prospettive future e su come l'esperienza sia riuscita ad attivare competenze specifiche. L'indagine ha evidenziato come, per far fronte ai propri bisogni formativi in un periodo così particolare, la maggior parte dei docenti abbia fatto leva sulla propria autoefficacia (Bandura, 1994), concetto che si pone alla base anche delle *life skills* e che ci permette di far fronte ai cambiamenti con responsabilità verso se stessi e gli altri (Kivunja, 2015). Già a partire dal 1994, il World Health Organization (Organizzazione mondiale della salute) aveva richiamato l'attenzione sul bisogno di preparare gli studenti per il mondo del lavoro attivando alcune abilità basilari chiamate appunto "abilità di vita". Il pensiero creativo, quindi, può diventare uno strumento efficace per la risoluzione dei problemi capitalizzando le esperienze nella prospettiva di un miglioramento complessivo, sia nella direzione di una *Creativity in Teaching* (Beghetto, 2017), che di una *Positive Creativity* (Beghetto & Anderson, 2022) che possono garantire il formarsi di una consapevolezza di autoefficacia come fonte di benessere personale e collettivo (Anderson et al., 2021) e di una crescita professionale in ottica di formazione continua.

Bibliografia

- Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers' creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 614774.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, 71-81. Academic Press.
- Beghetto, R. A. (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity across domains*, 549-564. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>
- Beghetto, R. A., & Anderson, R. C. (2022). Positive Creativity Is Principled Creativity. *Education Sciences*, 12(3), 184.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.
- Raccomandazione n. 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Raccomandazione n. 2018/C 189/01 del Consiglio, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*. Práxis Educativa (Brasil), 15.
- Rubenstein, L. D., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S., & Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100-110.
- Salas-Pilco, S. Z. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 5(1), 10-24. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2013.05.002b>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*, 23(03), 2000.
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 3, Training workshops for the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 B. Rev. 1). World Health Organization.

5.22. Corporeità e motricità per lo sviluppo dei processi inclusivi: un'indagine esplorativa con i futuri docenti della scuola dell'infanzia.

Lia Daniela Sasanelli¹, Michele Baldassarre¹,

¹Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

lia.sasanelli@uniba.it, michele.baldassarre@uniba.it

Il dibattito scientifico e culturale sul tema della corporeità e del movimento apre il varco ad una serie di possibilità legate al tema della cura, del benessere e dell'inclusione, collocandosi come tematica trasversale, al crocevia di una serie di interessi multidisciplinari (Iavarone, 2010). È noto che l'esperienza vissuta attraverso il corpo ed il movimento, risulta fondamentale per lo sviluppo di ogni bambino, nessuno escluso. Il movimento è pervasivo e trasversale poiché, come ricorda Piaget (1946; 1950), l'azione motoria è primitiva e persistente rispetto ad altre forme di intelligenza ed è intrinseca a sé stessa (p.17).

Se la corporeità è "l'espressione piena del *farsi –divenire-essere* della persona che, attraverso il movimento inteso nella sua poliedricità, produce azioni, cognizioni, relazioni, sentimenti, consapevolezze di sé in relazione al mondo" (Galanti & Pavone, 2020, p. 44), è semplice conferirle una portata pregnante all'interno dei processi educativi e didattici, che oggi si dispiegano in classi sempre più differenziate ed eterogenee.

Tale eterogeneità è da considerarsi come un'opportunità da cogliere per promuovere una nuova socialità, rispettosa delle differenze" (Meirieu, 2007) e, in questa direzione, va sottolineata la valenza dell'*attività motoria integrata*, ossia calibrata sulle capacità e sui bisogni di ciascun alunno, quale mezzo per sviluppare *emancipazione e accrescimento*. Attraverso l'attività motoria, infatti, gli alunni si trovano direttamente a contatto con l'altro, corpo a corpo, per costruire qualcosa insieme, per condividere un'esperienza piacevole, a dimostrazione che il lavoro di gruppo porta a risultati superiori di quello individuale (Senarega, 2014). Il punto di forza dell'educazione, infatti, risiede nella reciprocità fra l'uomo e l'ambiente /contesto in cui è immerso, costituito da un intreccio di variabili che influenzano l'agire dello stesso soggetto (Gomez, Raiola & Tafuri, 2015).

Il presente studio centra l'attenzione sulla corporeità, nei processi di insegnamento- apprendimento, quale dispositivo trasversale ad ogni campo d'esperienza ed ambito disciplinare in grado di promuovere reale inclusione. Difatti, come confermato nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari (Miur, 2018) l'educazione fisica è vista come cerniera fra le aree scientifiche, comunicative ed espressive ma anche relazionali e di cittadinanza. È qui che assume una valenza educativa, in quanto promotrice, attraverso il fair-play, del valore del rispetto delle regole e dei principi etici che sono alla base della convivenza civile.

In tale direzione il contributo propone risultati di una ricerca esplorativa, condotta nell'A.A. 2020/2021, con 99 docenti frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (scuola dell'Infanzia), dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", all'interno del Laboratorio "Metodi e tecniche delle attività motorie". La finalità è stata quella di indagare la diffusione e le modalità di attuazione delle pratiche motorie all'interno delle scuole dell'infanzia, rilevandone gli aspetti maggiormente legati allo sviluppo dei processi inclusivi. Inoltre, collocandosi in continuità con altri lavori che esplorano il ruolo delle credenze nello sviluppo del "pensiero insegnante" (Sgambelluri & Vinci, 2020), il lavoro ha voluto esplorare le credenze implicite e le rappresentazioni dei docenti in formazione sul binomio corporeità-inclusione, nonché le loro competenze nell'integrare le attività motorie nella prassi didattica quotidiana.

Bibliografia

Agrati, L.S. (2018). *Per una didattica inclusiva attraverso il movimento*. Pensa Editore.

Galanti, A., & Pavone (2020) (Eds.). Arnoldo Mondadori editore.

Gomez Paloma, F., Raiola, G., & Tafuri, G. (2015). La corporeità come potenzialità cognitiva per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 2, 158- 169.

Iavarone, M. (2010). *Abitare la corporeità*. FrancoAngeli.

Kanizsa, S., & Mariani, A.M. (2017). *Pedagogia generale*. Pearson.

Meirieu, P. (2007). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. La Nuova Italia.

Miur (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*.

Piaget, J. (1936). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi.

Piaget J., (1946). *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*. La Nuova Italia, 1979.

Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Routledge.

Senarega, D. (2014). *Educazione inclusiva e attività motorie*. Liberodiscrivere.

Sgambelluri, R., & Vinci, V. (2020). Corporeità e inclusione. Una ricerca con i futuri insegnanti specializzati. *Educazione & Insegnamento*, 1, 362-375.

5.23 Creatività e processi educativi: l'esperienza di Rondine.

Benedetta Sonaglia¹

¹Rondine Cittadella della Pace (Arezzo).

sonagliabenedetta@gmail.com

Obiettivo del presente contributo è quello di sviluppare ed implementare la didattica creativa attraverso percorsi formativi che coinvolgono diametralmente docenti e studenti nello sviluppo di competenze non cognitive. Questa è la prospettiva nella

quale si colloca il “Metodo Rondine” della Cittadella della Pace (Arezzo) che fa della dimensione creativa una risorsa principale, nonché il presupposto generativo di nuove pratiche didattiche. La riflessione su tali pratiche consente di richiamare l’attenzione sui fattori critici (limiti) e possibilità (potenzialità) dei docenti impegnati in esperienze alternative di formazione/apprendimento e insegnamento.

Di questo si intende dare conto nell’intervento anche in relazione alle attività di formazione svolte come docente del Quarto anno d’eccellenza e come ricercatrice dell’Ufficio Scuola di Rondine.

Bibliografia

- Alici, L., (2018). *Dentro il conflitto, oltre il nemico. Il «metodo Rondine»*. Il Mulino.
- Arsena, A., (2022). *Social emotional skills*, competenze non cognitive e contagio emotivo nella didattica a distanza, «QTimes» n.2.
- Bazzocchi, L. (2004). *Technè e/o humanitas: il volto nascosto e l'apparire della creatività*. In L. Rosati & N. Serio (eds.). *Dimensioni della creatività* (pp. 70-83). Armando.
- Bernardini, C., Dell’Avanzato, S., Fantacchiotti, T., Nofri, F. (2015). *Traiettorie evolutive. Ricerca longitudinale sul Quarto anno d’Eccellenza*. FrancoAngeli.
- Cimino, V.G. (2022). *Le competenze trasversali per il ben-essere e l’apprendimento in divenire: traiettorie formative*, «QTimes» n.2.
- Ciraci, A.M., Isidori, M.V., La Rocca, C., (2021). Le competenze di ricerca degli insegnanti. *L’integrazione scolastica e sociale*, «Rivista pedagogico-giuridica» n.4.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2012). *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa. Sfide ed opportunità delle politiche educative*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione Europea, Lussemburgo.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. FrancoAngeli.
- Damiani, P., Minghelli, V., D’Anna, C., Paloma, F. G. (2021). *L’approccio Embodied Cognition based nella formazione docenti*. Un modello formativo ricorsivo per le competenze integrate del docente. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 106-128.
- D’Angelo, I., Paviotti, G., Giacconi, C., Rodrigues, M. B. (2021). Professional competences of pre-service teachers: from the F2F to the online learning programme.. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), 106-121.
- Dell’Avanzato, S., Ridolfi, F. (2020). *L’approccio relazionale alla trasformazione dei conflitti. Il Metodo Rondine nel percorso formativo dei giovani della World House*. *Educazione Aperta*, 52.
- Freire, P., (2008). *Pedagogia della speranza: Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Galantino, N., & Remondi, G., (2022). *La strana coppia relazione conflitto. Sulla rotta del Metodo Rondine*. Il Mulino.
- Gadamer, H.G. (2014). *Educare è educarsi*, tr.it. M.Gennari. Il nuovo Melangolo.
- Giannelli A. (a cura di) (2019). *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*. Guerini e Associati.
- Grandi, G., (2021). *Viruale è reale. Avere cura delle parole, avere cura delle persone*. Paoline.
- Grotti A. (2019), *Come comunicare. Sei mappe per orientarsi tra digitale, linguaggi, comunicazione, mass media, social, fake news, cittadinanza, formazione, futuro*. Nuova Phomos.
- Iori, V., (2018), *Educatori e Pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.
- La Marca, A., & Longo, L. (2018). *L’autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti* (Vol. 2, pp. 203-218). Pensa Multimedia.
- Massaro S. (2005). *L’educazione difficile nella società della globalizzazione. Principi e metodologie*. Adriatica Editrice.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Cortina.
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarsi al viaggio interculturale nel tempo dei muri*. PensaMultiMedia.
- Milito, D., & Tataranni, A. (2019). *Didattica innovativa nell’era digitale*. Anicia.
- Montalbetti, K., (2005). *La pratica educativa come ricerca educativa dell’insegnante*. Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mulé, P. (2017). Dopo il Rapporto Unesco Delors: professionalità e competenze del docente nella scuola europea. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 15(2), 73-84.
- Pedditz, M. L., Nonnis, M. (2009). Competenze relazionali e burnout dei docenti: alcuni risultati di ricerca. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 81-87.
- Rosati, A., (2006) *Libertà come valore e apprendimento come prospettiva. I fondamenti teorici della didattica della cultura*. Anicia.
- Schiedi, A., & Torlone, F., (2022). Skills for life e ricerca pedagogica, «QTimes» n.2.
- Simeone, D., (2021). *Il dono dell’educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Morcelliana.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2017). I “laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 15(3), 173-186.
- Tino, C., Fedeli, M. (2015). I bisogni formativi dei docenti nella complessa realtà scolastica di oggi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa–Italian Journal of Educational Research*, Pensa MultiMedia Editore, 265-286.
- Vaccari, F. (2021). *L’approccio relazionale al conflitto. Quattro lezioni sul Metodo Rondine*. FrancoAngeli.

Sessione 6

LA RICERCA PER IL BENESSERE E L'INCLUSIONE

Coordinatori:

Prof. Fabio Bocci (Università degli Studi Roma Tre)
Prof.ssa Annalisa Morganti (Università degli Studi di Perugia)
Prof.ssa Moira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia)

Introduzione alla sessione

La ricerca per il benessere e l'inclusione.

Benessere e inclusione rappresentano un connubio indissolubile. È infatti difficile, per non dire impossibile, immaginare una scuola e una società inclusiva che non contempli come elemento costitutivo il benessere individuale e collettivo delle persone. Al tempo stesso, è altrettanto impensabile immaginare una spinta propulsiva (istituente, per utilizzare il lessico dell'Analisi e della Pedagogia Istituzionale) verso una scuola e una società inclusive che non abbia quale motore che la anima il desiderio che si veda realizzato il diritto al benessere di tutte/i e di ciascuna/o.

Se collochiamo questa visione ponendo sullo sfondo il contributo che la ricerca, in particolar modo quella che abita i contesti educativi, assolve nel suo progettarsi e attuarsi, ne cogliamo immediatamente il portato socio-culturale, scientifico e politico. La pratica della ricerca, in effetti, da quella teoretica e storica a quella sperimentale basata su evidenze (Cottini & Morganti, 2015), persegue la finalità ultima di migliorare il benessere dei singoli e delle comunità, ovvero delle relazioni e delle istituzioni che concorrono a dare forma al nostro tessuto sociale (Bocci, 2021).

Assumendo questa prospettiva, il benessere viene a connettersi con una idea di salute molto più ampia di quella a cui siamo ancora abituati (Ghedini, 2010; Sannipoli, 2022) - legati come siamo ancora alla prospettiva bio-medico individuale (Medeghini e al., 2013; Bocci & al., 2017) - intercettando le questioni legate alla qualità della vita, alla possibilità di essere riconosciute/i, di autodeterminarsi e, quindi, di essere parte attiva della comunità di appartenenza nelle diverse reti e interrelazioni con cui questa si costruisce e definisce.

Si tratta di aspetti che emergono, in modo sinergico, anche dalle riflessioni e dagli studi di differenti prospettive di ricerca che sono correlate ad altrettanto diversificati modelli interpretativi dell'inclusione. Facciamo riferimento, ad esempio, al modello Bio-Psico-Sociale, a quello del Capability Approach ma, anche a quello Sociale. Con differenti riferimenti e spesso con il ricorso a un lessico diversificato, emerge in tutte queste prospettive la promozione del benessere. Per Amartya Sen e

Martha Nussbaum, ad esempio, fare in modo che tutti/e possano essere portatori/ici di benessere è una questione di giustizia sociale. I diversi stati, quindi, grazie all'azione delle loro istituzioni (scuola in primis, evidentemente) dovrebbero sviluppare politiche in grado di consentire a tutti/e di sperimentare un'esistenza piena e creativa (Sen parla di "vita fiorente") nell'ottica del pieno riconoscimento della dignità umana di tutti/e e di ciascuno/a (Nussbaum, 2002; 2007; Sen, 2011).

Nell'ambito del modello sociale, Booth e Ainscow (2014), hanno posto la questione dei valori che sono alla base di questo processo. Valori come l'uguaglianza, la partecipazione, la sostenibilità, la non violenza, il rispetto per le diversità, la fiducia, l'empatia, l'onestà, il coraggio, l'ottimismo, la gioia, la speranza e la bellezza, sono costitutivamente legati al benessere (e quindi all'inclusione), in quanto rappresentano, e non potrebbe essere altrimenti, il tessuto connettivo sul quale poggia la comunità scolastica, intesa non solo nella sua accezione letterale (quale luogo fisico segnato da confini delimitati e un tempo sociale predefinito) ma anche come entità spazio-temporale di esistenza che si interconnette con una dimensione del vivere comunitario più ampio ed esteso.

La scuola e le/i suoi protagonisti (a partire dalle/dagli insegnanti), quindi, diviene/divengono lo specchio (e non solo il riflesso) di questo tessuto connettivo, soprattutto quando viene posta al centro dell'attenzione la valorizzazione delle differenze, l'attenzione alle relazioni umane e agli aspetti socio-emotivo-relazionali (Morganti, 2012; De Angelis, 2016) che ne rappresentano la sostanza, dimensioni queste che divengono leve e opportunità per trasformare e far evolvere il contesto in direzione inclusiva.

In tal senso va percepita e valorizzata la cornice ecologica e sistemica della rappresentata dal modello Bio-Psico-Sociale, il quale invita a una rilettura delle dinamiche relazionali tra persone e contesti, considerandole per ciò che sono: non isole separate e disconnesse tra loro ma reti aperte alla possibilità di accogliere relazioni inedite tra gli elementi che le compongono, dando così agio alla possibilità di ridefinire il concetto stesso di salute, come dimensione che riguarda tutti e non solo singole categorie di individui (Sannipoli, 2020).

Rispetto alla formazione degli insegnanti, dal nostro punto di vista il connubio benessere inclusione si connette a quello dell'agentività quale vettore per lo sviluppo dell'apprendimento e dell'identità professionale dei docenti (Sibilio & Aiello, 2018). L'agentività come azione finalizzata a consentire a tutte e a tutti di prendere/si cura del personale e altrui percorso di crescita all'interno di un ruolo cruciale per la tenuta democratica della società, qual è quello magistrale.

Ebbene, quelli qui sommariamente accennati sono solo alcuni spunti di riflessione introduttivi a questa sessione particolarmente frequentata, considerando l'elevato numero di contributi presentati e accolti (oltre quaranta).

Una rapida analisi dei temi trattati, facendo riferimento a una veloce analisi testuale (mediante Voyant tools) dei titoli degli abstract presentati, mostra la ricchezza dei modi in cui il tema – La ricerca per il benessere e l'inclusione – è stato indagato e affrontato. Sono infatti circa 300 le forme di parola uniche e quelle più frequenti che emergono, oltre ai termini chiave principali (ricerca, benessere e inclusione), sono: scuola/e (18); insegnanti/docenti (16); formazione (12); sviluppo professionale (6); studio (4); progettare/zione (4); processi (3); didattica (3); competenze (3); apprendimento (3); ambienti (3); università (2); studenti (2); specializzati (2); sostegno (2); piano (2); percorso (2); orientare (2).

Si tratta di aspetti che, debitamente approfonditi e condivisi nell'ambito delle presentazioni, qualificano la ricerca in campo educativo mostrando la capacità della comunità scientifica in generale, e pedagogica in particolare, di valorizzare in modo creativo i tanti problemi che riguardano l'educazione e la formazione e che si palesano come sfide per chi quotidianamente li studia e li affronta, considerandoli inderogabili.

6.1. Uno studio sulla percezione di efficacia dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità.

Gianluca Amatori¹, Emiliano De Mutiis¹

¹Università Europea di Roma.

gianluca.amatori@unier.it, emiliano.demutiis@unier.it.

La relazione intende presentare una ricerca condotta nell'ambito dell'approfondimento delle tematiche relative al Corso di Specializzazione per il Sostegno didattico agli alunni con disabilità in ottica comparativa sul piano nazionale, prendendo in esame 13 Atenei distribuiti sul territorio.

Tale presentazione sarà volta alla esposizione sia dei principali nodi concettuali affrontati nella parte teorica della ricerca sia dei primi risultati emersi dalla somministrazione di questionari on line ai Direttori dei Corsi di Specializzazione, ai Tutor di Tirocinio Indiretto e ai corsisti. In merito alla parte teorica, la relazione ripercorrerà i passaggi – normativi e non – che hanno portato alla creazione e definizione della figura dell'insegnante «specializzato» o «di sostegno», andando a identificare contesti applicativi e sfumature semantiche dell'una e dell'altra espressione. In riferimento alla formazione di tale figura docente, si analizzeranno gli studi e gli atti normativi in cui il concetto di insegnante "ricercatore" sia andato progressivamente prendendo forma, così come l'attenzione crescente verso la dimensione valoriale e comportamentale vista come paritetica alla acquisizione di conoscenze e competenze. Attraverso un confronto tra i vari profili di docenti inclusivi presentati nel Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011, nel rapporto dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) e nel manuale di didattica speciale e inclusione scolastica di Lucio Cottini (2017), si metteranno infine in evidenza punti di contatto e differenze tra questi, al fine di inquadrarli all'interno di un'unica prospettiva teorica. In merito alla presentazione dei primi risultati emersi dalla somministrazione di questionari *on line*, si andranno ad analizzare in parallelo sia la lettura attuale del Corso operata dai

Direttori, dai Tutor di Tirocinio Indiretto e dai corsisti, sia le preferenze personali espresse in merito all'offerta formativa, in relazione a quanto previsto dai vari profili di docente inclusivo, alla possibilità di dotare il docente di strumenti di riflessione e ricerca-azione e, infine, all'importanza della dimensione valoriale nel percorso di formazione.

Bibliografia

- Amatori, G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. FrancoAngeli.
- Andreoli, M. (2021). "Oltre le competenze: ripensare la formazione del docente specializzato", *Educar.it*, vol.21, n.12, 141-153.
- Booth, T., Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Ed. italiana a cura di F. Dovigo e D. Ianes. Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (a cura di) (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erickson.
- Cottini, L. (2014), "Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano" (editoriale). *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, vol.2, n.2, 10-20.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2003a). *L'integrazione dei Disabili in Europa*, <https://www.european-agency.org/15-05-2022>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2003b). *Principi guida all'integrazione scolastica degli studenti in situazione di handicap*, <https://www.european-agency.org/15-05-2022>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education, <https://www.european-agency.org/30-05-2022>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Cinque messaggi per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. <https://www.european-agency.org/30-05-2022>.
- Lascioli A. (a cura di) (2007). *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*. FrancoAngeli.
- Magni F. (2018). *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*. Edizioni Studium.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati* (testo disponibile al sito: <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falucci.html>) (06-02-2022).
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfe19f0>) (05-02-2022).
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazioni di handicap nella normativa scolastica italiana*. Erickson.
- Piazza V. (2009). *L'insegnante di sostegno, competenze tecniche e aspetti emotivi*. Erickson.
- Signorelli, A. (2014). "Evidence-based education e la figura dell'insegnante di sostegno: problematiche, approcci e prospettive", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol.2, n.2, pp. 67-79.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco.
- UNICEF (2004). *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma (testo disponibile al sito: <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittinifanzia.pdf>) (14-04-2022).
- UNICEF (2007). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, Roma (testo disponibile al sito: <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611723-convenzionedirittipersonedisabili.pdf>) (15-04-2022).
- Vantaggiato, A. (2007). *L'insegnante di sostegno in Italia e in Europa. Profilo, formazione e prospettive*. Liuzzo Editore.

6.2. La sfida di creare una sinergia "win-win" tra Università e Ufficio Scolastico Regionale per lo sviluppo diffuso di "capability" di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche.

Filippo Barbera¹, Taziana Giusti¹, Federca Pasqual¹, Marina Santi¹

¹Università degli Studi di Padova.

filippo.barbera@phd.unipd.it, taziana.giusti@studenti.unipd.it, marina.santi@unipd.it

Era Maggio 2019 quando, nel Seminario "Ricerca al Lavoro", l'Università di Padova si faceva promotrice, in tempi meno "sospetti" in merito agli indirizzi delle politiche di Università e Ricerca verso il territorio come bacino di esperienze di innovazione e di rigenerazione e resilienza di comunità, di un percorso di Alta Formazione dottorale entro il Corso in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione - SPEF, rivolto agli insegnanti in servizio nella regione del Veneto. Oggi, a distanza di poco più di tre anni, tale azione sarebbe ascritta alla "terza missione" accademica e riconoscibile nelle linee di azione del PNRR. Ma l'interesse di questa categoria di professionisti verso la qualificazione dottorale non era e non è certamente nuovo: tra i pubblici dipendenti gli insegnanti sono coloro che storicamente hanno maggiormente sfruttato l'opportunità di accedere ai dottorati, tutelati dal congedo con assegno (Craig, 2009).

La sfida inedita è stata quella di creare una sinergia "win-win" tra Università e Ufficio Scolastico Regionale (USR), per lo sviluppo diffuso di "capability" di ricerca individuali e collettive nelle comunità scolastiche (Germain-Alamartine & Moghadam-Saman, 2020), per dare finalmente ali a quell'autonomia di sperimentazione degli istituti che la norma Bassanini ha lasciato purtroppo sulla carta. Nasce così l'Alta Formazione dottorale nel Terzo Settore e Pubblica Amministrazione – nello specifico entro il comparto Istruzione – che ha previsto tre posti di dottorato industriale sulle tematiche inclusive, ritenute cruciali sia sul piano della ricerca che della innovazione delle prassi scolastiche. L'accordo è stato siglato entro un protocollo di intesa attivo tra Unipd e USR del Veneto per la Formazione continua degli insegnanti, progetto speciale di una Delega rettorale. La natura di tale percorso prevede che il dottorando continui a svolgere la sua attività professionale nell'Istituto nel

quale presta servizio e al contempo vi svolge la sua attività di ricerca. Non è previsto alcun distacco dal servizio, ma una flessibilità oraria compatibile con la frequenza dell'offerta formativa dottorale.

Ad oggi questa forma di dottorato vanta, oltre ai 3 dottorati attivati nella scuola primaria con tema vincolato alle questioni inclusive, altri 2 percorsi attivati alla secondaria sulle didattiche disciplinari in ambito fisico e matematico. I tre docenti "pionieri" per il dottorato SPEF, selezionati per le loro progettualità e profilo specifico, stanno attualmente svolgendo la loro attività di ricerca all'interno del proprio istituto, su temi concordati durante una serie di meeting intersettoriali, che hanno avuto la finalità di confrontare le esigenze concrete delle scuole con i temi della ricerca universitaria, al fine di creare, attraverso il lavoro dei dottorandi, dei ponti di raccordo tra le parti.

La presenza del ricercatore nel Collegio Docenti dell'Istituto, offre la possibilità di coinvolgere tutti i docenti nel processo di indagine (Asquini, 2018), avviando esperienze di ricerca partecipata, orientate al community-based o comunque di tipo bottom-up (Fabbri, Bracci & Romano, 2021).

Il ruolo del dottorando diviene cardine (Bernhard & Olsson, 2020) tra il mondo della ricerca universitaria, che possiede le chiavi interpretative dei fenomeni, e quello della scuola che offre occasioni di riflessione ancorate alle contingenze quotidiane, per costruire una convergenza fruttuosa teoretica e pragmatica. In questo modo, tale ruolo diviene ponte tra le istituzioni coinvolte (Bakx et al., 2016) e favorisce la creazione di un circolo virtuoso, attraverso il quale è possibile creare reciproche occasioni di crescita. Il dottorando-insegnante è un catalizzatore all'interno della comunità, capace di agire in modo flessibile e attento.

La propensione al lavoro di team ha permesso la creazione di un gruppo di lavoro orizzontale tra i dottorandi, che ha espanso le opportunità, ponendo i tre istituti in connessione, attraverso una rete non formalizzata, ma che prevede la condivisione delle competenze dei dottorandi. Inoltre, i rispettivi istituti hanno potuto beneficiare (Clarke & Hollingsworth, 2002) dei percorsi di ricerca sviluppati, grazie alla finalità comune di sostenerne l'impegno per l'inclusione.

Nel ruolo stesso del dottorando, è possibile individuare anche la criticità di questo percorso, lo stesso infatti, pur essendo una sorta di collegamento tra i partner, non ha però la possibilità di agire sull'organizzazione delle istituzioni, ritrovandosi spesso a subire i limiti imposti dai vincoli organizzativi degli enti.

Al termine del loro percorso, i dottorandi avranno arricchito la loro formazione con le competenze di ricerca acquisite, ma anche il loro istituto avrà potuto contare su un percorso di miglioramento personalizzato, che a cascata avrà coinvolto tutto il personale.

Bibliografia

- Asquini, G. (2018). La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive. *La ricerca-formazione*, 1-229.
- Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M., & Beijaard, D. (2016). Boundary crossing by science teacher researchers in a PhD program. *Teaching and teacher education*, (60), 76-87.
- Bernhard, I., & Olsson, A. K. (2020). University-Industry Collaboration in Higher Education: Exploring the Informing Flows Framework in Industrial PhD Education. *Informing Science*, (23), 147.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Craig, C. J. (2009). Teacher research and teacher as researcher. In *International handbook of research on teachers and teaching*, 61-70. Springer, Boston, MA.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 68-88.
- Germain-Alamartine, E., & Moghadam-Saman, S. (2020). Aligning doctoral education with local industrial employers' needs: a comparative case study. *European Planning Studies*, 28(2), 234-254.

6.3. La cura dell'insegnante come persona e come professionista: Evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento.

Andrea Baroncelli¹, Carolina Facci², Daniela Carpenzano², Enrica Ciucci²

¹Università degli Studi di Perugia.

²Università degli Studi di Firenze.

andrea.baroncelli@unipg.it, carolina.facci@unifi.it, daniela.carpenzano@unifi.it, enrica.ciucci@unifi.it

L'insegnamento, in quanto lavoro fondato sulla relazione con l'altro - sia esso un alunno, un collega, un superiore, ecc. - pone i docenti al centro di una complessa "arena emotiva" nella quale non sempre è facile stabilire relazioni adattive e mettere in atto pratiche professionali improntate alla cura ed al benessere proprio e altrui (Sachs & Blackmore, 1998; Tambasco et al., 2015). Questa ricerca nasce per indagare il ruolo di variabili attinenti alla sfera personale e alla sfera professionale degli insegnanti nell'associazione con tre componenti della dimensione emotiva e relazionale dell'insegnamento: lo stile *coaching* verso le emozioni degli alunni, il supporto sociale verso i colleghi, e il *work engagement*. Lo stile di socializzazione delle emozioni degli alunni definito *coaching* (Ciucci et al., 2015; 2018) è stato studiato nel contesto delle ricerche inerenti i processi di socializzazione emotiva messi in atto dai docenti; più nello specifico, tale costruito fa riferimento a credenze e comportamenti degli insegnanti connessi con il riconoscimento, la comprensione e l'accoglienza delle emozioni piacevoli e spiacevoli degli alunni.

Il supporto sociale fa riferimento a comportamenti di aiuto materiale, vicinanza e sostegno emotivo tesi a dare beneficio all'altro (Caprara & Bonino, 2006); nella relazione con i colleghi, questo costrutto rappresenta una risorsa lavorativa associata a numerosi indicatori di benessere (Mériida-López et al., 2020). Infine, il *work engagement* è definito come uno stato appagante associato al lavoro (Schaufeli et al., 2002); questo costrutto non è riferito ad una relazione specifica, ma coglie emozioni e comportamenti nei termini di vigore, dedizione e coinvolgimento verso l'esperienza lavorativa nel suo complesso. I tre costrutti qui citati sono collegati a specifici comportamenti e azioni educative messi in atto dagli insegnanti durante il loro agire professionale, e per questo rappresentano delle aree su cui investire per la preparazione accademica dei futuri docenti e per l'aggiornamento professionale di coloro già in servizio. Per orientare meglio tale formazione occorre identificare quelle variabili, attinenti sia alla sfera personale che a quella professionale, capaci di avere un impatto su di essi.

Oltre un decennio fa, Jennings e Greenberg (2009) proponevano il modello denominato "*The Prosocial Classroom*", mettendo in evidenza come la competenza socioemotiva ed il benessere degli insegnanti fossero fattori centrali capaci di influenzare tutti gli aspetti connessi all'insegnamento. Modelli come questo spingono la ricerca a porre sempre maggiore attenzione alle caratteristiche della persona che sta dietro al professionista, prendendo in considerazione variabili non direttamente legate alla dimensione lavorativa ma che possono esercitare su di essa un ruolo importante.

In questo lavoro sono state prese in considerazione l'autoefficacia emotiva personale (definita come l'insieme delle convinzioni circa la capacità di saper riconoscere e gestire le proprie emozioni; Ciucci et al., 2015; 2018) e l'autenticità (definita come la condizione in cui una persona vive in accordo con il proprio Sé, in termini di valori e credenze, limitando l'impatto delle influenze esterne; Di Fabio, 2014; Wood et al., 2008), ipotizzando un loro impatto significativo sulla dimensione emotiva e relazionale dell'insegnamento. Allo stesso tempo, sono state prese in considerazione due variabili strettamente legate all'esperienza lavorativa, quali l'autoefficacia professionale (qui declinata come convinzioni di efficacia per quanto riguarda le aree salienti del proprio lavoro; Caprara, 2001) e il supporto sociale ricevuto dai colleghi (intesa come il supporto materiale ed emotivo su cui un insegnante può contare nella relazione con i suoi pari, variabile di contesto ritenuta centrale anche nel modello proposto da Jennings e Greenberg, 2009).

Le ipotesi che hanno guidato questo studio sono che entrambe le categorie di variabili - quelle più strettamente personali e quelle professionali - siano associate ai tre costrutti di stile *coaching* verso le emozioni degli alunni, supporto sociale verso i colleghi, e *work engagement*.

Hanno partecipato allo studio 193 insegnanti (180 femmine; M anzianità professionale = 18.90 anni, DS = 10.58) provenienti da alcuni Istituti Comprensivi del Centro Italia. Di essi, 47 lavorano alla scuola d'infanzia, 102 alla scuola primaria, 44 alla scuola secondaria di primo grado). Tutte le variabili sono state investigate tramite strumenti *self-report*. Per prima cosa sono state indagate le correlazioni bivariate, ed è emerso che ciascuna delle tre dimensioni emotive e relazionali dell'insegnamento (stile *coaching* verso le emozioni degli alunni, supporto sociale verso i colleghi, e *work engagement*) correla in maniera significativa (indici *r* compresi tra .21, $p < .01$, e .55, $p < .001$) sia con le variabili attinenti alla sfera personale (autoefficacia emotiva personale e autenticità) che con le variabili attinenti alla sfera professionale (autoefficacia professionale e supporto sociale ricevuto dai colleghi) degli insegnanti. Le analisi di regressione lineare hanno evidenziato il ruolo unico dell'autoefficacia emotiva personale ($\beta = .21$, $p < .05$) e dell'autoefficacia professionale ($\beta = .20$, $p < .05$) nell'associazione con lo stile *coaching* verso le emozioni degli alunni, dell'autoefficacia emotiva personale ($\beta = .28$, $p < .001$), dell'autoefficacia professionale ($\beta = .17$, $p < .05$) e del supporto sociale ricevuto dai colleghi ($\beta = .43$, $p < .001$) nell'associazione con il supporto sociale verso i colleghi, e dell'autoefficacia emotiva personale ($\beta = .18$, $p < .05$) e del supporto sociale ricevuto dai colleghi ($\beta = .24$, $p < .001$) nell'associazione con il *work engagement*.

Concentrandoci sugli aspetti applicativi suggeriti dai nostri risultati, vogliamo sottolineare come sia variabili attinenti alla sfera personale che variabili attinenti alla sfera professionale dell'insegnante sembrano in grado di incidere in maniera unica sui processi emotivi e relazionali della professione. Lavorare nella direzione di promuovere competenze emotive e relazionali avanzate - quali quelle necessarie ad un docente per gestire al meglio la relazione con alunni e colleghi - appare dunque come una sfida complessa, in cui l'acquisizione di competenze tecniche specifiche e la cura del contesto di lavoro (ad esempio, la cura del clima relazionale tra i colleghi della scuola o dell'Istituto Comprensivo) non possono prescindere da un'attenzione alla formazione del docente in quanto persona, con il suo bagaglio di vissuti emotivi, credenze e comportamenti. Solo muovendosi in questo senso è possibile considerare l'insegnante come un sistema complesso, per il cui benessere sia "la persona" che "il professionista" devono essere riconosciuti e fatti soggetti attivi di percorsi formativi specifici.

Bibliografia

- Caprara G. V., & Bonino, S. (Eds.). (2006). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Erickson.
- Caprara, G. V. (2001) *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Erickson.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., & Toselli, M. (2015). Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.006>
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M., & Denham, S. A. (2018). Personal and professional emotional characteristics of early childhood teachers and their proneness to communicate with parents and colleagues about children's emotions. *Child Youth Care Forum*, 47, 303-316. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9431-0>
- Di Fabio, A. (2014). Authenticity Scale: Un primo contributo alla validazione della versione italiana [Authenticity Scale: A first contribution to validation of the Italian version]. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 7, 231-238.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, pp. 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Mériida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: Examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29, 141-151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>

Sachs, J., & Blackmore, J. (1998). You never show you can't cope: Women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and Education*, 10, 265-279. <https://doi.org/10.1080/09540259820899>

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

Tambasco, G., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2015). Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, 41, 51-57.

6.4. Formare i docenti all'inclusione: analisi di buone pratiche europee.

Chiara Bertolini¹, Annamaria Gentile¹, Laura Landi¹, Lucia Scipione¹

¹Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

chiara.bertolini@unimore.it, annamaria.gentile@unimore.it, laura.landi@unimore.it, lucia.scipione@unimore.it

In questo contributo presentiamo una ricerca esplorativa su buone pratiche di formazione dei docenti ad una didattica inclusiva, rilevate in un contesto europeo. La ricerca è parte del progetto europeo *Exciite* (Enabling eXtremely Creative, Inclusive, Inspiring Teachers for Europe) finalizzato a promuovere le competenze essenziali per la professionalità docente nelle aree (dimensioni) della creatività, inclusione, innovazione e digitale. Promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti significa sostenere il cambiamento di quei quadri di riferimento, talvolta anche profondi, di quel sistema di saperi, credenze, atteggiamenti, prospettive che guidano l'azione didattica. Questo è possibile attraverso l'assunzione di un atteggiamento di ricerca nei confronti della propria pratica, che consente un processo di progressivo riconoscimento, esplicitazioni e osservazione dei propri formati pedagogici (Pentucci, 2018).

La disponibilità al cambiamento aumenta quando l'insegnante diventa consapevole di tali elementi e riconosce una discrepanza tra di essi e la situazione didattica problematica che sta vivendo, che non è in grado di interpretare e affrontare con i quadri consueti (Taylor, 2015). Per sostenere tale processo svolge un ruolo importante l'atteggiamento riflessivo dell'insegnante, che riflette sulla propria azione didattica non in modo spontaneistico ed occasionale, ma attraverso una modalità permanente (Schön, 1983). Secondo Mezirow (1997) la riflessione permette di trasformare, cambiare, ristrutturare i propri quadri di riferimento (credenze, saperi, atteggiamenti,...) per poterli utilizzare come guide più efficaci in nuove esperienze. Formare gli insegnanti in modo efficace richiede di allontanarsi da logiche trasmissive. Non basta fornire conoscenze e strumenti per modificare l'azione didattica, ma occorre costruire percorsi che vedono l'insegnante assumere un ruolo attivo nel suo processo di riflessione verso il cambiamento. Ed è tale cambiamento che di conseguenza determina una trasformazione stabile e profonda anche della sua azione didattica.

Questa idea di formazione professionale ha guidato la raccolta ed analisi di pratiche per formare i docenti, svolta dal gruppo di ricerca europeo *Exciite*. Obiettivo della ricerca è esplorare le buone pratiche di formazione per riconoscere e condividere risorse materiali e immateriali che possono essere considerate applicabili e adattabili in contesti culturali differenti per formare i docenti nelle 4 dimensioni di interesse del progetto: creatività, inclusione, innovazione e digitale. Per raggiungere l'obiettivo è stata fatta una ricognizione delle pratiche funzionali ad individuare aspetti specifici, che abbiamo definito Good Practice Elements (GPE), legati ad ogni dimensione. Le buone pratiche sviluppate in uno specifico contesto culturale, infatti, sono difficilmente trasferibili senza essere scomposte e riadattate come previsto nel quadro della trasposizione culturale (Mellone et al., 2019).

Proprio grazie a questa scomposizione delle pratiche abbiamo identificato le GPE. Questi sono elementi, riscontrabili in più di una pratica, che dimostrano una relativa indipendenza dal contesto culturale e il potenziale per essere maggiormente trasferibili. Sono state individuate anche GPE trasversali (T-GPE), che non sono cioè specifiche di una delle dimensioni al centro della ricerca, ma che possono riguardare l'intersezione di due o più di queste, oppure elementi a sostegno della formazione intesa come processo di ricerca, riflessione e trasformazione.

La documentazione e descrizione delle *Good Practices da parte dei partners di Exciite* è stata guidata da una griglia precompilata con annesse *guidelines*. La griglia ha raccolto informazioni di tipo organizzativo e di contesto, una descrizione generale della pratica attraverso alcune domande guida.

Al fine di uniformare i dati raccolti, abbiamo condiviso e discusso definizioni esaustive e operative delle quattro dimensioni e chiesto ai partner di motivare la funzionalità della pratica e del modello di formazione per il sostegno delle stesse. L'analisi delle pratiche, che ha portato alla definizione delle GPE, è stata ricorsiva e ha seguito diverse fasi, dalla lettura integrale della documentazione all'individuazione e condivisione di elementi ricorrenti (bottom-up), che sono stati poi riorganizzati in modo sistematico alla luce della letteratura condivisa (top-down). In questo contributo analizzeremo in particolare la raccolta ed analisi delle pratiche finalizzate a promuovere una didattica inclusiva. Inclusione è un concetto elusivo e culturalmente situato.

Si passa da una visione concreta, ma limitata, legata a dispositivi pratici e a facilitatori, ad indicazioni programmatiche e ideali che rischiano di non portare cambiamenti concreti. Index per l'inclusione (Booth, Ainscow, 2002) fornisce una guida efficace per come calare questi concetti nella pratica. Proprio partendo da esso è stata costruita una definizione di inclusione che ha guidato i partner nella scelta delle pratiche. Includere in un contesto educativo implica la riduzione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione degli studenti, attraverso:

- la costruzione di relazioni collaborative che migliorino il clima della scuola;
- il sostenere una visione dell'apprendimento che coinvolga attivamente gli studenti, integrando conoscenze acquisite fuori e dentro la scuola;
- il rendere le scuole luoghi stimolanti e accoglienti per staff e studenti;

- la costruzione di comunità che incoraggino e diano valore ai propri risultati.

La restituzione dei dati, per mezzo di esempi paradigmatici, consente di osservare alcune pratiche da un duplice punto di vista: da un lato, il formato della formazione proposto ai docenti, dall'altro, la loro implementazione in contesti scolastici. Verranno presentate le GPE calate nelle pratiche, per far emergere gli elementi chiave di formazione docenti efficaci a promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo, al di là degli specifici contenuti ed abilità promosse, e indipendenti del contesto culturale.

Tra queste, vogliamo segnalare per la presenza frequente e ripetuta in realtà diverse: la creazione di comunità di pratica che promuovano concretamente il coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti alla vita scolastica e la valorizzazione delle unicità di ognuno; il riconoscimento dell'ambiente come terzo educatore (Edwards et al., eds, 1995) e del suo ripensamento in ottica inclusiva.

Inoltre, modelli di formazione che lavorano in prospettiva trasformativa suggeriscono l'importanza di alcune T-GPE per sostenere processi riflessivi e trasformativi. Tra queste emergono per rilevanza le pratiche di documentazione ed esperienze di co-progettazione, dentro e fuori la scuola, e utilizzo del digitale per potenziare le finalità inclusive.

Bibliografia

- Altet, M. et al. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Armando Editore.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Mellone, M., Ramploud, A., Di Paola, B., & Martignone, F. (2019). Cultural transposition: Italian didactic experiences inspired by Chinese and Russian perspectives on whole number arithmetic. *ZDM Mathematics Education*, 51, 199–212 <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0992-7>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, (7), 5-12.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Book (Trad. It., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, 1993).
- Taylor, E. W. (2015). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, & E.W. Taylor (eds.) *Transformative Learning Meets Bildung*, 17-29. Sense Publisher.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.

6.5. Scuola, Università e Territorio in dialogo per l'inclusione. L'esperienza torinese dei corsi universitari "Esperto nei processi di educazione inclusiva" e "Esperto nei processi educativi e didattici".

Paolo Bianchini¹, Cecilia Marchisio¹, Alessandro Monchietto¹

¹Università degli Studi di Torino.

paolo.bianchini@unito.it, cecilia.marchisio@unito.it, alessandro.monchietto@unito.it

1. L'emergenza sanitaria determinata dal COVID-19 ha reso ancor più gravi e impellenti alcuni annosi problemi della scuola italiana. La pandemia, infatti, ha fatto emergere come perduri una difficoltà nell'accesso e nella piena partecipazione alle attività educative e scolastiche di tutti gli studenti che vivono in una situazione di disagio socioeconomico, linguistico e culturale e/o che hanno una disabilità (ISTAT 2022).

Per arginare questa situazione è indispensabile dotare i docenti italiani di strumenti teorici e pratici adeguati al contesto nel quale si trovano ad operare quotidianamente. Allo stesso tempo, è necessario dotare di opportune e aggiornate competenze anche gli educatori professionali, che sempre più spesso si trovano ad agire nel contesto scolastico svolgendo sia attività di sostegno ad alunni con disabilità, sia intervenendo con l'intero gruppo classe a fianco degli insegnanti, favorendo l'utilizzo di didattica laboratoriale centrata sulla partecipazione attiva degli studenti. Si tratta, insomma, non solo di fornire più adeguati strumenti teorici ed operativi a docenti ed educatori, ma anche di rinforzare la capacità di progettare e attuare interventi didattici ed educativi in maniera inter-professionale, favorendo lo scambio e l'ibridazione tra le due professioni.

2. La ricerca sul tema delle competenze dei professionisti dell'educazione (Caena, 2011; OCSE, 2019) ha evidenziato che la qualità dei processi inclusivi non possa essere demandata esclusivamente alla buona volontà, all'impegno e alla dedizione dei singoli, ma richieda la messa in opera di percorsi di formazione focalizzati sulle competenze indispensabili per la promozione di contesti inclusivi. Il paradigma inclusivo implica infatti l'adozione di una chiave di lettura che si emancipi dall'idea di dover "aggiustare" o curare il diverso: è necessario formare professionisti qualificati, che sappiano porre gli allievi nelle condizioni di affrancarsi dai propri condizionamenti e di raggiungere la massima autonomia possibile, per vivere da protagonisti e in modo consapevole il proprio essere cittadini.

Nelle prassi educative quotidiane molti operatori rivelano uno stile professionale statico e privo di slanci emancipativi, legato a schemi d'azione che fanno riferimento "a paradigmi di matrice differenziale, sia rispetto ai possibili percorsi didattici degli alunni, sia in relazione al ruolo dei docenti" (Mura & Zurru, 2019).

I processi inclusivi si realizzano attraverso l'azione di personale che spesso fatica a concepire la presenza degli alunni con bisogni educativi speciali come un'occasione per elaborare percorsi atti a ridurre gli ostacoli all'apprendimento e a promuovere

lo sviluppo di tutti gli alunni, finendo per trasmettere conoscenze e pratiche che si limitano a perpetuare le disuguaglianze (Harry, 2014). Tale fenomeno, che tradisce una postura mentale ancorata a una dimensione pietistica e assistenziale ben distante dall'ottica dei diritti, risulta essere legato alla mancanza di una robusta e continuativa formazione dei professionisti della scuola, che spesso si trovano a dover contare esclusivamente sulle proprie forze, costruendo la propria competenza in solitudine.

In questo scenario, l'assenza di percorsi universitari finalizzati alla formazione dei docenti secondari¹¹ si ripercuote su tutto il sistema di istruzione ed è un vuoto che viene percepito dall'intera comunità educante. Allo stesso tempo, anche gli educatori professionali si muovono spesso nel complesso mondo della scuola senza aver ricevuto un'adeguata formazione per progettare e mettere in atto interventi a favore del singolo o della classe. Sono, quindi, autodidatti, che compensano con impegno e doti personali evidenti lacune in ambito formativo

3. Al fine di superare il *gap* tra teorie e pratiche inclusive, nei rapporti tra scuola e università è dunque opportuno che sia quest'ultima a mettersi a disposizione della prima.

Per far questo, l'ateneo torinese ha attivato negli ultimi due anni una serie di percorsi finalizzati a dotare i protagonisti che operano sul campo di strumenti di analisi utili a dar forma a nuovi modi di agire e di pensare (la scuola, la formazione, la società).

Alla luce di un protocollo d'intesa interistituzionale per la promozione della cultura dell'inclusione in Piemonte stipulato tra Università di Torino, Regione Piemonte, USR Piemonte, Città Metropolitana di Torino, Università del Piemonte Orientale, in collaborazione con le Organizzazioni Sindacali, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino ha attivato negli a.a. 2020/21 e 2021/22 un Corso Universitario di Aggiornamento e formazione Professionale "Esperto nei processi di inclusione scolastica", finalizzato a formare il futuro corpo docenti coinvolto nei percorsi di Specializzazione per le Attività di Sostegno (Damiani *et al.*, 2021).

Ad essi si è stato affiancato, nell'a.a. 2022/23, il Master di I livello "Esperto nei processi educativi e didattici a scuola", finalizzato sostenere il percorso dei futuri docenti ed educatori, mettendoli in condizione di operare in maniera sempre più consapevole, autonoma, educativamente incisiva e inclusiva, oltre che ispirata ai principi del lavoro inter e multi-professionale. Esso è stato impostato in maniera modulare, recependo non solo le istanze di una didattica universitaria di alto livello, che coniuga saperi teorici e competenze pratiche acquisite per mezzo del tirocinio e della rielaborazione dello stesso, ma tenendo anche in conto i bisogni formativi e le esigenze di docenti ed educatori, in gran parte già impegnati lavorativamente. Obiettivo della proposta è rafforzare l'offerta di Ateneo attivando un percorso Post Laurea che possa fornire agli aspiranti docenti supporto per la progettazione della propria identità professionale, colmare il vuoto derivato dall'abolizione dei percorsi abilitanti e garantire un effettivo sostegno ai processi di innovazione della didattica, innalzando la qualificazione professionale dei docenti e degli educatori.

Tali azioni formative sono state proposte in accordo con le indicazioni nazionali del Ministero dell'Istruzione in materia di formazione del personale docente (Pettenati, 2021). Negli ultimi piani nazionali di formazione del personale scolastico, infatti, sono state privilegiate azioni rivolte a docenti "facilitatori", con l'obiettivo strategico di creare figure di sistema per una più capillare e continua azione formativa all'interno delle scuole.

Bibliografia

- Arcangeli, L., Bartolucci, M. & Sannipoli, M., (2016). La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 141-149.
- Bertagna, G., (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. La Scuola.
- Biesta, G., & Tedder, M., (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Bocci, F., (2015). *Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In d'Alonzo L., Bocci, F., & Pinnelli, S., *Didattica speciale per l'inclusione*. La Scuola, 85-166.
- Booth, T., & Ainscow, M., (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Caena, F., (2011). *Literature review. Teachers' core competences: Requirements and development*. European Commission.
- Canevaro, A., (2022). Che scuola immaginiamo? *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(2), 1-5.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti* Armando.
- Ciraci, A.M., Isidori, M. V., & La Rocca, C. (2021). Le competenze di ricerca degli insegnanti. Promuovere una didattica fondata sull'evidenza. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (4), 16-54.
- Cottini, L., (2016). *Il paradigma dell'inclusione scolastica*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», 1(1), 32-50.
- Covelli, A., Sánchez Utgé, M., & Moliterni, P., (2021). Initial teacher training and specialization for inclusive education: analysis of access qualifications and performances of course participants. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), pp. 270-286.
- Damiani, P., Curto, N., Monchietto, A. & Marchisio, C.M. (2021). The training of trainers of the specialization course in special educational needs. The Turin experience of the University Course of Professional Development (CUAP). *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, V (4).
- European Union (2021). Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes> (27/09/2022).
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, Odense, Denmark, <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (27/09/2022).

¹¹ Sistema di accesso all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado, a seguito dell'approvazione della L. n. 145/2018, ha visto sparire i percorsi FIT (previsti dal D.lgs. n. 59/2017, in attuazione della Legge 107/2015) riducendo i percorsi per la formazione all'insegnamento all'acquisizione dei 24 CFU di area pedagogica, didattica, psicologica e antropologica propedeutici alla partecipazione ai concorsi abilitanti di immissione in ruolo. Come noto, la L. n. 79/2022 prevede un nuovo modello di reclutamento e formazione iniziale, al momento delineato esclusivamente nelle sue coordinate generali.

- Griffo, G., Straniero, A., & Tarantino, C., (2018). *European Semester 2017/2018, Country fiche on disability – Italy report. The Academic Network of European Disability Experts (ANED)*, <https://www.disability-europe.net/downloads/961-task-policy-theme-yr-2017-18-dis-assessment> (27/09/2022).
- Harry, B., (2014). *The disproportionate placement of ethnic minorities in special education*, in Florian L., *The Sage handbook of special education*, London, Sage, 73-96.
- ISTAT, (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A.S. 2020-21*, <https://www.istat.it/it/files//2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf> (04/09/2022).
- Maher, A.J., & Vickerman, P., (2018). Ideology influencing action: special educational needs coordinator and learning support assistant role conceptualizations and experiences of special needs education. *Special Educational Needs*, 18(1), 15-24.
- Medeghini, R. (a cura di), (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Erickson.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (a cura di), (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A.L., (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18 (1), 43-57.
- OCSE, (2019). *What TALIS 2018 implies for policy*, in *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, Paris, OECD Publishing, https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_5e9bd09b-en#page29 (27/09/2022).
- Perla, L., & Riva, M.G. (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socioassistenziali*. La Scuola.
- Pettenati, M.C. (a cura di), (2021). *Paese formazione*. Carocci.
- Sannipoli, M., (2019). Per una nuova cultura dei bisogni. Dispositivi e pratiche inclusive in dialogo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 55-65.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- United Nations, (2006). *Convention on Rights of People with Disabilities*, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (27/09/2022).
- United Nations (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (27/09/2022).
- UNESCO, (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf> (27/09/2022).
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2019), *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale*, <https://www.sustainabledevelopment.school.it/wp-content/uploads/2019/07/ripensare-leducazione-unesco.pdf> (27/09/2022).
- UNESCO, (2021). *Education for sustainable development: a roadmap*, <https://unesblob.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEEditor/ESD%202030%20Una%20tabella%20di%20marcia%20DEF.pdf> (27/09/2022).

6.6. AMAPSI: Ambienti di apprendimento alla scuola dell'infanzia. Una Ricerca-Formazione in provincia di Bolzano.

Barbara Caprara¹, Vanessa Macchia¹, Beate Weyland¹

¹Libera Università di Bolzano.

bcaprara@unibz.it, vmacchia@unibz.it, bweyland@unibz.it

Nel settembre 2021, la Direzione delle Scuole dell'infanzia della provincia di Bolzano ha commissionato, a un gruppo di ricercatrici in Didattica della Facoltà di Scienze della Formazione dell'ateneo alto-atesino, lo sviluppo di un percorso di ricerca e formazione biennale, rivolto ai docenti, sugli ambienti di apprendimento. L'ipotesi di lavoro ha preso avvio dalla convinzione che, per garantire un apprendimento efficace, centrato sulle potenzialità degli alunni, sul rispetto dei loro tempi e dei loro interessi, sia necessaria una progettazione didattica fondata sul concetto di ambiente preparato (Montessori, 2020). Secondo questa prospettiva, che possiamo ascrivere alle intuizioni di Maria Montessori dopo le sue prime sperimentazioni educative agli albori del ventesimo secolo, l'ambiente scolastico dovrebbe essere strutturato in modo tale da favorire processi d'apprendimento autonomi, stimolando la curiosità negli alunni e favorendo l'osservazione e il movimento. Organizzare lo spazio della sezione secondo le logiche del laboratorio promuove, infatti, una relazione attiva dei bambini con materiali didattici, stimoli sensoriali, pretesti educativi, rendendolo un luogo polisemico in grado di favorire modalità di lavoro differenziate, grazie alle quali il docente riesce a promuovere percorsi educativi inclusivi e orientati alla promozione di benessere (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016). Il progetto AMAPSI (Ambienti di Apprendimento alla Scuola dell'Infanzia) è stato condotto secondo le logiche della Ricerca-Formazione, alternando momenti di riflessione e autovalutazione del proprio agire professionale a interventi di formazione proposti dalle ricercatrici. Le venti scuole dell'infanzia partecipanti sono appartenenti al 1° Circolo Didattico della provincia di Bolzano e propongono realtà piuttosto diversificate tra loro: da piccole scuole, a volte mono sezioni, ubicate in paesi di montagna che condividono con i *Kindergarten* in lingua tedesca edifici e spazi esterni, a strutture complesse, ubicate in quartieri ad alta densità abitativa, dove convivono fino a sei sezioni per bambini e bambine dai due anni e mezzo ai sei. I docenti coinvolti sono circa 180 e hanno preso parte al percorso durante le ore di aggiornamento previste. Facendo riferimento al primo anno di lavoro, possiamo sintetizzare il percorso proposto, individuando le seguenti fasi:

1. Durante l'autunno le ricercatrici hanno visitato tutte le realtà del circolo, osservando l'organizzazione degli spazi e dei materiali, raccogliendo le problematiche percepite come più urgenti dai docenti e cercando di cogliere le potenzialità nonché le specificità di ciascuna realtà;

2. L'inverno è stato dedicato ad elaborare alcuni percorsi di formazione on-line rivolti a tutti gli insegnanti sulle seguenti tematiche: a) lo spazio, tra pedagogia architettura e design; b) stimoli e pretesti educativi per la libera scelta; c) lo spazio

promotore di inclusione educativa e sociale. Gli incontri sono stati condotti dalle ricercatrici con una doppia finalità: in parte esplicitando gli assunti teorici a partire dai quali fondare l'azione didattica, per condividere con i docenti alcuni principi educativi fondamentali; in parte prendendo in considerazione, attraverso continui rimandi ed esempi contestuali, le realtà osservate, evidenziandone punti di forza e obiettivi di miglioramento;

3. In primavera è stata proposta una riflessione in chiave auto-valutativa (attraverso 61 quesiti on-line a cui hanno risposto in forma anonima 133 insegnanti), basata su indicatori presenti in letteratura (Bondioli & Savio, 2018) circa la predisposizione degli ambienti di apprendimento, considerando eventuali cambiamenti introdotti dopo gli incontri di formazione e le osservazioni sul campo. A partire dalle risposte fornite dai docenti, è stato organizzato un *workshop* di una giornata, a cui hanno preso parte, oltre alle ricercatrici coinvolte, una nutrita rappresentanza di insegnanti per ogni realtà, con cui è stato discusso l'esito del questionario e sono stati analizzati alcuni elementi specifici per ogni scuola, a partire dai quali si è deciso di avviare un confronto allargato durante l'anno scolastico successivo.

Anticipando la proposta progettuale che caratterizzerà l'anno scolastico in corso, possiamo indicare i seguenti nuclei organizzativi in continuità con quanto proposto lo scorso anno:

1. In autunno verranno proposti alcuni approfondimenti tematici, coinvolgendo formatori ed esperti esterni, che sono stati individuati grazie al confronto con i docenti come bisogni formativi essenziali: a) come organizzare il giardino della scuola per potenziarne la vocazione educativa; b) come gestire i comportamenti problematici, in particolare nelle situazioni in cui si rilevano bisogni educativi speciali; c) come mettere a punto un'organizzazione dell'ambiente di apprendimento in un'ottica di aule tematiche e proposte laboratoriali;

2. L'inverno sarà riservato all'incontro con i docenti all'interno delle realtà scolastiche coinvolte, con l'intento di ottenere *feedback* significativi sulle modifiche messe a punto dopo le suggestioni teoriche e individuare gli elementi problematici che permangono;

3. Durante la primavera 2023 il progetto volgerà al suo termine e l'intenzione del gruppo di ricerca è quella di ripercorrere le varie tappe del progetto, anche attraverso la conduzione di *focus group*, condividendo le osservazioni raccolte, in un'ottica di innovazione didattica.

Il primo anno di lavoro è stato caratterizzato da importanti momenti finalizzati ad una conoscenza reciproca: in un primo momento le ricercatrici hanno ritenuto fondamentale condividere i propri riferimenti teorici ed esplicitare alcuni principi pedagogici di base, legati all'idea di infanzia, di competenza, di libertà e di autodeterminazione; in un momento successivo e soprattutto attraverso le visite alle scuole, agli insegnanti è stato chiesto di esplicitare le proprie scelte operative, i propri riferimenti pedagogico-didattici, e di mettere a fuoco le problematiche emergenziali sulle quali ritenevano opportuno un confronto e una sorta di supervisione da parte del gruppo di lavoro.

Ciò che ha maggiormente affascinato le ricercatrici è stato certamente constatare il desiderio di condivisione, di confronto e scambio manifestato dai docenti. Con livelli diversificati di predisposizione al cambiamento, come è naturale che sia, gli insegnanti si sono dimostrati profondamente desiderosi di confrontarsi su scelte operative, come la predisposizione dei materiali, l'organizzazione degli ambienti e le opportunità di allestimento del giardino. Le visite del gruppo di ricerca alle scuole hanno facilitato la relazione positiva tra i partecipanti al percorso di ricerca, nonché l'individuazione delle problematiche percepite come maggiormente urgenti e la definizione condivisa e ragionata di un *modus operandi* da agire collegialmente, in particolare nelle situazioni educative caratterizzate da forti tensioni, legate, ad esempio, alla gestione di situazioni-problema e di specifiche disabilità.

Gli indicatori hanno fatto emergere alcune discrepanze all'interno delle singole istituzioni, dovute a diverse percezioni dei docenti rispetto all'efficacia delle proprie scelte operative e ha certamente offerto la possibilità di riflettere, di aprire un confronto su scelte e decisioni, di dedicare un tempo specifico per pensare e ripensare le proprie scelte educative nonché la propria identità professionale. Lo spazio della ricerca ha favorito la costruzione di momenti esplicitamente dedicati al confronto, alla discussione, alla esplicitazione delle proprie scelte ed è a partire da questo presupposto che verranno avviati i lavori che caratterizzeranno questo secondo anno di lavoro, durante il quale le ricercatrici ipotizzano un affiancamento di brevi percorsi di formazione, sulla base dei bisogni formativi percepiti dai docenti, e di visite alle scuole, durante le quali analizzare, sempre più in dettaglio, scelte operative e strategie didattiche efficaci.

L'auspicio è certamente quello di costruire un gruppo di lavoro che consideri la discussione e il confronto reciproco come strumenti imprescindibili per ripensare l'impostazione pedagogica delle realtà scolastiche del territorio, dove le esigenze specifiche (come il plurilinguismo, il potenziamento della relazione con la natura circostante...) possano essere messe in relazione alle linee pedagogiche più attuali e fondate sugli esiti della ricerca educativa.

Bibliografia

- Montessori, M. (2000a). *La scoperta del bambino*. Garzanti (ediz. originale in lingua inglese 1948; prima ediz. italiana Garzanti 1950).
Nigris, E., Teruggi, A., & Zuccoli, F. (2016). *Didattica generale*. Pearson.
Bondioli, A., & Savio, S. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.

6.7 La scuola italiana è inclusiva con il bambino con profilo di alto potenziale cognitivo?

Daniela Caserta¹, Eleonora Zorzi²

¹Reggio Childhood Studies, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, ²Università degli Studi di Padova.

L'Italia vanta dal 1977 (L. 517, 4 Agosto 1977, s.d.) una scuola che tende all'inclusione; questo percorso è iniziato con un approccio biomedico, di compensazione ed è ruotato attorno ad un concetto di "media / standard" al quale si è associato quello della didattica speciale (d'Alonzo, 2019, pag. 275). Con l'evoluzione della normativa l'attenzione nella classe si è estesa ad un numero sempre maggiore di situazioni creando la nota definizione BES (Bisogni Educativi Speciali) che permette di includere tutte le situazioni che necessitano attenzione. Gli alunni che mostrano caratteristiche di alto potenziale cognitivo (APC), rientrano a pieno titolo tra questi, come evidenzia Stefania Pinnelli "a fronte di potenziali di sviluppo alti – nel caso per esempio di bambini con plusdotazione- la non sollecitazione o l'azione di repressione o frustrazione esterna producono non solo una non attivazione dei potenziali di apprendimento ma anche una regressione dei potenziali di sviluppo" (Pinnelli, 2019, pag. 316). Anche la letteratura va in questa direzione "la sfida per i sistemi scolastici inclusivi consiste nel dimostrare di riuscire a garantire qualità a tutti gli alunni, abbattendo le barriere, riducendo le differenze interindividuali dovute al background socioculturale, perseguendo, contemporaneamente, l'eccellenza nell'apprendimento.

Questa sfida è stata raccolta recentemente anche nell'ambito di ricerca della *gifted education*" (Dell'Anna & Marsili, 2022) La ricerca evidenzia come i preconcetti degli insegnanti, rispetto al profilo di giftedness, generino un approccio negativo rispetto alla possibilità di sostenerli e stimolarli (Heyder et al., 2018). Del resto anche nel contesto di pedagogia speciale italiana Luigi d'Alonzo ci ricorda che "per poter dare il meglio di noi stessi abbiamo bisogno di sentirci accolti, rispettati per ciò che siamo, valorizzati nelle nostre qualità" (d'Alonzo, 2019, pag. 252). Si è ritenuto importante valutare sia la consapevolezza del profilo APC tra gli insegnanti che i possibili effetti, di un percorso di formazione, sul processo di identificazione e personalizzazione della didattica. Una parola che accomuna la scuola, l'inclusione e la giftedness è complessità. E proprio la parola complessità è stata alla base della scelta di ricerca partecipativa che ha tenuto conto di una pluralità di attori: docenti, genitori e bambini in primis.

I cardini attorno ai quali si è sviluppata l'azione a scuola sono stati: il coinvolgimento di esperti di ambiti diversi (psicologia e pedagogia) per la formazione specifica, i lunghi tempi di sperimentazione nelle classi, l'individuazione di alunni con profilo APC e la sperimentazione di possibili risposte pedagogiche. Partendo dall'idea di scuola inclusiva, è stato svolto un percorso di formazione e ricerca-azione con il coinvolgimento attivo dei docenti nell'individuazione delle domande di ricerca, dei bisogni formativi, degli strumenti osservativi, di raccolta dati e nell'analisi degli stessi. L'indagine svolta in un istituto comprensivo a Parma nell'arco di due anni scolastici (2020-21 e 2021-22) ha visto coinvolti circa quindici docenti attivamente e altre diverse decine in formazioni periodiche attraverso seminari online. La ricerca sul campo ha coinvolto in maniera diversa i tre ordini di scuola presenti nell'istituto: infanzia, primaria e secondaria di primo grado. La complessità di ricerca ha generato domande diverse in relazione ai profili coinvolti. In particolare per quanto riguarda gli insegnanti - focus specifico di questo intervento - le domande emerse sono state le seguenti: ampliare la consapevolezza sul profilo APC ha delle ricadute rispetto allo sguardo sulla classe? I docenti possono identificare alunni con profilo APC e con quali strumenti? Quali formati didattici sono più adatti a creare una classe inclusiva per tutti e per ciascuno?

Per raccogliere alcuni risultati è stato proposto un questionario online rivolto a tutti i docenti dell'istituto sia all'inizio del percorso che alla fine (T0=56 docenti vs T2=52 docenti).

Alcuni incontri di scambio con i ragazzi delle scuole medie hanno permesso di raccogliere le loro voci e sono ancora in corso alcune interviste approfondite a docenti e genitori.

Dall'analisi dei risultati che verranno presentati, emergono chiaramente segnali relativi ad uno sguardo maggiormente inclusivo dei docenti partecipanti. In linea con la letteratura, gli insegnanti iniziano a riconoscere gli alunni con alto potenziale quando inizia una relazione consapevole (Sánchez-Escobedo et al., 2020). Si palesa la necessità di tecniche didattiche inclusive quando l'idea di "norma/media" si assottiglia sempre più (Tomlinson, 2004). L'idea di inclusività percepita della scuola viene scalfita dall'evidenza che spesso vengono ignorate alcune specificità come l'alto potenziale cognitivo e la doppia eccezionalità. Quanto esposto offre ulteriori motivazioni rispetto alla necessità di dedicarsi a didattiche inclusive per la classe tutta, nel rispetto di ciascuno.

I dati sottolineano come ci siano stati cambiamenti di credenze in base al grado di partecipazione e coinvolgimento nelle diverse fasi di ricerca. Si ritiene in ogni caso che sia stato molto positivo che i docenti abbiano sollevato un velo che mascherava la presenza di bambini e ragazzi con profilo di alto potenziale cognitivo o di doppia eccezionalità tra gli alunni della scuola. Rimane sicuramente da sottolineare che Malaguzzi già nel 1994 dice che "il ruolo dell'adulto come insegnante è complementare a quello del bambino come apprendista... l'immagine che hai del bambino: da lì inizia l'insegnamento" (Edwards et al., 2017, pag. 205). E sempre Malaguzzi ricorda che "un compito difficile per le insegnanti consiste nell'aiutare i bambini a trovare problemi che siano abbastanza interessanti e impegnativi da dedicare le loro migliori energie e tempo di riflessione" e questa sfida resta ancora molto attuale e può rispondere alle esigenze disomogenee di una classe.

Bibliografia

- D'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholè.
- Dell'Anna, S., & Marsili, F. (2022). Parallelisms, synergies and contradictions in the relationship between Special Education, Gifted Education and Inclusive Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 12–29. <https://doi.org/10.36253/form-12659>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Junior.
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- L. 517, 4 Agosto 1977.
- Pinnelli, S. (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Pensa Multimedia.

Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., Contreras-Olivera, G. A., García-Vázquez, F. I., & Durón-Ramos, M. F. (2020). Mexican Teachers' Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training. *Sustainability*, 12(11), 4474. <https://doi.org/10.3390/su12114474>.

Tomlinson, C. A. (2004). The Möbius Effect: Addressing Learner Variance in Schools. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 516–524. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060601>.

6.8. Le ricadute del modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento) sulle scuole: il benessere degli insegnanti, le prassi didattiche, gli ambienti di apprendimento e la governance delle scuole.

Marta Cecalupo¹, Ottavio Fattorini¹
Sapienza Università di Roma.
marta.cecalupo@uniroma1.it, ottafat@gmail.com

Negli ultimi anni abbiamo assistito a rapidi cambiamenti sociali e culturali, al progresso delle tecnologie e all'introduzione di quest'ultime all'interno delle scuole (Scarinci et al., 2022). Questi fattori oltre ad aver influenzato insegnanti, educatori e ricercatori di tutto il mondo, hanno ovviamente creato un cambiamento nelle aspettative sull'ambiente di apprendimento e sulle sue potenzialità educative, dando origine ad un bisogno urgente di ripensare le strutture e l'organizzazione scolastica per soddisfare le nuove esigenze di insegnamento e apprendimento del 21° secolo (OCSE, 2019).

Il modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento) risponde pienamente ai presupposti di innovazione e cambiamento, che prevedono nella scuola il superamento della centralità dell'aula a favore di spazi flessibili che siano adeguati allo svolgimento dell'attività didattica (Cangemi & Fattorini, 2015; Tosi, 2019). Secondo questo modello l'istituto funziona per "aula – ambiente di apprendimento", assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina, in cui svolgono tutta la loro attività didattica, mentre sono i ragazzi che si spostano durante i cambi d'ora. L'obiettivo principale è quello di favorire l'adozione da parte degli insegnanti di un modello didattico funzionale al processo di apprendimento attivo in cui gli alunni diventano gli attori principali e motivati nella costruzione del loro sapere (Cecalupo, 2021), oltre che migliorare il benessere di studenti e insegnanti (Bordini et al., 2017).

La trasformazione organizzativa del modello DADA, supportata anche dalla presenza e dall'uso delle tecnologie in aula (Limone & Toto, 2020) intende favorire didattiche basate sulla logica costruttivista, laboratoriale ed inclusiva, prendendo ispirazione dalla tradizione pedagogica che già teorizzava e invitava alla didattica laboratoriale e ad ambienti stimolanti in grado di offrire occasioni di crescita e motivazione, portando a promuovere la centralità del soggetto che apprende (Dewey, 1910; Montessori, 1911; Don Lorenzo Milani, 1967).

Questa riorganizzazione degli spazi di apprendimento e la nuova dimensione didattica che incoraggia la trasformazione sia delle condizioni che del contesto per l'apprendimento, ha cominciato a diffondersi in diverse realtà italiane, nell'a.s. 2014/2015 dall'ideazione e traduzione operativa di due dirigenti fondatori del modello DADA. Ne è nata una collaborazione con l'Università Sapienza di Roma, nell'ottica di monitorare tale fenomeno, secondo il modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). L'importanza del monitoraggio è data dalla necessità di controllare le ricadute del modello organizzativo nelle prassi educative e nell'apprendimento, pertanto, dopo i primi contatti con i due istituti è stato definito un piano di monitoraggio dettagliato, che ha previsto attività periodiche di rilevazione e analisi (Benvenuto & Fattorini, 2020).

Il presente contributo raccoglie gli esiti finora svolti nel monitoraggio delle scuole DADA, a partire dall'introduzione nelle scuole di tale modello, e ha come obiettivo quello di completare il quadro conoscitivo dal punto di vista delle ricadute sui docenti e sugli ambienti, con particolare riferimento anche ai dirigenti scolastici. Per tale finalità è stato utilizzato un questionario che ha raccolto dati quantitativi sul livello di benessere percepito, sull'autoefficacia, sull'apertura al cambiamento, sulle strategie didattiche utilizzate quotidianamente dagli insegnanti DADA, a cui si aggiungono alcuni focus group organizzati con tre scuole.

I dati mostrano che le iniziative di trasformazione delle aule che sono alla base del modello DADA vengono a volte limitate dalla rigidità delle strutture scolastiche italiane e dalla mancanza di spazi adeguati da assegnare al singolo docente. Rimane tuttavia diffusa la volontà da parte dei docenti di proseguire nell'adozione del Modello e di voler continuare a migliorare la propria didattica, nonostante i problemi strutturali e di relazione con i colleghi.

Il secondo focus del contributo riguarda i dirigenti scolastici, che hanno il duro compito di governare qualsiasi innovazione didattica all'interno della scuola. Il secondo postulato del modello Dada (Fattorini, 2019) afferma la sua ineludibile corallità e pervasività in tutte le componenti della comunità scolastica. Per questo motivo l'attenzione si è rivolta anche ai processi di governance ed in primis al Dirigente scolastico. Il DS è il responsabile del miglioramento degli esiti degli studenti e del loro successo formativo, però senza poter entrare direttamente nel merito della didattica e nelle aule, potendo perseguire i suoi fini solo attraverso le pratiche gestionali e organizzative: l'orientamento strategico della scuola, lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane, l'esercizio di una leadership educativa in grado di ispirare l'innovazione e lo sviluppo di competenze relazionali e trasversali, che possano condurre ad una gestione unitaria delle molteplici istanze provenienti dalle varie componenti della comunità scolastica (studenti, docenti, famiglie, territorio e istituzioni). Ecco, pertanto, come nel corso del monitoraggio DADA l'attenzione si è rivolta alla governance delle scuole modello DADA, per studiare e comprendere i meccanismi

attraverso i quali, pur tra le incredibili difficoltà procedurali organizzative burocratiche e relazionali, i dirigenti sono riusciti a implementare tale modello nelle loro scuole.

Ciò che emerge dalle interviste somministrate a diversi dirigenti di scuole DADA è che pur esistendo un modello DADA che fa riferimento al costruito definito nel Manifesto, questo è applicabile diversamente a tutte le realtà scolastiche, poiché ognuna di queste deve affrontare ogni giorno sfide specifiche e problemi strutturali e organizzativi che sono peculiari di ogni specifica scuola. Tuttavia, è emerso come proprio i meccanismi di funzionamento della scuola come istituzione, nei suoi empasse burocratici, nei rischi normativi e nelle consuetudini procedurali, possono dissuadere l'azione e la volontà di intraprendenza costruttiva dei singoli. I cambiamenti corali, tanto più se volti ad innovazioni organizzativo-didattiche pervasive nella comunità scolastica, si perseguono solo attraverso uno stile di dirigenza in cui prevale lo slancio etico personale, costruttivo e operoso, al fare (Botta & Fattorini, 2022).

I risultati emersi dallo studio rappresentano un contributo alla riflessione sulle opportunità educative e sulle procedure organizzative connesse al modello DADA.

Bibliografia

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Benvenuto, G., & Fattorini, O. (2020). La scuola come "Edificio apprenditivo": Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). In G. D'Aprile & R. C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 75-93). Pensa Multi-Media.
- Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M. (2017), Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento, in A. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione: teoria e pratiche della valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 157-174.
- Botta, E., & Fattorini, O. (2022). La dirigenza umanistica come nuovo approccio alla dirigenza scolastica: la definizione del costruito. pp. 282-293 in P. Lucisano, A. Marzano (2022). [a cura di] *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Atti del Convegno internazionale SIRD 2021 - Lecce, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Cangemi, L. & Fattorini O., (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*, 12-10-2015, Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-dellascuola/10-40183052184.shtml>.
- Cecalupo, M. (2021). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): la percezione degli insegnanti a seguito dell'introduzione del Modello DADA. [Tesi di dottorato, Sapienza Università di Roma]. Iris Sapienza.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, D.C. Heath & Company, Boston, (trad.it. Come pensiamo. La Nuova Italia, 1999).
- Don Lorenzo Milani (1967). *Lettera a una Professoressa. Scuola di Barbiana*, L.E.F.
- Fattorini, O. (2019). "Il Manifesto delle scuole Modello DADA" Atti del 2° Convegno nazionale delle scuole DADA "Dada iacta est". Roma. www.scuoleddada.it.
- Limone, P., & Toto, G. A. (2020). *Ambienti di apprendimento digitale e ubiquitous learning: prospettive applicative e di didattica nella scuola post-Covid-19*.
- Montessori, M. (1911). *Antropologia pedagogica*. Vallardi.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Scarinci, A., Furia, M., & Peconio, G. (2022). *Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi*. Formazione, Lavoro e Persona. V.22, Marzo 2022.
- Tosi, L., (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Giunti Scuola.

6.9. Riflessioni sul modello pedagogico di scuola: uno studio di caso nell'ambito dell'educazione popolare e della seconda opportunità.

Valeria Cotza¹, Luisa Zecca¹

¹Università degli Studi di Milano-Bicocca.

valeria.cotza@unimib.it, luisa.zecca@unimib.it

La presente ricerca prende le mosse dalla dispersione scolastica, un fenomeno complesso e sfuggente che interessa percentuali elevate di studenti già durante la scuola dell'obbligo (MIUR, 2021). Per far fronte a tale fenomeno, tra i molti interventi e misure che sono stati attuati per contrastarlo, spiccano le esperienze di educazione alternativa (Lehr, Tan, & Ysseldyke, 2009), in particolare le scuole popolari (per la storia dell'educazione popolare, si veda: Bertoni Jovine, 1954) e quelle della seconda opportunità (istituite nel 1995 a livello comunitario: European Commission, 1995), che offrono agli studenti in condizione di disagio o svantaggio (a rischio dispersione o già fuoriusciti dal sistema formativo) la possibilità di rientrare nel percorso scolastico e/o concluderlo grazie a un sostegno maggiore, educativo e didattico. Queste scuole hanno assunto nel corso degli anni forme di organizzazione, pratiche e contenuti molto diversi tra loro, avanzando proposte educative e didattiche che hanno sia rappresentato un'alternativa all'interno del sistema pubblico d'istruzione sia svolto un'azione complementare, di affiancamento, rispetto alle scuole frequentate dagli studenti beneficiari.

Al fine di iniziare ad analizzare il modello e gli approcci pedagogici di tali scuole, nell'a.s. 2020/2021 è stato condotto un *intrinsic case study* (Stake, 1995) incentrato su una scuola popolare del territorio lombardo, la Scuola Popolare "Antonia Vita" di Monza, che accoglie ogni anno, in orario mattutino, studenti dai 13 ai 18 anni che attraversano condizioni di estremo disagio. Gli studenti vengono segnalati alla Scuola e al Comune di Monza come possibili beneficiari dai servizi sociali o, più frequentemente, dalle stesse scuole di provenienza; con queste ultime la Scuola cerca di mantenere un rapporto assiduo durante il corso di tutto l'anno scolastico, per assicurare allo studente una certa continuità didattica e favorire il suo futuro reinserimento; lo studente, inoltre, fa regolarmente ritorno nella propria scuola di provenienza, per sostenere alcune interrogazioni e restituire, sia ai docenti che alla classe, quanto svolto e appreso nella Scuola Popolare. Quest'ultima è

coordinata da un'équipe educativa, tra cui la Coordinatrice, e si avvale dell'insegnamento di docenti che svolgono presso la Scuola opera di volontariato; la didattica è prevalentemente personalizzata e laboratoriale.

Il disegno di ricerca si è articolato come segue:

Studio 1	Conoscenza del caso (Grounded Theory)	Periodo di ambientamento (ott.-nov. 2020): – raccolta della documentazione.
		Fase prettamente conoscitiva (ott. 2020 - sett. 2021): – osservazioni partecipanti; – interviste semi-strutturate.
Studio 2	Ricerca-Azione	Ricerche-Intervento (nov. 2020 - mag. 2021): – Laboratorio di scrittura creativa e collettiva; – Laboratorio di Robotica Educativa con Coderbot.

Tab. 1. Disegno di ricerca

Il primo Studio, su cui si concentra il presente contributo, ha adottato la metodologia di ricerca della Grounded Theory costruttivista, declinata secondo i principi della *critical inquiry* (si veda soprattutto Charmaz, 2014 e 2020). In tutto sono state condotte (sia in presenza che a distanza, causa la diffusione della pandemia di Covid-19) 40 interviste non direttive e semi-strutturate (Tusini, 2005), rivolte a una pluralità di soggetti (interni ed esterni alla Scuola) e stakeholder:

- Direttrice, Coordinatrice ed équipe educativa della Scuola (5 interviste);
- studenti della classe 2020/2021 (8 interviste);
- insegnanti volontari e conduttori di laboratorio della Scuola (14 interviste);
- Dirigenti scolastici e professori delle scuole di provenienza di 6 Istituti Comprensivi (11 interviste), di cui:
 - 2 Dirigenti scolastici;
 - 9 insegnanti, di cui 4 di Italiano, Storia e Geografia, 3 di Matematica e Scienze e infine 2 di sostegno, di cui:
 - 1 referente di Plesso;
 - 1 funzione strumentale per l'inclusione;
 - 1 referente per gli stranieri;
- il Responsabile dell'Ufficio Orientamento e Formazione - Servizio Offerta Educativa - Settore Istruzione del Comune di Monza (1 intervista);
- il Direttore della Fondazione "Sicomoro per l'Istruzione" di Milano, che gestisce alcune scuole della seconda opportunità, e il Dirigente scolastico dell'IC "Arcadia" di Milano, struttura che ospita una delle suddette scuole (1 intervista).

Le interviste sono state trascritte *verbatim* e analizzate tramite il software ATLAS.ti. In questa sede si discuteranno i risultati emersi dalle interviste a Dirigenti, insegnanti ed educatori, i quali sono stati interpellati in merito alle seguenti dimensioni:

1. rappresentazioni su fragilità educativa e inclusione: l'obiettivo è far emergere idee, percezioni e rappresentazioni su alcuni concetti chiave del disagio giovanile;
2. percorso formativo e professionale (e competenze): l'obiettivo è stimolare a narrare il proprio percorso formativo e professionale riflettendo sui momenti di svolta, in positivo e in negativo, e indagando i significati attribuiti al proprio agire educativo e didattico, fino all'esplicitazione dei propri punti di vista sulle percezioni altrui;
3. lavoro di rete e riconoscimento sociale: l'obiettivo è appurare come viene valutato il lavoro di rete che la Scuola Popolare costruisce con le altre scuole, enti e soggetti (tra cui le famiglie), con un focus sul riconoscimento sociale della Scuola stessa;
4. prospettive future: l'obiettivo è far emergere elementi di positività e negatività nelle pratiche educative e didattiche sia della Scuola sia delle scuole in rapporto con essa, per poi portare alla luce i bisogni e le aspettative circa la propria crescita professionale.

In totale, l'analisi ha portato alla luce 15 macro-categorie, tra cui spiccano quella relativa alle fragilità strutturali della scuola di provenienza e quella sulle rappresentazioni legate alla Scuola Popolare, dunque a un modello alternativo di fare educazione e didattica. In generale, l'analisi ha stimolato la riflessione intorno ai modelli pedagogici del sistema scolastico e ha fatto emergere i bisogni formativi e professionali degli insegnanti e degli educatori coinvolti.

Bibliografia

- Bertoni Jovine, D. (1954). *Storia della scuola popolare in Italia*. Einaudi.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2020). "With Constructivist Grounded Theory you can't hide": Social Justice Research and Critical Inquiry in the public sphere. *Qualitative Inquiry*, 26(2), 165-176.
- European Commission (Cresson, É, Flynn, P., & Bangemann, M.) (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. Brussels.
- Lehr, C.A., Tan, C.S., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative Schools. A synthesis of state-level policy and research. *Remedial and Special Education*, 30(1), 19-32.
- MIUR (2021, maggio). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, SAGE Publications.

6.10. La scuola: punto luce sul futuro.

Chiara Dalledonne Vandini¹, Emanuela Pettinari¹

¹Università di Bologna.

chiara.dalledonne2@unibo.it, emanuela.pettinari4@unibo.it

“...Quando si nota che un bambino sta “formando delle crepe” (...), ci si fanno talmente tante domande che non si osa nemmeno più fare i gesti più semplici: guardare con gentilezza, toccare o accompagnare”

(Guénard, 2005,11).

L'educazione e la scuola, tra i loro obiettivi principali, hanno sicuramente quello di garantire l'uguaglianza sociale e la partecipazione attiva di tutti e tutte. Per tale ragione il crescente aumento della povertà educativa, segnalato già a partire da aprile 2020 dalle Nazioni Unite¹², rappresenta un tema che necessita di riflessioni congiunte fra mondo della ricerca, della scuola e società, per la costruzione di strategie condivise, volte a contenere tale situazione. L'aumento della povertà educativa, infatti, ha fortissime ricadute sul piano emotivo, sociale ed evolutivo di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, che rischiano di assistere ad una riduzione progressiva delle proprie possibilità di apprendimento e di socializzazione, con l'esito finale dell'esclusione dal processo educativo dei soggetti già vulnerabili. Anche Save the Children (2021) ed Unicef (Save the Children, Unicef, 2020), hanno evidenziato la crescente povertà minorile, con l'allargamento di un gap che, se non adeguatamente colmato, rischia di aumentare irrimediabilmente anche il divario sociale: il mondo della ricerca, le istituzioni educative e la politica, hanno pertanto il compito essenziale di invertire la rotta, collaborando insieme per creare occasioni di crescita e maturazione, con effetti che potrebbero ripercuotersi sull'intera società. Sono quanto mai attuali le parole di Bronfenbrenner, che sosteneva che *“la politica sociale ha il potere di influenzare il benessere e lo sviluppo degli esseri umani, in quanto determina le loro condizioni di vita”* (1979, 24): la crescita dell'individuo e la sua partecipazione attiva alla vita sociale sono notevolmente influenzate dall'ambiente esterno e dalle sue interconnessioni (pag. 38). In questo quadro, la scuola rappresenta un'occasione di inclusione, dal momento che tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, vi hanno accesso (anche se con un tasso di abbandono in preoccupante crescita) ed in essa maturano le proprie competenze sotto i profili linguistici, cognitivi, esperienziali, venendo ad essere una risorsa inestimabile per il futuro del Paese. All'interno della complessità crescente, che caratterizza la nostra società, riteniamo che la scuola non possa operare da sola e che la creazione di una rete sociale permetta di raggiungere risultati insperati, favorendo la crescita dei più giovani, ma anche delle loro famiglie: il coinvolgimento delle realtà del territorio e dei genitori, infatti consente di riscoprire il valore della condivisione e del supporto reciproco, rappresentando un investimento per la società tutta, favorendo così l'accoglienza, l'inclusione e la collaborazione volte a supportare concretamente una *“cittadinanza pluralista, pluriculturale e plurilinguistica”* (Vandenbroeck, 1999, XVIII). Lavorando insieme, scuola, famiglia e realtà territoriali, possono rinsaldare i rapporti sociali e umani duramente messi alla prova negli anni scorsi. Il nostro gruppo di ricerca ha sperimentato tale accompagnamento e coinvolgimento attraverso una ricerca-formazione, avvenuta in collaborazione con Save The Children all'interno degli Spazi Mamme e dei Punti Luce di Roma e Brindisi. La finalità dei Punti Luce e degli Spazi Mamme sono quelle di sostenere le famiglie e di favorirne l'empowerment, con ricadute su tutta la collettività, che viene coinvolta e resa partecipe dei percorsi attivati, a partire da un'analisi accurata dei bisogni territoriali, con particolare riferimento *“ad aspetti quali la condizione socio-demografica, la condizione socio-sanitaria, le politiche nazionali e locali, l'incidenza e la diffusione di problematiche di carattere legale e burocratico”* (Dalledonne Vandini, Lazzari, 2022, 119). Il senso di comunità viene sollecitato grazie alla partecipazione di tutti alle attività, con un'attenzione da parte del personale esperto alle esigenze emerse da parte dei genitori, specialmente su tematiche ritenute importanti, per la propria crescita e per quella dei propri figli. A nostro avviso, le buone prassi emerse dalle esperienze maturate a Brindisi e Roma, possono e devono essere socializzate attraverso progetti di ricerca-formazione con i professionisti della scuola, per favorire l'inclusione ed il benessere di tutti i bambini e di tutte le bambine e favorire un'educazione anti-bias (Derman Sparks, 2010), aperta alle differenze di cui ciascuno è portatore e rispettosa della pluralità, che è ricchezza. Il compito dei ricercatori può diventare essenziale, nel momento dell'ascolto dei bisogni di alunni, docenti e genitori, per fungere da tramite con chi la scuola la vive e la frequenta e per non lasciare che i bambini, per usare una citazione di Canevaro (1976), si perdano nel bosco.

Bibliografia

Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. FrancoAngeli.

Balduzzi, L., & Lazzari, A. (a cura di) (2021). *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*. Gruppo Spaggiari.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.

Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*. La Nuova Italia.

Cyrlunik, B., & Malaguti, E. (a cura di) (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson.

¹²www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/04/policy_brief_on_covi_impact_on_children_16_april_2020.pdf

Dalledonne Vandini, C., Lazzari, A., & Cosatti, A. (2022). Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi. *Rief* 20, 1, pp. 115-128.

Vandenbroeck, M. (2011). *Educare alla società sociale, culturale, etnica, familiare*. Azzano San Paolo. Edizioni Junior.
www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/04/policy_brief_on_covi_impact_on_children_16_april_2020.pdf

6.11. Felicità pubblica, benessere, inclusione: la lezione di CLR James.

Martina De Castro¹, Umberto Zona¹, Fabio Bocci¹

¹Università degli Studi Roma Tre.

martina.decastro@uniroma3.it, umberto.zona@uniroma3.it, fabio.bocci@uniroma3.it

Il concetto di benessere può essere affrontato da varie prospettive che hanno, però, un minimo comune denominatore e cioè il godimento collettivo di relazioni, beni, opportunità. Date queste condizioni di partenza, nel concetto di benessere è necessariamente presente un rimando all'inclusione sociale, come contesto ineludibile all'interno del quale sperimentare la misura effettiva e le ricadute materiali generate dalla sua applicazione. D'altra parte, se questa è la premessa con la quale è d'obbligo fare i conti, è anche vero che il concetto di benessere, così come quello di inclusione, sono di per sé sfuggenti e soggetti a una miriade di interpretazioni. Da parte nostra, con questo contributo vorremmo innanzitutto proporre dei criteri in base ai quali leggere la complessità di queste dinamiche, facendo in particolare riferimento alla prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989; Davis, 1981; Hill Collins, 1990; James, 2012) che, a nostro avviso, andrebbe pensata come un dispositivo ad assetto variabile, capace di intercettare il gioco di varianti che regola la trama multitudinaria del corpo sociale e che, a seconda delle circostanze specifiche dello scontro con il potere, porta in emersione una determinata dimensione identitaria rispetto alle altre. Le variabili di sesso/genere, razza, classe, orientamento sessuale, dis/abilità non possono, infatti, essere pensate nella loro singolarità ma a partire dalle interazioni che sviluppano di volta in volta nei vari contesti. Non esiste, di conseguenza, una gerarchia tra questi assi identitari, ma essi acquistano rilevanza e significatività a seconda delle relazioni di potere e di conflitto in cui esse si danno.

In secondo luogo, vorremmo ragionare su un termine – quello di *felicità* – che sovente viene richiamato sia quando si parla di benessere che di inclusione. Il capability Approach (Sen, 2010; Nussbaum, 2013), ad esempio, sostiene che la qualità della vita – e, dunque, la felicità – dipende dalle capacità potenzialmente raggiungibili (capability set) e da quelle effettivamente realizzate (functionings), più che dalle risorse materiali disponibili. Pertanto, la ricchezza o lo sviluppo economico non possono, di per sé, essere correlati alla felicità di un individuo o di una comunità ma è piuttosto l'esercizio dell'autonomia personale a determinare il raggiungimento di uno stato di benessere soggettivo. Questa impostazione, tuttavia, sicuramente condivisibile nei suoi presupposti di fondo, non tiene forse nella dovuta considerazione l'ostacolo che la felicità, da sempre, incontra sulla sua strada: il potere. Per questo, abbiamo preferito riferirci a uno dei padri degli studi culturali, C.L.R. James, che situa la nozione di felicità all'interno di una triade che ha come elementi costitutivi l'azione, il conflitto e la crisi. James è ben lontano dalla "felicità pubblica" di Saint Simon e Thierry (2019) o dalla stessa accezione individualistica di de Toqueville (1999) e Condorcet (2020) ma guarda piuttosto a Saint-Just (1966) e alla lezione della rivoluzione francese, che trasforma la felicità da aspirazione naturale dell'essere umano – come si legge nella dichiarazione di indipendenza americana del 1776, "*All Men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty, and the pursuit of Happiness*" – a diritto politico collettivo da conquistare. La Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1793, infatti, non solo dichiara che il "Il fine della società è la felicità comune", ma in due formidabili articoli – il 34 e il 35 – trasforma quella che può apparire una semplice affermazione di principio in un vero e proprio programma rivoluzionario. Nel primo articolo chiarisce che "C'è oppressione contro il corpo sociale, quando è oppresso anche uno solo dei suoi membri" e in quello successivo trae la logica conseguenza di un concetto così radicale affermando che "Quando il governo viola i diritti del popolo, l'insurrezione è, per il popolo o per una parte di esso, il più sacro dei diritti e il più indispensabile dei doveri". James ha ben presente la lezione della rivoluzione francese quando parla di "lotta per la felicità" nella società industriale americana degli anni '50; sa che la "felicità pubblica" passa per la liberazione della parte oppressa del corpo sociale. Ecco allora che le lotte per nuove forme di società vengono necessariamente a collimare con il desiderio di libertà e di felicità individuale. Le lotte sono, al fondo, lotte per la felicità – *struggles for happiness* (James, 1993) – tese a ricostituire il soggetto nella sua integrità, a renderlo un "essere umano integrale" interagente con la moltitudine di cui è espressione. Questa moltitudine, racchiudendo al proprio interno una grande quantità di individui dissimili, esprime, dà forma ai propri desideri, alle proprie aspettative creando e immaginando dal basso sistemi sociali e stili di vita nuovi.

CLR James, poi, cala il suo concetto di felicità pubblica all'interno di una modalità di inchiesta e di conricerca che prevede la partecipazione attiva e creativa delle masse subalterne: la *self-activity*. Nel sistema proposto da James, il gruppo di lavoro viene diviso in una serie di sottogruppi, ognuno dei quali si occupa di discutere un tema specifico e di individuare strategie d'intervento. A cadenze specifiche, poi, ciascun microgruppo ha il compito di rendicontare all'intero gruppo le conclusioni raggiunte. Può forse essere questa un'indicazione fruttuosa anche per la formazione – nella sua accezione più ampia - delle nuove generazioni?

Bibliografia

Condorcet, N. (2020). *I progressi dello spirito umano*. Editori Riuniti.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1.
- Davis, A. (1981). *Women, Race and Class*. Random House Inc.
- de Tocqueville, A. (1999). *La democrazia in America*. Rizzoli.
- Hill Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Unwin Hyman.
- James, CLR (1993). *American Civilization*. Wiley Blackwell.
- James, CLR (2015). *I giacobini neri. La prima rivolta contro l'uomo bianco*. Derive Approdi.
- James, S. (2012). *Sex, Race and Class. The Perspective of the Winning. A Selection of Writings 1952-2011*. PM Press.
- Nussbaum, M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Il Mulino.
- Saint-Just, L. A. (1966). *Terrore e libertà*. Editori Riuniti.
- Saint Simon, H., & Thierry, A. (2019). *La riorganizzazione della società europea*. Castelveccchi.
- Sen, A. (2010). *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Il Mulino.
-

6.12. Sviluppare la professionalità del docente penitenziario nella prospettiva della ricerca trasformativa. Una proposta.

Francesca De Vitis¹

¹Università del Salento.

francesca.devitis@unisalento.it

La formazione degli insegnanti rappresenta una questione aperta e di grande rilevanza, a livello nazionale ed europeo. Tale questione è particolarmente viva anche per quanto riguarda la formazione degli insegnanti che lavorano in ambienti a ristretta libertà personale: il carcere. Il contributo proposto intende mettere in luce la centralità della formazione iniziale e in servizio dei docenti penitenziari per il raggiungimento di un benessere del detenuto e della detenuta (minore, adulto e giovane adulto) a partire dalla frequenza scolastica. In questo senso, il modello della ricerca trasformativa, anche sulla base della prospettiva della *Teacher Research*, rappresenta per i docenti la possibilità di acquisire un atteggiamento di ricerca, di indagine, funzionale a riflettere criticamente sulla propria pratica educativa con l'unica finalità di trasformare e migliorare le condizioni educative dei soggetti coinvolti nei processi di apprendimento.

Bibliografia

- Alberici, A. (2004). *L'educazione degli adulti*. Carocci.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. La Scuola.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson.
- Banfi, A. (1961). *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. La Nuova Italia.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso la seconda modernità*. Carocci.
- Bellatalla, L., & Pennacchini, M. (2019). *John Dewey e l'educazione degli adulti*. Anicia.
- Bertin, G. M. (1976). *Educazione al «cambiamento*. La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. La Nuova Italia.
- Bettiol, G. (1966). Il mito della rieducazione, in *Scritti giuridici, vol. II*. Padua.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- De Natale, M. L. (1998). *Devianza e pedagogia*. Edizioni La Scuola.
- De Vitis, F. (2016). *Imparare dentro a star bene fuori. Luci ed ombre del sistema scolastico negli istituti di pena*. Anicia.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.
- Eggleston, C.R. (1991). Correctional Education Professional Development. *Journal of Correctional Education* 42 (1).
- Fairweather, L. (1994). *Architecture of incarceration*, London, Academy Editions.
- Federighi, P. (2018) (a cura di). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. University Press.
- Fratini, M. (2010). *I rapporti tra scuola e istituzione penitenziaria*, in P. Buffa, C. Busuito, G. Di Blasio, I. Cecconi, G. Leggeri, M. Linsalata, G. Longo, & M. Sarno (eds), *L'istruzione e la formazione nel contesto detentivo: Verso un nuovo sistema integrato*.
- Geraci, T. (2002). *Teaching on the inside: A survival handbook for the new correctional educator*, Scandal, MN, Greystone Educational Materials.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Raffaello Cortina.
- Pacifico, C. (1979). *Pedagogia sociale di Don Milani: una scuola per gli esclusi*. EDB.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina.
- Wright, R. (2005). Going to teach in prisons: culture shock, *the Journal of Correctional Education*, 56 (1).
- Zizioli, E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere.
-

6.13. Orientare lo sviluppo professionale dell'insegnante neoassunto della scuola secondaria: traiettorie di autovalutazione nelle Scuole della Toscana.

Giovanna Del Gobbo¹, Daniela Frison¹

¹Università degli Studi di Firenze.

giovanna.delgobbo@unifi.it, daniela.frison@unifi.it

L'anno di formazione e di prova del docente neoassunto è una tappa essenziale per lo sviluppo della professionalità (MIUR, 2018). Il contributo presenta alcuni risultati di una ricerca intervento realizzata nel quadro di un accordo di collaborazione tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana (MI USR) e gli Atenei di Firenze, Pisa e di Siena, finalizzata alla messa a punto di strumenti a supporto della fase di induction dei docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado. La predisposizione di strumenti di osservazione e valutazione delle competenze del docente, con particolare riferimento ai vari ambiti di insegnamento nella scuola secondaria, di primo e di secondo grado, ha rappresentato una prima importante tappa di attuazione dell'Accordo (Del Gobbo & Frison, 2022). L'attività di ricerca, inquadrabile entro il framework della *interdisciplinary collaborative research* (Johnston, Burleigh, & Wilson, 2020), ha visto il coinvolgimento di oltre cento docenti universitari di vari ambiti disciplinari e di personale docente, dirigente e ispettivo del MI USR per la Toscana. Il presente contributo si sofferma, in particolare, sui risultati della prima applicazione del dispositivo relativamente al significato che assumono processi strutturati di autovalutazione per lo sviluppo professionale e la costruzione di competenze di gestione della carriera nella fase di inserimento lavorativo (Helms-Lorenz et al., 2015; Barreto da Cruz et al. 2021). La prima azione che il neoassunto è chiamato a compiere riguarda un bilancio di competenze, in forma di autovalutazione strutturata, da realizzarsi con la collaborazione del docente tutor, per una analisi critica delle competenze possedute, per identificare i punti da potenziare e per individuare le aree di professionalità che richiedono di essere generate e/o potenziate attraverso la partecipazione diretta alla vita scolastica, per elaborare un coerente progetto di formazione in servizio. Tale progetto rientra nel "patto per lo sviluppo professionale" previsto dalla normativa (D.M. 850, art. 5, com. 3) finalizzato proprio a rafforzare e consolidare competenze di natura culturale, disciplinare, didattico-metodologica e relazionale. Anche il secondo bilancio di competenze, previsto al termine del periodo di formazione e prova, ha l'intento di spingere il docente neoassunto a registrare i progressi di professionalità, verificare l'impatto delle azioni formative realizzate, impostare un piano per gli ulteriori sviluppi. L'ipotesi da cui muove il contributo è che la possibilità di utilizzare dispositivi strutturati possa favorire questi processi di autovalutazione e metacognizione in funzione della crescita professionale. L'autovalutazione è, del resto, un metodo potente per migliorare i risultati e i primi dati sembrano confermare il collegamento tra processi di autovalutazione da parte degli insegnanti neoassunti e crescita professionale (Ross & Bruce, 2007). L'autoriflessione e l'autovalutazione sono riconosciuti tra i fattori più importanti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: la possibilità di disporre di standard, criteri e indicatori di performance con cui confrontare i propri risultati svolge un ruolo di orientamento in questi due processi, così come nel favorire percorsi di apprendimento "auto-regolativo" (Szűcs, 2018). È, inoltre, presente in letteratura il riconoscimento che un sistema strategico di crescita e supporto professionale deve investire principalmente nella crescita degli insegnanti incorporata nel lavoro grazie all'affiancamento con figure esperte, dirigenti, coach/mentor, poiché i processi di professionalizzazione si realizzano all'interno del contesto della pratica didattica quotidiana (ERS, 2020). Inoltre, l'utilizzo di strumenti condivisi tra docente e tutor e docente neoassunto consente di esplicitare e rendere più efficace i ruoli di *mentor* e di *mentee* che caratterizzano la relazione formativa "peer to peer" prevista dal D.M. 850 art. 9 e di fatto confermata dalle modifiche normative in atto. Rendere più efficace l'azione del tutor nell'accompagnare il neoassunto attiva un processo critico riflessivo con positive ripercussioni in termini di capacità di gestione dello sviluppo professionale per entrambi. I docenti tutor delle scuole secondarie della Regione Toscana, impegnati nell'applicazione del dispositivo strutturato di osservazione e valutazione e il cui punto di vista è stato raccolto attraverso questionari e un focus group, sembrano confermare proprio l'associazione tra la possibilità di avvalersi di strumenti descrittivi di standard e comportamenti professionali attesi per la valutazione e l'autovalutazione e l'attivazione di processi di crescita professionale.

I primi risultati offrono interessanti elementi anche alla luce della recente normativa e del dibattito in corso sulla formazione iniziale dell'insegnante e sulla necessità di stabilire una continuità tra la formazione pre-ruolo dei futuri possibili docenti, quella iniziale (in anno di formazione e di prova) e quella in servizio (dopo la conferma in ruolo). Il dispositivo non offre solo la possibilità ai tutor dei docenti neoassunti, alle scuole polo per la formazione e alle Istituzioni scolastiche della secondaria di I e di II grado di avvalersi di strumenti standardizzati e scientificamente fondati per l'osservazione, la valutazione delle competenze, quanto piuttosto di offrire un punto di partenza utile per la definizione del piano di formazione e sviluppo professionale dei docenti, in una prospettiva unica di competenze attese, in coerenza con gli standard professionali.

Bibliografia

- Barreto da Cruz, G., dos Santos Costa, E.C., de Souza Paiva, M.M., & Bueno de Abreu, T., (2021). Teacher induction in review: concurrent meanings and prevailing practices. *Cad. Pesqui*, 52, e09072.
- Del Gobbo, G., & Frison, D. (2022). Learning outcomes dei futuri insegnanti e standard professionali dei neo-assunti: una ricerca esplorativa. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.) *La formazione degli insegnanti : problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, 544-547. Pensa Multimedia.
- ERS (2020). Professional Growth & Support System Self-Assessment. Watertown: ERS. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545171.pdf>
- Helms-Lorenz, M., van de Grift W., & Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 1-27.
- Johnston, E., Burleigh, C., & Wilson, A. (2020). Interdisciplinary Collaborative Research for Professional Academic Development in Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 62-77.
- MIUR (2018). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio – Documenti di lavoro 2018. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Szűcs, I.Z. (2018). Teacher trainers' self-reflection and self-evaluation. *Acta Technologica Dubnicae*, 8(2), 9-23.

6.14. PATHS per il Benessere e l'Inclusione.

Maria Di Carluccio¹, Maria Naddeo²

¹USR PIEMONTE, ²ISIS CORRADO.

maria.dicarluccio1@posta.istruzione.it, maria.naddeo@isisvincenzocorrado.gov.it

Questo studio nasce dall'interesse per un progetto sperimentale, denominato PATHS, frutto della collaborazione tra un gruppo di ricercatori di filosofia di INDIRE, la Direzione Generale per i Regolamenti Scolastici e il Sistema Nazionale dell'Istruzione del Ministero dell'Istruzione.

L'acronimo Paths significa Philosophical Approach to Thinking Skills, inizialmente concepito solo per i licei ma successivamente diffuso, grazie ad un progetto pilota, nelle scuole professionali a livello nazionale.

La realizzazione di questo progetto parte dalla convinzione che lo studio della filosofia possa aiutare lo studente nella sua crescita e nell'affrontare la vita di tutti i giorni. Apprendere filosofia significa promuovere la formazione di un cittadino autonomo e responsabile, attivo e consapevole e soprattutto sperimentarlo presso istituti professionali e tecnici, dove la filosofia non è contemplata nel percorso di studi, ha portato ad una sperimentazione estremamente ambiziosa.

Dalla scelta di una sola parola proposta dagli insegnanti, gli studenti sono portati a trovare nuovi aspetti lessicali e campi semantici attraverso un approccio critico. Scoprono la densità semantica di una parola e le diverse connotazioni ad essa correlate. In un periodo in cui i risultati delle indagini Invalsi mostrano un generale impoverimento lessicale della lingua, Paths rappresenta l'occasione per ampliare il vocabolario dei nostri studenti e favorire momenti di riflessione e potenziamento lessicale. Si compone di 4 fasi durante le quali tutte le attività sono centrate sullo studente e gli insegnanti diventano facilitatori.

Gli studenti si sentono gratificati dalla presenza dei ricercatori Indire e protagonisti della loro esperienza di apprendimento. L'impatto che ha avuto in termini di cooperazione, lavoro di squadra, potenziamento delle competenze sociali e trasversali, creatività è stato impressionante. Classi capovolte, brainstorming, apprendimento cooperativo, peer education, problem solving sono promossi in un'unica esperienza di apprendimento, dove le aule diventano ambienti di apprendimento informale in un contesto di laboratorio didattico rasserenante tra pari.

Questo esperimento ha dimostrato come gli studenti hanno migliorato la loro motivazione, autostima e processo decisionale. Un ambiente di apprendimento positivo, lontano dal modo tradizionale di insegnamento, sia per contenuto che per metodologia, coinvolge gli studenti in nuove attività che portano a un benessere e una soddisfazione generale.

Grazie a Paths è possibile parlare di benessere a scuola, prevenire la violenza e il bullismo, condividere idee su come proteggere l'ambiente, prevenire la disinformazione e le fake news, affrontare questioni delicate e combattere le discriminazioni, sempre partendo da una parola scelta e condivisa dai docenti di classe.

Dalla scelta di una parola, che ogni consiglio di classe fa, gli studenti creano legami interdisciplinari attraverso un percorso critico e trasversale.

Tutti gli studenti esercitano correttamente i principi della cittadinanza digitale usando virtuosamente le tecnologie: GMeet, gruppi WhatsApp e chiamate Skype favoriscono momenti di condivisione e confronto sulla parola.

Questo approccio autonomo e critico aiuta ogni studente a diventare un cittadino tollerante e rispettoso delle differenze, in una visione inclusiva e di mutuo soccorso, in cui tutti gli studenti, anche quelli con disabilità, trovano il loro posto in un contesto di sostegno e sostegno.

Paths è un'occasione per aiutare a dipanare alcuni nodi conflittuali all'interno di alcune classi, scegliendo una parola come punto di partenza per avviare un confronto costruttivo in modo efficace e alternativo agli altri metodi tradizionali.

Studenti e docenti sono sempre supportati dai ricercatori INDIRE: disponibili a condurre il progetto e sperimentarlo anche in classi diverse.

In questo momento l'Ufficio Scolastico Regionale Piemonte sta sostenendo Paths per la sua diffusione in altre scuole professionali e tecniche della regione.

Paths4 English è un ulteriore passo che unisce l'apprendimento di una lingua straniera con la promozione lessicale in modo completamente inclusivo, migliorando il benessere e la fiducia tra gli studenti che generalmente hanno paura di parlare un'altra lingua. I risultati hanno sorprendentemente superato le aspettative, poiché gli studenti hanno migliorato le proprie conoscenze linguistiche, la consapevolezza culturale e le capacità comunicative. Sono stati in grado di comunicare in modo naturale senza preoccuparsi delle prestazioni, poiché si sono concentrati sul dibattito. La fiducia in se stessi è stata potenziata, sentendosi parte attiva del processo di apprendimento. Il progetto ha dimostrato di rafforzare e incoraggiare l'apprendimento cooperativo e il lavoro di gruppo durante la consultazione dei testi e l'applicazione di capacità di lettura nella prospettiva dell'output finale. Questo approccio autonomo e critico ha dimostrato un impatto positivo in termini di autostima e autonomia: gli studenti hanno iniziato ad essere discenti indipendenti.

In conclusione questa sperimentazione valorizza il ruolo e il contributo che la filosofia può offrire oggi a una scuola di qualità, equa e inclusiva di fronte alle trasformazioni avvenute negli ultimi decenni e alle sfide poste dal complesso scenario contemporaneo.

Bibliografia

- Braunsteiner, M. L., & Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1).
- Chapman, R. (2021). Questioning assumptions in English language teaching and ESP. *ESP Across Cultures*, 18, 25-36.
- Cinganotto, L. (2019). DEBATE AS A TEACHING STRATEGY FOR LANGUAGE LEARNING. *Lingue e Linguaggi*, 30.
- Dellar, H., & Walkley, A. (2016). DS Teaching Lexically. *English Australia Journal*.

- Flint, K. J., & Peim, N. (2012). *Rethinking the education improvement agenda: A critical philosophical approach*. A&C Black.
- Ismayilova, K., & Bolander Laksov, K. (2022). Teaching Creatively in Higher Education: The Roles of Personal Attributes and Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development. *Psychology*, 10(2), 140-147.
- Manna, R., Calzone, S., & Cinganotto, L. (2021). Education and training system post Covid-19: results from a probability model to measure students' learning performance. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(3), 165-179. <https://doi.org/10.36253/form-10281>.
- Miato, S. A., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Erickson.
- Miur (2017). *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del Ministero.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (ver. 15.09.2021).
- Scrivener, J. (2001). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*, Third Edition. Macmillan.
- UE (2019). *Raccomandazione 2019/C189/03 del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2019. Approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?toc=OJ:C:2019:189:TOC&uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0015.01.ENG (ver. 15.09.2021)

6.15. Sperimentazione didattica e autonomia degli insegnanti: bisogni e percezioni dei futuri docenti specializzati.

Daniela Di Donato¹, Marta Cecalupo¹, Irene Stanzione¹

¹Sapienza Università di Roma.

daniela.didonato@uniroma1.it, marta.cecalupo@uniroma1.it, irene.stanzione@uniroma1.it

Negli ultimi anni, in particolare dopo la pubblicazione del Piano nazionale scuola digitale (PNSD, 2015) e la recente esperienza del lockdown dovuto alla pandemia di Covid-19 (Miur, 2020), la scuola ha sperimentato didattiche, che rendessero gli studenti maggiormente protagonisti del loro percorso di apprendimento. L'invito alla costruzione di percorsi interdisciplinari, al capovolgimento della struttura della lezione, da momento di semplice trasmissione dei contenuti ad agora di confronto, di rielaborazione condivisa e di costruzione collettiva della conoscenza ha chiesto agli insegnanti di orientarsi verso metodologie, adeguate ai nuovi contesti ibridi, complessi e mediati dalle tecnologie: didattica breve, apprendimento cooperativo, *Flipped Classroom*, *Debate*, Apprendimento dialogico, 4P (Ministero dell'Istruzione, 2021). Si tratta di metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli studenti, che consentono di presentare proposte didattiche dirette all'acquisizione di competenze (Di Donato, 2021a; 2021b). Le metodologie più innovative sono quelle, che hanno integrato il bisogno di sfida e di feedback da parte degli studenti, con una leadership distribuita e un uso collaborativo delle tecnologie digitali. Queste caratteristiche hanno permesso di sviluppare strategie di insegnamento e di apprendimento attente alle differenze, viste non più come limite ma come risorsa, e hanno promosso processi di inclusione a scuola.

Nei nuovi modelli didattici ha assunto un ruolo importante il ripensamento dell'ambiente di apprendimento, che ha messo radicalmente in discussione un formato trasmissivo del sapere a favore di una didattica per competenze (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) e ha spinto una riflessione urgente sul ruolo delle tecnologie e sui processi di innovazione didattica (Calvani, 2014; Castoldi, 2020; PNSD, 2015), affidando agli insegnanti anche una maggiore autonomia nell'elaborare proposte personalizzate e sperimentare nuovi modelli di lavoro in aula (De Giuseppe & Corona, 2017). Le competenze dell'insegnante considerato *inclusivo* sono infatti focalizzate non solo su abilità psicopedagogiche e sulla conoscenza degli studenti e delle loro caratteristiche di apprendimento, ma anche sulla capacità di utilizzare metodologie didattiche innovative in chiave creativa e personale (Bocci et al., 2021; Ianes, 2015).

Il contributo presenta parte dei risultati di una ricerca che ha coinvolto docenti iscritti a un Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per l'ottenimento della qualifica di docenti specializzati sul sostegno. Nello specifico, gli insegnanti sono stati coinvolti al termine di un corso di 75 ore di tirocinio indiretto dedicato alle TIC per la didattica speciale.

I partecipanti al corso erano un totale di 176 insegnanti, di cui 163 donne e 13 uomini; ad esclusione di un 2%, tutti i docenti erano già in servizio e questo ha permesso di approfondire come la percezione di alcuni aspetti del contesto lavorativo influenzi l'attuazione di pratiche didattiche inclusive.

L'indagine ha previsto l'utilizzo di due strumenti: un questionario strutturato volto ad indagare la relazione tra gli aspetti di benessere/disagio e la formazione nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e un'auto-intervista. Quest'ultima è stata somministrata attraverso la piattaforma didattica di video-discussione *Flipgrid* (Stoszkowski, 2018; <https://info.flip.com/>), uno strumento di lavoro digitale collaborativo. Il programma permette al partecipante di auto-registrarsi mentre risponde alle domande che il ricercatore ha predisposto e che può leggere in autonomia nella fase iniziale dell'intervista.

Il programma prevede inoltre un sistema di trascrizione automatica e restituisce per ogni intervista un corpus testuale integrale.

L'auto-intervista si compone di nove domande strutturate, che accolgono risposte aperte sulle opinioni e percezioni dei rispondenti riguardo a: elementi per la gratificazione sul lavoro; fattori di stress individuali e di contesto e i relativi impatti sulla pratica; elementi centrali per la promozione dell'autonomia nell'insegnamento; strategie adottate per attuare l'inclusione; limiti e risorse nella propria professionalità; supporto dei colleghi come punto di riferimento delle buone pratiche.

All'auto-intervista hanno risposto 139 docenti, quindi circa il 79% sul totale dei partecipanti.

Questo contributo si concentra sui risultati delle auto-interviste in relazione ai temi dell'autonomia d'insegnamento e della sperimentazione didattica, nell'ottica della promozione di strategie didattiche inclusive.

Dopo aver raccolto e curato le trascrizioni, si è proseguito il lavoro sul corpus testuale tramite un'analisi qualitativa tematica (Pagani, 2020; Braun & Clark, 2006). Si è proceduto quindi con il processo di codifica e l'identificazione dei temi, principali e secondari, ai quali sono stati affiancati descrizioni e estratti pertinenti, fino ad arrivare al lavoro di analisi che ha previsto sia l'interpretazione di quanto emerso sia un conteggio delle occorrenze per ogni sottocategoria.

I risultati hanno mostrato che gli elementi percepiti come fondamentali dai docenti per attuare una sperimentazione didattica efficace riguardano primariamente la relazione con i colleghi e la formazione continua insieme alla presenza di ambienti idonei a tale sperimentazione (affordance). La cooperazione e il sostegno dei colleghi risultano essenziali per la realizzazione di una missione educativa condivisa (Di Donato & De Santis, 2021c, 2021d).

I futuri docenti specializzati infatti percepiscono tutto il limite di non poter essere efficaci individualmente, ma solo se accordati a tutta l'organizzazione scolastica (Canevaro & Ianes, 2021).

Il contributo presentato intende far riflettere proprio sul tema della collaborazione e compartecipazione di tutti i soggetti coinvolti nel processo di inclusione a scuola come chiave per il reale cambiamento culturale, metodologico e didattico.

Bibliografia

- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci.
- Canevaro A. & Ianes D. (Eds) (2021). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Erickson.
- Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=I](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=I)
- De Giuseppe T. & Corona F. (2017). La didattica Flipped for inclusion. In Limone P. & Parmigiani D. (Eds) *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, 132-154. Progedit.
- Di Donato, D. (2021a). Idea 6. La DDI per la scuola secondaria di primo grado. In Biancato L. & Tonioli D. (Eds), *101 Idee per la DDI* (pp 37-40). Erickson.
- Di Donato, D. (2021b). Idea 7. La DDI per la scuola secondaria di secondo grado. In Biancato L. & Tonioli D. (Eds), *101 Idee per la DDI* (pp. 41-43). Erickson.
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021c). Il profilo del docente digitale durante la didattica a distanza: competenze professionali, formazione e percezione di efficacia. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 13(2), 194-207.
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021d). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *Ricerca-azione*, 13(1), 213-233.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Ministero dell'Istruzione (2020). Linee guida per la Didattica digitale integrata. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD). Misure di attuazione per l'anno 2021. Decreto del Ministro dell'istruzione 30 aprile 2021, n. 147. https://www.miur.gov.it/documents/20182/5417177/Nota_DPIT_722_12_05_2021.pdf/f42e08e8-a8cc-97e4-3352-a337833ff066?version=1.0&t=1620843108462.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati*. Junior.
- Stoszkowski, J. R. (2018). Using Flipgrid to develop social learning. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.21100/compass.v11i2.786>

6.16. Guidance e ricerca: promuovere il benessere individuale e collettivo attraverso la Career Education.

Sabina Falconi¹

¹Università degli Studi di Firenze.

sabina.falconi@unifi.it

Il mondo sta cambiando a un ritmo mai visto prima. Le tecnologie 4.0 (digitali e interconnesse), la sfida climatica, i cambiamenti demografici e una dimensione sempre più globale e interconnessa sono i macro driver che stanno dando forma a scenari socio-economici complessi e in rapida trasformazione. All'interno di questo processo, la costruzione del proprio percorso di carriera rappresenta una dimensione fondamentale poiché il lavoro esprime il bisogno che l'essere umano avverte di trasformare la realtà di cui è parte e, così agendo, di edificare se stesso (Zamagni, 2015). Lo sviluppo del percorso di carriera rimane dunque un elemento centrale e una grande sfida per il singolo, i sistemi e la didattica disciplinare. Pur acquisito che a livello scolastico l'orientamento ha ricevuto una crescente attenzione a livello internazionale, europeo e nazionale durante gli ultimi 20 anni (cfr. ad esempio Consiglio dell'Unione europea, 2004; 2008; Impianto, 2012) da un'indagine sul campo con 735 studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado si mostra come gli studenti stessi siano consapevoli di come sta cambiando il contesto socio-economico all'interno del quale si trovano a costruire il proprio progetto di vita, ma che questo non derivi da pratiche di career education promosse dagli insegnanti. Gli studenti del campione sono stati coinvolti in attività orientative promosse da Pluriversum, una società di consulenza specializzata nel campo dell'orientamento nell'anno scolastico 2020-2021

in vista dell'imminente momento di transizione. Le attività, plurime e inserite in percorsi articolati, consistevano in un intervento sull'analisi delle opportunità post-diploma (online o in presenza) e hanno coinvolto un campione eterogeneo di studenti provenienti da indirizzi scolastici diversi tra loro della regione Lombardia e della regione Marche. Da questa ricerca emerge un'estrema consapevolezza nel descrivere lo scenario socio-economico nel quale i giovani si trovano a costruire il proprio futuro. Contemporaneamente però emerge anche che le attività di orientamento spesso nella scuola sono percepite come attività "collaterali" alle attività di istruzione e i ragazzi percepiscono ancora la storica dispercezione per cui scuola e carriera sono temporalmente conseguenti. Gli attuali studi sul career learning dicono, invece, che dovrebbero avvenire in maniera contemporanea. Ciò non solo per il fatto che la scuola ha la necessità di proiettare lo studente nel presente ma anche perché è una funzione propria della scuola fornire gli strumenti per affrontare un ruolo sociale, anche lavorativo (Sultana, 2018) e una forma mentis in grado di comprendere interpretare e partecipare al presente, attualmente immerso nel processo trasformativo legato alla transizione verde e la realizzazione di uno sviluppo sostenibile. Nel tentativo di migliorare di promuovere pratiche di career education, per aumentare il benessere e l'inclusione degli alunni e di implementare le comunità, i dati provenienti dal progetto Guiding Schools aiutano a costruire un quadro teorico e concettuale per permettere agli insegnanti, nella didattica curricolare, dentro una visione di scuola come presidio culturale territoriale, di implementare le pratiche di career education. Ciò in linea con l'approccio pedagogico educativo agli obiettivi di sviluppo dell'Agenda 2030 (Unesco 2017) e con il quadro europeo per le competenze green promosso dall'Unione Europea (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022). Il core di questo framework, infatti, è rappresentato dalla centralità del soggetto sia nel muoversi nelle opportunità, avendo una chiara visione delle proprie attitudini, dei propri valori e delle strategie che può mettere in atto per costruire la strada che conduce alla propria professionalità, sia, e soprattutto, nel costruire la consapevolezza che la propria professionalità è un atto che crea impatto sociale, oltre che personale.

Guiding Schools è un progetto finanziato dal programma Erasmus plus (KA2) e coinvolge 8 partner provenienti da 7 paesi europei. Il progetto lavora per definire a livello internazionale e implementare localmente, un quadro di qualità per l'orientamento professionale nelle scuole secondarie che abbia come riferimento le Career Management Skills. L'obiettivo di Guiding Schools è quello di progettare e sviluppare una serie di strumenti per aiutare le scuole a garantire attività di orientamento professionale di alta qualità in 7 Paesi e rafforzare il ruolo e le competenze degli insegnanti al fine di aiutarli a fornire apprendimento e orientamento professionale a scuola, attraverso, anche, la career education. L'obiettivo della ricerca, partendo dai risultati raggiunti nel progetto, che si concluderà a gennaio 2024, è quello di indagare un approccio di ricerca partecipativo per promuovere e rafforzare le pratiche di career education, La base teorica della ricerca si fonda sulla necessità di creare un quadro di qualità per l'apprendimento della carriera a scuola basato sull'approccio europeo delle competenze di gestione della carriera (CMS) andando a lavorare tanto sulle pratiche didattiche degli insegnanti quanto sul sistema scuola e gli stakeholder che ruotano intorno ad essa.

Bibliografia

- Bianchi, G., Pisiotis, U. e Cabrera Giraldez, M., *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. & Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-46485-3, doi: 10.2760/13286, JRC128040.
- Boer, P., Mittendorf K., Scheerens J., & Sjenitzer T., Study on Indicators and benchmarks for Lifelong Guidance. Progetto di relazione finale , CEDEFOP, gennaio 2005.
- Boffo, V., Fedeli, M. (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze University Press
- Borbély-Pecze, T.B., & Hutchinson, J. (2013) *The Youth guarantee and lifelong guidance*, ELGPN concept note no. 4. ELGPN.
- Coccimiglio, C., & Garista, P. (2019). Social justice, empowerment and sustainability. How guidance could enhance a critical consciousness for life-long learning. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 516-525.
- Council of Europe - CoE (2018), Raccomandazione del Consiglio Europeo 2018/C 189/01 del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, (10/05/2022).
- Council of the European Union (2004) *Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance throughout Life in Europe*, Resolution 8448/04, EDUC 89 SOC 179.
- Council of the European Union (2008) *On better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, Doc. 15030/08.
- Del Gobbo G. (2020). *Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi*, LLL, vol. 16, 1-6,
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2016a). A psychological perspective on the future of work: promoting sustainable projects and meaning-making through grounded reflexivity. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 9(3).
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Dichiarazione dei ministri europei dell'istruzione e della formazione professionale e della Commissione europea sul rafforzamento della cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale*, (30 novembre 2002); *Dichiarazione di Copenaghen*, Disponibile da Internet: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf (10/05/2022)
- European Lifelong Guidance Policy Network (2015) *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*, ELGPN Tools No. 6, Jyväskylä: ELGPN.
- Federighi P., del Gobbo G., Frison D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES, 22-36
- Galeotti, G., Falconi, S., Montagna, A., & Locatello, A.M. (2021). *Orientamento precoce: il Progetto Europeo Jobland. Strumenti e modelli per promuovere l'orientamento a partire dalla scuola primaria*. QUADERNI DI ORIENTAMENTO, vol. 57, 122-137
- Gatsby (2014) *Good Career Guidance*, Gatsby Foundation.
- Guichard, J. (2010, March). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presented at Colloque International INETOP.
- Haug, E.H. (in press) The importance of a context resonant quality framework in continuous professionalization of career guidance: the case of Norway. In *Rethinking professionalism of career practitioners in the digital context*. Cedefop.
- Hooley, T. & Rice, S. (2018). Ensuring quality in career guidance: a critical review. *British Journal of Guidance and Counselling*, online first. doi: 10.1080/03069885.2018.1480012.
- Hooley, T. (2019). *International approaches to quality in career guidance*. Skills Norway.

- Hooley, T., & Sultana, R. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 2-11.
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute of Career Education and Counselling*, 47, 59-66.
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute of Career Education and Counselling*, 47, 59-66.
- McMahon, M., Watson, M., and Patton, W. (2014) Context-Resonant Systems Perspectives in CareerSultana Ronald G., *Dalla politica alla pratica. Un cambiamento sistemico nell'orientamento permanente in Europa*, CEDEFOP, Lussemburgo 2008, Theory. In Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L., Watts, T. (eds), *International handbook of career development*, p. 29-41. Springer.
- Watts, A.G. (2006) *Career Development Learning and Employability*. Learning and Employability (Series 2), the Higher Education Academy, Islington.
- Zamagni, S. (2015). Giustizia sociale, lavoro, bene comune. In C. Danani (ed.), *L'umano tra cura e misura*. Vita e Pensiero.

6.17. La Ricerca-Formazione e i Patti educativi di Comunità: un percorso di formazione alla co-progettazione.

Silvia Ferrante¹, Irene Stanzione¹, Guido Benvenuto¹

¹Sapienza Università di Roma.

silvia.ferrante@uniroma1.it, irene.stanzione@uniroma1.it, guido.benvenuto@uniroma1.it

Il contributo presenta l'impianto e i risultati di una ricerca svolta nell'ambito del Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa di Sapienza, Università di Roma, che affronta il tema della costruzione dei Patti educativi di Comunità (MI, 2020) attraverso il modello della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Il riconoscimento dei Patti Educativi, anche a livello ministeriale, come uno strumento in grado di intervenire sui contesti per affrontare la costante sfida dell'inclusione, in un'ottica di corresponsabilità e sussidiarietà orizzontale, li pone al centro di un modello di scuola come sistema formativo allargato (De Bartolomeis, 2018), che supera la propria autoreferenzialità per aprirsi a progettualità di ampio respiro, condivise con famiglie e territori (Enti Locali, Terzo Settore, volontariato).

La ricerca si situa all'interno della cornice teorica del *Family, School and Community Partnership* (Epstein, 2019), dove si considerano centrali il ruolo dell'organizzazione scolastica e la figura del docente nella creazione di alleanze con famiglie e territorio, in linea con l'ampia letteratura che riconosce la centralità del ruolo degli insegnanti nella trasformazione dei contesti (Hattie, 2015) e la necessità di una loro formazione nella promozione di partenariati efficaci (Epstein, 2019; Thompson et al., 2018).

La scelta metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) ha permesso di lavorare sullo sviluppo della professionalità docente attraverso la conduzione partecipata di interventi finalizzati alla soluzione di problemi autenticamente percepiti come tali nei contesti coinvolti (Asquini, 2018), attraverso un approccio riflessivo (Schon, 2003), partecipativo e cooperativo. Ha infatti preso avvio dalla necessità, percepita dalle istituzioni scolastiche coinvolte, di mettere a sistema un modello di partnership territoriale, che includesse vari attori all'interno della comunità di riferimento, per una riflessione condivisa sulle prassi in vista di una ristrutturazione migliorativa, in costante dialogo con i dati empirici.

I partecipanti alla ricerca sono 13 docenti, figure del *middle management*, di 8 istituti scolastici (6 Istituti Comprensivi e 2 Istituti di Istruzione Superiore) della provincia di Frosinone, territorio caratterizzato da alta percentuale di dispersione scolastica (Openpolis, 2018). I docenti, referenti e funzioni strumentali dell'area Inclusione, dentro una costante postura di autovalutazione e autoanalisi, sono stati condotti a monitorare, valorizzare, integrare e a mettere a sistema tutte le esperienze e le risorse della propria comunità scolastica e territoriale, sviluppando la capacità di sostenere e promuovere le pratiche di costruzione di alleanze dell'istituzione con le famiglie e con la rete dei servizi (Osservatorio nazionale per l'Infanzia e l'adolescenza, 2021). Inoltre, il processo di ricerca ha permesso una identificazione chiara di obiettivi generali e specifici derivati dall'analisi dei bisogni dei singoli Istituti, in grado di prevedere azioni precise da implementare tramite lo strumento del Patto.

Gli obiettivi del percorso di R-F si situano all'interno di due differenti dimensioni:

1. organizzativo-gestionale, relativa all'analisi e alla ristrutturazione migliorativa delle pratiche inclusive delle istituzioni scolastiche su 6 diverse dimensioni: "Sostegno alla genitorialità", "Comunicazione", "Apprendimento a casa", "Volontariato", "Presenza di Decisione", "Collaborare con la comunità" (Epstein & Salinas, 1993);

2. professionale, relativa allo sviluppo della professionalità docente nelle dimensioni "Organizzazione", "Istituzione/Comunità" e "Cura della professione" (MIUR, 2018), per l'acquisizione di una competenza "esperta" da spendere all'interno di un processo collettivo di co-progettazione per la definizione di un Patto educativo di Comunità.

Nell'ottica di sviluppo dell'*empowerment* della comunità, si è lavorato per la definizione e messa a sistema di un *community management*: una gestione che, con al centro la scuola, sia partecipativa e capace di leggere la complessità, mettendo in atto azioni inclusive sistemiche.

Questo si è reso possibile a partire dai punti di forza e dalle risorse contestuali e integrando il percorso di R-F con un intervento di progettazione sociale svolto parallelamente con importanti partner territoriali (Terzo Settore, Distretto Socio Assistenziale A). Il contributo presenta il disegno della ricerca, con un focus sulle fasi già realizzate (Fase Esplorativa *Field*, Fase esplorativa *Desk*, Intervento di R-F) ed alcuni dei risultati raggiunti: in particolare, per la Fase esplorativa *Desk*, si mostrerà l'analisi tematica (Braun & Clark, 2006, 2019; Pagani, 2020) delle risposte aperte alla traduzione italiana del questionario *Measure of School, Family, and Community Partnership* (Epstein & Salinas, 1993) somministrato a tutti i docenti delle istituzioni scolastiche

coinvolte (314 rispondenti) per mostrarne le percezioni in relazione alle prassi di costruzione di alleanze educative con famiglie e territorio.

Con la ricerca si vuole inoltre portare il proprio contributo all'interno della comunità scientifica per aprire riflessioni condivise sulla Ricerca-Formazione come strumento di formazione degli insegnanti alla co-progettazione ma anche sui limiti e le risorse dei Patti Educativi come strumenti efficaci per l'apertura al territorio, il contrasto alla dispersione e i processi di inclusione.

È solo attraverso un'efficace co-progettazione che la scuola si apre realmente alla collaborazione con la comunità scolastica e territoriale, condividendo così doveri e responsabilità (art.118 della Costituzione). Nella logica dei Patti educativi, la scuola deve diventare un bene comune che tutta la comunità è chiamata a sostenere, riscoprendo a livello locale "la vocazione inclusiva delle organizzazioni, superando gli steccati, favorendo l'istaurazione di dinamiche di fiducia e reciprocità, che costituiscono il presupposto per collaborare e connettersi ai bisogni. Il cambiamento esige dinamismo e coraggio [...]. C'è insomma da recuperare il carattere collettivo della decisione, vincendo gli egoismi e moltiplicando gli attori, le energie e i soggetti che contribuiscono a disegnare il futuro delle comunità, ridando nuova linfa alla democrazia" (Pisani, 2021). Ma la cooperazione e la condivisione non possono essere lasciati allo spontaneismo o al volontarismo dei singoli: necessitano di competenze e professionalità, per una progettazione interistituzionale che superi il carattere transitorio e diventi leva per il cambiamento inclusivo delle culture, delle politiche e delle prassi (Dovigo, 2014).

Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), 589-597.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Aracne Editrice.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Epstein, J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1993). *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*. Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. Pearson.
- MI (2020), *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*.
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>.
- MIUR (2018). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro.
https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0
- Openpolis (2021) <https://www.openpolis.it/numeri/le-mappe-della-poverta-educativa-nel-lazio/>
- Osservatorio nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, (2021). 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Educazione, equità, empowerment.
https://www.minori.gov.it/sites/default/files/5-piano-infanzia-e-adolescenza_0.pdf
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati nella ricerca educativa*. Edizione Junior – Spaggiari
- Pisani, C. (2021). *Co-programmare e co-progettare: la sfida della pluralità*. <https://www.labsus.org/2021/10/coprogrammazione-co-programmare-e-co-progettare-la-sfida-della-pluralita/>
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Dedalo 1993
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family- school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* UNESCO-Cattedra UNESCO sull'educazione per lo sviluppo integrale dell'uomo e per lo sviluppo solidale dei popoli, Università Cattolica del Sacro Cuore <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>.

6.18 Una rubrica di competenza per progettare e valutare attività inclusive in contesti di didattica non standard.

Simona Ferrari¹, Salvatore Messina², Paolo Raviolo²

¹Università Cattolica del Sacro Cuore, ²Università eCampus.

simona.ferrari@unicatt.it, salvatore.messina@unicampus.it, paolo.raviolo@unicampus.it

Nell'anno scolastico 2020/2021, con la ripresa delle attività scolastiche in presenza e il parallelo aumento dei contagi da Covid-19, su tutto il territorio nazionale e internazionale si registrano sempre più frequentemente le richieste da parte delle famiglie di SiO e ID per adolescenti che, a seguito del periodo di segregazione causata dalla pandemia, presentano quadri clinici di ritiro sociale e fobia scolare.

Diversi studi, infatti, dimostrano come l'interruzione della frequenza scolastica, delle attività all'aperto e delle occasioni di contatto sociale coi coetanei sia responsabile dell'aumento al 37% (rispetto al 24,5% nel periodo pre-pandemico) dei casi di stress in adolescenti di età compresa tra i 16 e i 24 anni (Pierce et al. 2020) e di sintomi ansioso-depressivi nel 22% di studenti di scuola primaria e secondaria (Loades, 2020; Xinyan Xie et al., 2020). Il Rapporto dell'ISS (2020) sulla promozione della salute mentale infantile in tempo di Covid-19 segnala come nei bambini e adolescenti di età compresa tra 6 e 18 anni si sia registrato un aumento dei disturbi d'ansia, di fobia sociale e disturbi somatoformi come la sensazione di mancanza d'aria e i

disturbi del sonno difficoltà di addormentamento, difficoltà di risveglio per iniziare le lezioni online a casa. Il rientro a scuola pone quindi la questione di prendersi cura di tali aspetti, prestando maggior attenzione alle competenze relazionali e socio-emotive dei nostri studenti.

È risaputo come l'attività motoria sia catalizzatrice di benessere (ISS, 2018) e come proprio «il nostro corpo concorra a determinare i nostri processi mentali e cognitivi» (Caruana & Borghi, 2013). Su questa linea, riteniamo che la Physical Literacy sia necessaria per sviluppare apprendimenti.

In questo contributo si presenta una ricerca con approccio mix methods che, a partire da un lavoro multidisciplinare triennale della sport therapy in contesto ospedaliero (Ferrari et al., 2021) tra scienziati motori, pediatri e insegnanti della scuola in ospedale Maria Letizia Verga di Monza, ha condotto alla definizione di una rubrica di competenze per la realizzazione di curricoli che prevedano l'attivazione del corpo per la promozione del benessere psicofisico in contesti di didattica non standard (Cannella et al., 2015). Gli obiettivi di tale lavoro sono orientati a fornire agli insegnanti indicazioni per poter valutare a fine anno le competenze acquisite dagli studenti sull'attività motoria a fronte di un'immobilità (parziale o totale) degli stessi a causa della malattia.

Suddetta rubrica di competenza nasce quindi dall'integrazione degli elementi contenuti all'interno delle linee guida nazionali (Miur, 2018) sulle competenze motorie da acquisire all'interno di contesti educativi formali, degli orientamenti dettati dagli studi sulla *Physical Literacy* (Jurbala, 2019) e della classificazione internazionale del funzionamento della persona (ICF-CY). Si tratta di uno strumento applicativo integrato che facilita la comunicazione tra il mondo della scuola e ambiti medico-sanitari, con l'obiettivo di salvaguardare e tutelare la salute mentale di ciascun studente. L'obiettivo finale di tale lavoro è proporre l'adozione di tale dispositivo per la progettazione e realizzazione di attività all'interno di contesti di didattica standard (come la scuola) per l'inclusione.

Bibliografia

Cannella, G., Mangione, J., Rivoltella P.C. (eds.) (2020). *A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche*. Scholé.

Caruana, F., & Borghi, A.M. (2013). "Embodied Cognition. A new psychology." *Giornale italiano di psicologia*, 40 (1), 23-48

De Mei, B., Cadeddu, C., Luzi, P., et al. (2018). *Movimento, sport e salute: l'importanza delle politiche di promozione dell'attività fisica e ricadute sulla collettività*.

Rapporti Istituzionali

Ferrari, S., Terrenghi, I., Messina, S., & Raviolo, P. (2022). Body, space and learning in hospital schools. Corpo, spazio e apprendimento nella scuola in ospedale. *QTimes*, anno XIV (3) Doi: 10.14668/QTimes_14333

Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza COVID-19 (2020). *Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia COVID-19*. Istituto Superiore di Sanità; 2020. (Rapporto ISS COVID-19 n. 43/2020)

Higgs, C., Cairney J., Jurbala P., Dudley D., Way, R., & Mitchell D. (2019). *Developing physical literacy*. Government of Canada

Jurbala, P. (2015). What is physical literacy, really?. *Quest*, 67(4), 367-383.

Loades, M.E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 11 (59).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Moliterni, P., & Magnanini, A. (2018). *Lo sport educativo per una società inclusiva. Tra esperienze, problematiche e prospettive*. FrancoAngeli.

Moliterni, P., Magnanini, A., & Ferrario, A. (2018). L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche. *Formazione & Insegnamento XVI*.

Pierce, M, Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., Jhon, A., et al. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. *The Lancet Psychiatry*, 10(7), 883-892.

Xinyan Xie, Qi Xue, Yu Zhou, et al. (2020). Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China. *JAMA Pediatr*, 898-900.

6.19. L'insegnante aperto a tutti. Ricerca, formazione degli insegnanti ed equità.

Valerio Ferrero¹, Anna Granata²

¹Università degli Studi di Torino, ²Università degli Studi di Milano-Bicocca.

valerio.ferrero@unito.it, anna.granata@unimib.it

La nostra Costituzione assegna alla scuola un ruolo chiave per la costruzione di una società più giusta, democratica, coesa, inclusiva: diversi articoli sono dedicati all'istruzione nella volontà di affermare i principi di educazione democratica e uguaglianza sostanziale.

Tra questo ideale di equità e l'esperienza scolastica degli studenti c'è però un'importante distanza: come emerge da rapporti internazionali e studi di vari ambiti disciplinari, il fenomeno della riproduzione sociale è ancora attivo ed emergono nuove forme di disuguaglianza che occorre approfondire con urgenza attraverso nuove lenti interpretative.

I fattori non tradizionali di disuguaglianza, così denominati poiché sono prodotti dalla scuola stessa a causa della propria cultura organizzativa e delle proprie scelte di funzionamento, sono differenti in ogni contesto, molto specifici e difficili da individuare e producono forme di iniquità inedite.

La formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici assume una rilevanza cruciale. Sono loro, insieme ai rappresentanti dei genitori, a definire il profilo istituzionale delle singole scuole e a elaborare le politiche di istituto che ne regolano il funzionamento, che hanno ovvi riverberi sull'esperienza formativa quotidiana degli studenti, curandola più o meno in una direzione di equità. Nel quadro normativo dell'autonomia scolastica, infatti, ogni istituto compie scelte autonome in ambito organizzativo, gestionale, finanziario e didattico in coerenza con le norme generali in materia di istruzione: il dirigente

scolastico attua un *management* educativo secondo un modello di *leadership* distribuita che, come abbiamo detto, coinvolge diversi attori. È dunque indispensabile pensare a percorsi formativi che approfondiscano i temi dell'equità e della giustizia sociale in educazione.

Questa riflessione prende le mosse da uno studio condotto da settembre 2020 a marzo 2021 su due aspetti relativi alla *governance* della scuola sul versante organizzativo e gestionale, ossia tempo scuola e contribuzione economica delle famiglie. Questi due aspetti sono considerati fattori non tradizionali di disuguaglianza, poiché sono gli istituti scolastici a scegliere come organizzare le differenti temporalità e come agire per la gestione economica. La ricerca, condotta con un metodo misto sequenziale esplicativo, ha messo in luce come le scuole sui territori piemontese e lombardo attuino politiche diverse rispetto a questi temi.

Sul piano economico, molti istituti chiedono alle famiglie di dare il proprio contributo (dai 5 euro fino a 200 o 300 euro, in alcuni casi) per la gestione ordinaria dell'istituto e l'offerta formativa, oltre a effettuare altre richieste economiche informali durante l'anno scolastico per materiali aggiuntivi e richiedere il pagamento della mensa e delle gite, pochi altri si impegnano in azioni di *fundraising* per non pesare sulle tasche delle famiglie e garantire a tutti un'esperienza formativa eccellente; le scuole che richiedono un contributo alle famiglie hanno ovviamente modalità di gestione della somma raccolta differente. Per quanto riguarda il tempo scuola, in alcuni istituti è garantita la possibilità di scelta tra tempo a 27 ore e tempo pieno, in altri sono presenti solo classi a 27 ore, in altre ancora si garantisce a tutti il tempo pieno rendendo a 40 ore anche le classi attivate a 27 ore.

Questo studio ha dimostrato sia la necessità di una maggiore attenzione sui temi dell'equità e della giustizia sociale in educazione da parte di insegnanti e dirigenti, troppo spesso oberati da richieste istituzionali e burocratiche che devono gestire senza potersi interrogare sulle modalità più adeguate ed eque per farlo, sia sul ruolo della ricerca educativa come dispositivo per la formazione (in ingresso, inserita all'interno dei percorsi di tirocinio e dunque capace di coinvolgere sia il futuro insegnante sia la scuola in cui si svolge l'esperienza di tirocinio, e *in itinere*) dei professionisti della scuola su questi aspetti dal profondo valore etico e deontologico.

La ricerca condotta con insegnanti e dirigenti piemontesi e lombardi ha permesso a queste scuole di avviare una riflessione su politiche di istituto e modalità organizzative e gestionali per capire quanto ogni scuola favorisca o no l'equità e quale ruolo abbia nel riprodurre o produrre disuguaglianze.

La ricerca educativa, che immaginiamo nella forma della ricerca-azione, paradigma che consente di partire dalle necessità di ogni singola scuola e promuove un lavoro sinergico tra i diversi attori coinvolti, può avere un ruolo chiave per sostenere ogni istituto scolastico nell'analisi della propria organizzazione, così da comprendere quali punti di forza e problematicità presenti sul piano dell'equità. Questo lavoro consentirebbe alle scuole di utilizzare in maniera creativa l'autonomia scolastica, elaborando politiche educative di istituto all'insegna dell'equità che considerino e valorizzino il ruolo dei vari attori della *governance*, ossia insegnanti, dirigenti e genitori.

In questa prospettiva, la ricerca educativa come dispositivo per la formazione di insegnanti e dirigenti ha una valenza tripla:

(1) consente loro di costruirsi un *habitus* sensibile ai temi dell'equità e della giustizia sociale, grazie a una riflessione specifica su questi aspetti e ai riverberi operativi dei progetti;

(2) li colloca come attori e costruttori dell'identità della scuola in cui lavorano, con un ruolo politico e sociale che ha a che fare non solo con la dimensione *micro* dell'aula, ma anche con le dimensioni *meso*, in cui si incide sull'organizzazione degli istituti e si traduce in termini di scelte gestionali una *vision* pedagogica, e *macro*, sul piano della collocazione pubblica e dell'affermazione del ruolo della scuola come agente di cambiamento;

(3) permette loro di comprendere il senso della presenza delle rappresentanze dei genitori negli organi collegiali, portando il tema della corresponsabilità educativa a un livello istituzionale e non relegandolo solo alla relazione tra famiglie e insegnanti.

La ricerca educativa per l'equità rappresenta una strategia di azione per valorizzare il ruolo della formazione politico-sociale di insegnanti e dirigenti, tema urgente in un momento storico in cui è cruciale il ruolo della scuola non come ambiente di trasmissione culturale ma come luogo di costruzione della cittadinanza, di difesa dei valori democratici e, in definitiva, di *great equalizer*.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teoria, indagini empiriche, politiche*. FrancoAngeli.
- Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F., & Leeman, Y. (2007). *Social Justice and Intercultural Education*. Trentham Books.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.
- Ferrer-Esteban, G. (2011). Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education. *FGA Working Paper*, 42(12). Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ferrari, M., Matucci, G., & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. FrancoAngeli.
- Franzoni, S. (2012). *Governance scolastica e comunità di apprendimento*. FrancoAngeli.
- Gavosto, A. (2013). Più autonomia ma senza segregazione. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1(4), 521-526.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.
- Gentili, A., & Pignataro, G. (2020). *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Carocci.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2020). *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*. Carocci.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Carocci.
- Granata, A. (2017). Una scuola "aperta a tutti". Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso. In C. Coggi e R.S. Di Pol (Ed.), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Chiasso* (pp. 108-116). FrancoAngeli.

- Granata, A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Carocci.
- Granata, A., & Ferrero, V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie e implicazioni per l'equità nella scuola dell'autonomia. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 10(2), 363-384.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice. Getting off the fence*. Buckingham: Open University Press.
- Gross, B. (2022). *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia Interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Hackman H.W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109
- INDIRE (2021). *Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2021/2022*. INDIRE.
- INVALSI (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. INVALSI.
- Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*. Progedit.
- Mortari, L. (2009a). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi Sulla Formazione*, 12(1/2), 32-46.
- Mortari, L. (2009b). *La ricerca per i bambini*. Mondadori Università.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Morzenti Pellegrini, R. (2011). *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi* (Seconda ed.). Giappichelli.
- Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A.M. (Eds.) (2019). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Armando.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Romito, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Guerini Scientifica.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2021). Le evidenze complesse della ricerca educativa. In Polenghi S., Cereda F. & Zini P. (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali* (111-118). Pensa Multimedia.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming qualitative data*. Sage Publications.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. FrancoAngeli.

6.20. Second-Career Teacher: uno studio sui fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera. Prime riflessioni dal Progetto SecWell.

Daniela Frison¹, Giovanna Del Gobbo¹

¹Università degli Studi di Firenze.

daniela.frison@unifi.it, giovanna.delgobbo@unifi.it

Con riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti, report e letteratura internazionali mettono in evidenza come siano numerosi i paesi che stanno affrontando o si troveranno ad affrontare in tempi rapidi il problema del reclutamento del numero necessario di insegnanti qualificati (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018). Precisamente, il fenomeno del *teacher shortage* insieme ad un progressivo invecchiamento della popolazione docente vengono segnalati come sfide rilevanti per molti sistemi di istruzione in tutto il mondo (McInerney, Ganotice, King, Marsh & Morin, 2015).

Come sottolinea il Rapporto 2018 della Commissione Europea/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression, and Support*, sono soprattutto alcune discipline, più di altre, e alcune aree geografiche interne a dover fare i conti con questo fenomeno, citato da più della metà dei sistemi di istruzione europei. Inoltre, alcuni paesi, tra i quali l'Italia, soffrono di una distribuzione sbilanciata, vale a dire che persiste, contemporaneamente, una carenza di insegnanti da un lato e un eccesso di offerta dall'altro: fenomeni apparentemente contraddittori ma coesistenti anche in Germania, Grecia, Spagna, Lituania, Liechtenstein e Montenegro (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018).

Sulla base di questi fenomeni, alcuni paesi, a livello internazionale, stanno sviluppando percorsi alternativi per accedere alla professione insegnante, definiti come *Alternative Certification Programmes* (ACP) (Ruitenburg, & Tigchelaar, 2021). Ad oggi, in Europa, l'introduzione di percorsi alternativi, noti anche come programmi di *lateral entry*, è segnalata presso 18 sistemi di istruzione e ha l'obiettivo di rispondere alla carenza di insegnanti, soprattutto con riferimento all'area STEM, attraendo laureati e/o professionisti (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021; Hazzan, et al., 2018).

Tra coloro che maggiormente aderiscono a tali percorsi, ritroviamo quanti rispondono alla definizione di *Second-Career Teacher* (SCT), adulti provenienti da settori altri rispetto all'insegnamento che fanno il loro ingresso in aula dopo aver maturato esperienza in professioni non collegate all'istruzione (Hunter-Johnson, 2015). L'aumento dei tassi di disoccupazione potrebbe incoraggiare le persone in possesso di un titolo di studio coerente, a riconsiderare la professione di insegnante o a riprendere il proprio percorso formativo con l'obiettivo di accedere all'insegnamento, anche laddove, come in Italia, non vengano proposti percorsi alternativi alla formazione iniziale prevista.

A riguardo, Paniagua e Sanchez-Martín (2018) evidenziano la rilevanza crescente del fenomeno dei SCT basandosi sul dato offerto dalla *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) in base alla quale 24 paesi OCSE su 34 segnalano insegnanti con un bagaglio di esperienza al di fuori dell'insegnamento tra i 2 e i 10 anni (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Sebbene la letteratura sui *First-Career Teacher*, ossia coloro che accedono all'insegnamento come prima carriera, sia particolarmente sviluppata anche in ambito pedagogico (Balduzzi, Del Gobbo, & Perla, 2018) le condizioni di vita, di lavoro e le motivazioni alla scelta della professione sono oggetto di studio soprattutto della sociologia dell'educazione e dell'economia dell'istruzione senza, tuttavia, specifici riferimenti all'insegnamento come seconda carriera (Argentin, 2018; Cavalli & Argentin, 2010). Studi e ricerche sui SCT risultano, invece, ancora limitati e circoscritti ad un numero ridotto di casi di studio relativi a quei paesi che per primi hanno attivato programmi di *lateral entry* (Skilbeck & Connell, 2004).

Ciò rende il fenomeno ancora poco indagato sia nelle sue dimensioni quantitative (% di SCT sul totale della popolazione insegnante) che qualitative (con riferimento a esperienza pregressa dei SCT, fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera, possibili benefici per il sistema di istruzione) (Nielsen, 2016).

In questo scenario, il contributo intende illustrare le fasi preliminari del progetto *SecWell - Second Career Teachers Well-being: toward non-traditional professional development strategies*, coordinato dall'Università di xxx con partner le Università di Birmingham e Colonia e finanziato dalla European Universities Alliance *EUniWell – European University for Well-Being*. SecWell ha l'obiettivo di indagare lo stato dell'arte del fenomeno nei paesi del consorzio, identificare i fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera e ipotizzare possibili strategie a supporto del percorso di formazione e di *induction* dei futuri SCT.

Il disegno di ricerca ha previsto una prima fase di analisi della letteratura internazionale e analisi documentale, di normative e report relativi ai paesi partner. È stata adottata una strategia di ricerca *mixed-method* esplorativa ad architettura sequenziale caratterizzata da una prima fase qualitativa (in corso) (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). Essa prevede interviste semi-strutturate a studenti/studentesse universitari non-tradizionali (Italia), studenti impegnati in programma di *lateral entry* (Germania e UK) e insegnanti di scuola secondaria in servizio che rispondano al profilo di SCT (nei tre paesi coinvolti), identificati mediante un campionamento a valanga.

Una seconda fase quantitativa prevederà l'elaborazione e somministrazione di un questionario auto-compilato ad entrambi i target (studenti futuri SCT e insegnanti in servizio) per precisare i fattori di scelta prevalenti, criticità e benefici legati alla "prima carriera", criticità e benefici nella fase di *induction*. Il contributo, a partire da una prima definizione dello stato dell'arte ricostruito mediante analisi della letteratura e analisi documentale, presenterà i primi risultati emersi nella fase qualitativa, con riferimento all'Italia.

Bibliografia

- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino.
- Balduzzi, L., Del Gobbo, G., & Perla, L. (2018). Working in the school as a complex organization. Theoretical perspectives, models, professionalism for the Secondary School. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(2), 1-8.
- Cavalli, A., Argentin, G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola Terza indagine dell'Istituto LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hazzan, O., Heyd-Metzuyanim, E., Even-Zahav, A., Tal, T., & Dori, Y. J. (2018). STEM Teachers' SWOT analysis of STEM education: The bureaucratic-professional Conflict. In *Application of Management Theories for STEM Education*, 1-23. Springer, Cham.
- Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report*, 20(8), 1359.
- McInerney, D. M., Ganouice Jr, F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11-23.
- Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (mis) recognitions of professional identities. *School Leadership & Management*, 36(2), 221-245.
- Paniagua, A., & Sanchez-Martín, A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals?. *OECD Education Working Papers*, 190. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- 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.
- Ruitenburg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389.
- Skilbeck, M., & Connell, H. (2004). *Teachers for the Future: The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (NJ1).

6.21. Scuola e Adozione: una proposta d'intervento.

Silvia Fulli¹

¹Sapienza Università di Roma.

silvia.fulli@gmail.com

Da qualche anno la parola "inclusione" è entrata prepotentemente nel vocabolario della scuola italiana e obiettivo primario è diventata la valorizzazione di ogni studente nel rispetto delle sue peculiarità. A rappresentare un punto di svolta sono state, nel 2010, la legge n. 170 dell'8 ottobre *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* - che riconosce dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia - e le relative *Linee Guida*.

A partire da quel momento, la scuola italiana ha cominciato a predisporre Piani Didattici Personalizzati (PDP) nell'intento di pensare percorsi formativi che prendano in considerazione le caratteristiche particolarissime di ogni singolo studente con DSA. Pian piano, poi, lo sguardo si è allargato e ci si è resi conto che non soltanto i ragazzi con DSA necessitano e hanno diritto ad avere gli occhi dei docenti su di loro, ma anche altre «sotto-categorie»: gli studenti con bisogni educativi speciali. Nel 2012, con gli *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali* il sistema d'istruzione italiano riconosce che «l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit».

In ogni classe, infatti, i ragazzi che necessitano di una speciale attenzione non sono esclusivamente quelli con una diagnosi conclamata e per cui il Servizio Sanitario Nazionale ha rilasciato alla famiglia una ricca documentazione: gli svantaggi dei

discenti sono spesso di natura sociale, culturale, linguistica e/o economica; è anche possibile che abbiano un disturbo specifico dell'apprendimento o evolutivo specifico. Tuttavia, nel 2015 nessuno aveva ancora considerato la presenza nelle aule scolastiche di ragazzi adottati nonché le loro caratteristiche esigenze di apprendimento.

In Italia l'adozione è regolamentata dalla legge n. 184 del 4 maggio 1983 che stabilisce i requisiti dell'adottante e dell'adottato ma nulla riferisce su quelle che dovrebbero essere le caratteristiche di un'istituzione scolastica in termini di accoglienza e supporto dei suddetti individui; questo sebbene i dati riferiscano che oltre il 70% dei minori adottati arrivi nella nuova famiglia in età scolare. Solo il 9 luglio 2015, con la votazione definitiva del DDL *La buona scuola*, la parola "adozione" appare per la prima volta in una riforma scolastica europea.

Le *Linee di Indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati* volevano e vogliono rappresentare una tutela per tutti gli studenti lontani dalla propria famiglia di origine nel lungo percorso dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia emergono numerose criticità nella lettura del documento, che parla prevalentemente di bambini, fornisce poche indicazioni operative a tutela di preadolescenti e adolescenti e definisce obiettivi utopici agli occhi degli operatori della scuola.

L'informazione rispetto alla presenza di uno studente adottato all'interno dell'istituto potrebbe non giungere mai alle segreterie didattiche qualora i genitori ritenessero non opportuno riferirla. Ma potrebbe anche accadere che, nonostante la famiglia abbia fornito gli opportuni documenti a chi di dovere, il dato arrivi al dirigente scolastico e solo a una parte del team dei docenti che lavorerà con quello studente: i Consigli di classe, infatti, non sono sempre completi all'avvio delle attività didattiche e gli insegnanti che si inseriscono nel corso dell'anno scolastico o che subentrano a sostituire colleghi assenti spesso non vengono istruiti su ogni singolo componente delle loro classi.

I vuoti d'informazione, tuttavia, non rappresentano l'unica criticità: le scuole spesso non hanno un insegnante referente formato sulle tematiche adottive né Piani Didattici Personalizzati specificatamente pensati per ragazzi e ragazze adottati.

La tesi riflette su come sopperire alla mancata informazione e propone di implementare le occasioni di formazione del personale della scuola.

Con il prezioso supporto di professionisti dell'ambito psicologico, si ragiona sull'importanza di costituire un cervello cibernetico, un gruppo di menti che lavora rispettando ciascun individuo, sospendendo il giudizio e prendendo coscienza dei pregiudizi e degli automatismi di cui è portatore. In un secondo momento, allora, si ritiene possibile guardare al particolare dello studente adottato, ai suoi compiti di sviluppo età-specifici nonché a quanto lo rende simile o differente da un coetaneo figlio biologico.

Ad ogni modo, questo docente - con una robusta formazione psicologica e un gruppo di colleghi con cui lavora in maniera eccezionalmente performante - soffre comunque di una cecità congenita.

Ogniquale si è interni a un processo, con il passare del tempo e il consolidarsi di abitudini e consuetudini, diventa impossibile vedere quali siano i meccanismi che permettono il moto della macchina. I docenti, nel lavorare in gruppo e con i propri studenti, rischiano di mettere il pilota automatico e proporre letture della realtà di classe che poco hanno a che vedere con la specificità e l'unicità degli alunni quanto più con ciò che negli anni è capitato loro di sperimentare più frequentemente.

Un'ulteriore proposta d'intervento vede la necessità, allora, che un elemento esterno al gruppo si inserisca in esso e ne faccia emergere le forze sotterranee che lo muovono.

Lo psicologo supervisore potrebbe essere colui che, lavorando con i membri del gruppo e, in particolare, con il Consiglio di Classe e con il Collegio docenti, indaga sui pensieri dei lavoratori sul lavoro, rintraccia le criticità, valorizza le capacità e, soprattutto, inserisce quanto appreso in una narrazione coerente, collegialmente costruita, che restituisca senso a questioni fino a quel momento rimaste insolute.

Non un occhio di Dio né un portatore di verità - a patto che una verità esista - ma un professionista formato per porre domande in grado di perturbare, attivare il pensiero, guidare all'interpretazione.

Bibliografia

- Banyard, P., & Hulme, J. A. (2015). Giving psychology away: How George Miller's vision is being realised by psychological literacy. *Psychology Teaching Review*, 21(2).
- Bauman, Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Laterza.
- Botta, L. (2017). *Figli adottivi a scuola. Vademecum per insegnanti e genitori* (testo inedito).
- Colli, C., & Trezzi, M. (2019). *Adozione: identità in viaggio. Adolescenti alla ricerca della propria storia futura*. FrancoAngeli.
- Cowen, E.L. (1982). Help is where you find it, in *American psychology*, 37, 385-395.
- D'Augelli, A.R., Vallance, T.R., Danish, S.J., et al. (1981). The Community Helpers Project: A description of a prevention strategy for rural communities. *J Primary Prevent* 1, 209-224 (1981). <https://doi.org/10.1007/BF01158984>
- Durlak J.A. (1979). Comparative effectiveness of paraprofessional and professional helpers. *Psychological Bulletin*, 86, 80-92.
- Folgheraiter, F. (2001). Liberalizzazione nei servizi sociali? *Prospettive sociali e sanitarie*, 1, 7-10.
- Francescato, D., Tomai, M., & Ghirelli, G. (2002). *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti e ambiti di applicazione*. Carocci.
- Fruggeri, L. (2002). Different levels of analysis in the supervisory process. In D. Campbell & B. Mason (eds), *Perspectives on supervision*. Karnac books, 3-20.
- Gershon, M., & Biller, H. B. The other helpers: Paraprofessionals and nonprofessionals in mental health. Lexington Mass.
- Grasso, M., Cordella, B., & Pennella, A.R. (2016). *L'intervento in psicologia clinica*. Carocci.
- Guerrieri, A., Nobile, M. (2016). *Una scuola aperta all'adozione. Alla luce delle linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati*. Edizioni ETS.
- Hattie, J. A., Sharpley, C. F., & Rogers, H. J. (1984). Comparative effectiveness of paraprofessional and professional helpers. *Psychological Bulletin*, 95, 534-541.
- Keeney, B.P. (1983). *Estetica del cambiamento*. Tr. it. Astrolabio.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro.
- Meltzer D., Harris, M. (1981). *Psicopatologia dell'adolescenza*. Borla.

Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1996). Individual-Level correlates of sense of community: finding from workplace and school. *Journal of community psychology*, 24 (4), 395-416.

Shaffer, D.R., & Kipp, K. (2015). *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*. Piccin.

Telfener, U. (2015). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Raffaello Cortina Editore.

Zani, B. (a cura di) (2012). *Psicologia di comunità. Prospettive, idee, metodi*. Carocci.

Normativa

Convenzione per la tutela dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale (1993).

Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico (2010).

Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (2011).

Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica (2012).

Linee di Indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati (2014).

Sitografia

<https://www.istitutodeglinnocenti.it/it>

<https://commissioneadozioni.it>

<https://miur.gov.it>

<http://coordinamentocare.org>

6.22. La formazione degli insegnanti per la promozione degli atteggiamenti positivi verso l'inclusione: una riflessione a partire dai risultati di uno studio esplorativo.

Sara Germani¹, Clara Leone¹, Giorgio Asquini¹

¹Sapienza Università di Roma.

sara.germani@uniroma1.it, leone.1912999@studenti.uniroma1.it, giorgio.asquini@uniroma1.it

Il presente contributo, a partire dai risultati di uno studio esplorativo, si propone come una riflessione sul ruolo della formazione per lo sviluppo degli atteggiamenti positivi dei docenti curricolari verso l'inclusione e per una più efficace didattica inclusiva.

La formazione dei docenti, come risorsa chiave per un sistema di istruzione e formazione inclusivo, è una questione aperta e in continua evoluzione. Lo sviluppo professionale dei docenti, in tema di inclusione, è considerato un elemento essenziale per lo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano del nostro Paese (MIUR, 2016). Le recenti misure per l'attuazione del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) delineano un nuovo percorso di formazione dei docenti, che ha come obiettivo quello di «sviluppare e di accertare nei futuri docenti le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti» (art. 44, Decreto-Legge 30 Aprile 2022). Il tema delle competenze degli insegnanti risulta centrale per «garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere le opportunità di apprendimento per tutti» (ONU, 2015); è una dimensione «d'indagine che deve essere indagata sistematicamente e, in accordo con la letteratura nazionale e internazionale, divenire il fulcro del dibattito scientifico intorno alla questione dell'educazione inclusiva» (Bocci, Guerrini & Travaglini, 2021, pp. 18-19). Già alla fine degli anni '90, il modello proposto dal sociologo Philippe Perrenoud (1999), evidenzia l'ampio spettro dei settori di competenza necessari per la professione docente e nel 2005 l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) pone come obiettivo centrale, per una scuola inclusiva, il miglioramento della professionalità degli insegnanti. Nel più recente panorama internazionale le politiche educative hanno posto le basi su cui delineare la nuova figura dell'insegnante nel prossimo futuro, sottolineando la necessità di una formazione mirata alla promozione e allo sviluppo delle competenze necessarie per l'attuazione di pratiche inclusive (European Agency, 2021; European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). In modo particolare, l'UNESCO (2020) richiama l'attenzione sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione, facendo emergere che gli insegnanti mostrano atteggiamenti positivi anche se ancora contornati da un forte scetticismo nei confronti delle pratiche inclusive, dovuto dal fatto che gli insegnanti «non hanno accesso a una formazione completa sull'inclusione» (UNESCO, 2020, p. 141). Risulta evidente il ruolo determinante della formazione specifica sui temi dell'inclusione per la promozione degli atteggiamenti positivi dei docenti. La formazione iniziale e l'aggiornamento su tematiche inerenti alla didattica speciale e, più in generale, all'educazione inclusiva è una tra le maggiori variabili che influenza l'efficacia didattica dei docenti, nonché le opinioni e le intenzioni necessarie per innescare pratiche inclusive (Aiello & Sharma, 2018; Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, 2012). Nel campo della ricerca sugli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione, molti studi (Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2018; Savolainen et al., 2022; Sharma et al., 2018; Yada et al., 2022) si sono soffermati sull'importanza che ha l'autoefficacia degli insegnanti circa la disponibilità ad attuare diverse strategie didattiche per l'inclusione di tutti gli studenti, con particolare riferimento agli studenti con disabilità, dimostrando la correlazione positiva tra il senso di autoefficacia e gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione. Nel contesto educativo italiano, «benché vi sia una sostanziale convergenza nel ritenere che sia necessario un investimento, economico e culturale, sulla formazione inclusiva dei docenti non vi è altrettanto accordo sul come farlo» (Bocci, Guerrini & Travaglini, 2021, p. 9). Nonostante si riconosca la necessità di una formazione inclusiva per *tutti* gli insegnanti, allo stato attuale esiste una differenziazione nell'acquisizione di conoscenze e di competenze tra gli insegnanti cosiddetti *curricolari* e gli insegnanti specializzati per il sostegno (Bocci, Guerrini & Travaglini, 2021), che di fatto porta a un enorme divario tra le

conoscenze e competenze inclusive degli insegnanti curricolari e quelle degli insegnanti specializzati nel sostegno. Divario che rafforza l'idea, errata, della rappresentazione statica di funzioni didattiche diversificate, ovvero quelle pensate per la classe "convenzionale" e quelle dedicate ad alcune categorie di alunni (disabili, stranieri, poveri, etc.).

Lo studio qui presentato si basa su una più ampia indagine esplorativa, che ha coinvolto un campione di convenienza di 437 insegnanti (254 curricolari e 183 di sostegno), con lo scopo di esplorare ed evidenziare le differenze, tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, sia negli atteggiamenti verso l'inclusione, sia nei livelli di autoefficacia percepita. Nel presente contributo si è deciso di soffermarsi sull'analisi del ruolo che ha la formazione specifica sui temi dell'inclusione nello sviluppo di competenze inclusive negli insegnanti curricolari, in modo particolare per la promozione di atteggiamenti positivi verso l'inclusione e per una maggiore autoefficacia nelle pratiche inclusive. Il campione preso in analisi è nello specifico quello dei 254 insegnanti curricolari (95% di genere femminile), distribuiti equamente nei diversi gradi scolastici di insegnamento. Per lo studio è stato somministrato un questionario, composto da due scale di misura, una relativa al livello di efficacia dei docenti nelle pratiche inclusive e una per rilevare opinioni e preoccupazioni rispetto all'educazione inclusiva. Inoltre, è stato chiesto agli insegnanti di indicare se abbiano, o meno, partecipato a una formazione specifica sui temi dell'inclusione. I risultati si mostrano in linea con quanto emerge dalla letteratura sulla relazione tra autoefficacia e atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione, dimostrando un'alta correlazione positiva tra queste due variabili. Attraverso un'Analisi della varianza emerge una differenza significativa, tra gli insegnanti che dichiarano di aver partecipato ad almeno un corso di formazione specifica (N 195) e quelli che dichiarano il contrario (N 59), sia nei punteggi medi degli atteggiamenti sia in quelli dell'autoefficacia percepita. Gli insegnanti che hanno partecipato ad almeno un corso di formazione specifica, oltre a percepirsi più efficaci, si percepiscono meno preoccupati nel dover agire pratiche inclusive. Inoltre, i dati mostrano che gli insegnanti si percepiscono nel complesso abbastanza efficaci nelle pratiche inclusive e con atteggiamenti positivi. I risultati confermano la necessità di garantire una formazione inclusiva per *tutti* gli insegnanti, che sappia superare la visione statica e tradizionale del ruolo dell'insegnante, acquisendo sempre maggiore consapevolezza del fatto che il profilo inclusivo dell'insegnante non può riguardare solo quello dell'insegnante specializzato (Bocci, 2018).

Bibliografia

- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Olley, J. G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 175-188.
- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@ re-Open*, 18(1), 207-219.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64-87.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bocci, F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, 1069-1081.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@ re*, 21(1).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper*. (L. Florian, ed.). Odense.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- MIUR (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016–2019*. <https://www.miur.gov.it/-/piano-per-la-formazione-dei-docenti-2016-2019> (ultima consultazione settembre 2022).
- OCSE (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD.
- ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ultima consultazione settembre 2022).
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. ESF. Ed.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521.

6.23. Supportare gli studenti nel loro percorso di studi: un intervento di tutoraggio nelle scuole medie.

Francesca Lagomarsino¹, Ilaria Coppola¹, Carlotta Rivella¹, Alessandra Modugno¹, Nadia Rania¹

¹Università degli Studi Genova.

f.lagomarsino@unige.it, ilaria.coppola@edu.unige.it, carlotta.rivella@edu.unige.it, alessandra.modugno@unige.it, nadia.rania@unige.it

Molti studenti delle scuole medie presentano difficoltà scolastiche non legate a un disturbo specifico dell'apprendimento o ad altri disturbi del neurosviluppo. Queste difficoltà, di natura socio-psicologica, hanno un impatto negativo sul loro benessere. Tuttavia, nel contesto italiano, non esistono interventi specifici per questi studenti. L'assenza di sostegno aumenta il rischio di sviluppare malessere psicologico, come bassa autostima e autoefficacia, e quindi pone questi adolescenti ad alto rischio di abbandono scolastico. La condizione di svantaggio di questi studenti è stata aggravata dalla pandemia COVID-19 e dalle misure restrittive adottate, che hanno amplificato il disagio psicologico e le difficoltà scolastiche (Carlana & Ferrara, 2022; Orgil'es et al., 2020). In questo quadro si inserisce il progetto di ricerca-intervento "Amici di studio", realizzato per promuovere competenze metacognitive, strategie di studio efficaci e benessere sociale e psicologico, promosso dall'Agenzia per la Famiglia del Comune di Genova in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova.

Obiettivo. L'obiettivo di questo contributo è far emergere i punti di forza e di debolezza del progetto "Amici di studio" e le ricadute nel corpo docente.

Metodo. Il progetto, realizzato in collaborazione con il Comune di una città del Nord Italia, è iniziato nel maggio 2021 e ha coinvolto 100 studenti delle scuole medie (età media 13,45 anni - range 11-16 anni) a rischio di abbandono scolastico con basso rendimento scolastico e difficoltà sociali non legate a disturbi specifici dell'apprendimento o altre disabilità. Ogni studente è stato affiancato da un tutor, studente universitario proveniente da corsi di psicologia o di pedagogia. Ogni tutor ha ricevuto una formazione specifica per acquisire strumenti di supporto psicologico ed educativo agli studenti. A ogni tutor sono stati assegnati da 2 a 4 alunni, per 10 incontri individuali di 2 ore. Durante gli incontri, attraverso i compiti a casa, i tutor, favorendo la creazione di un clima di fiducia, aiutano gli studenti a individuare le strategie di studio più efficaci per loro.

Per valutare l'efficacia del progetto è stata utilizzata una metodologia quali-quantitativa. Prima e dopo l'intervento è stato somministrato un questionario con diverse scale validate per misurare le strategie e le abilità di apprendimento e le percezioni di benessere psicologico (sono stati indagati l'autostima, l'autoefficacia e i punti di forza e di debolezza percepiti dagli studenti). Al termine del progetto è stato proposto agli adolescenti un questionario per misurare la loro soddisfazione e sono stati realizzati dei focus group per indagare le opinioni dei tutor e dei docenti referenti sul progetto di ogni scuola.

Risultati. I risultati mostrano un generale apprezzamento del progetto da parte degli studenti, con un miglioramento in particolare della dimensione del benessere psicologico, che influenza le capacità di apprendimento. Inoltre, grazie alla creazione di un clima di fiducia, gli studenti hanno percepito di avere uno spazio di sostegno dove poter esprimere le proprie difficoltà scolastiche e socio-relazionali. Questo anche grazie al fatto che i tutor erano studenti universitari e quindi un po' più grandi di loro. Infine, dai focus group è emerso come questo progetto abbia rappresentato un'opportunità di crescita e di autonomia sia per gli studenti che per i tutor.

Conclusioni. I risultati dimostrano l'importanza di promuovere interventi che supportino il successo scolastico degli studenti con difficoltà da una prospettiva socio-psicologica, in quanto ciò ha un impatto importante sulla loro capacità di apprendimento e sul loro benessere generale (Grubbs & Boes, 2009).

Bibliografia

Carlana, M., & La Ferrara, E. (2021). Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic. *HKS Faculty Research Working Paper Series* RWP21-001.

Grubbs, N., & Boes, S. R. (2009). The Effects of the Peer Tutoring Program: An Action Research Study of the Effectiveness of the Peer Tutoring Program at One Suburban Middle School. *Georgia School Counselors Association Journal*, 16(1), 21-31. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ871911>

Orgil'es, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the covid-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv*.

6.24. Peer Orientation. Un'esperienza di educazione inclusiva attraverso una ricerca-azione.

Francesca Lagomarsino¹, Maddalena Bartolini²

¹Università degli Studi di Genova, ²IRCREs-CNR.

f.lagomarsino@unige.it, maddalena.bartolini@ircres.cnr.it

Uno dei temi centrali che negli ultimi anni si sono sviluppati nella riflessione sui processi di inclusione e sulle disuguaglianze nei sistemi educativi è sicuramente quello dell'orientamento alla scelta sia per scuola secondaria e sia per l' higher education. L'orientamento infatti è una delle azioni fondamentali per favorire il successo formativo ed evitare fenomeni di dispersione implicita o esplicita (Invalsi, 2021).

Ciò appare ancora più indicativo per gli studenti di origine immigrata, particolarmente toccati dal fenomeno della canalizzazione formativa. Per canalizzazione formativa intendiamo la concentrazione degli studenti immigrati o di origine immigrata negli istituti tecnici o professionali o nei percorsi di formazione professionale, anche a parità di istruzione dei genitori, classe sociale e risultati scolastici (Azzolini & Barone, 2012; Azzolini, Mantovani & Santagati, 2019; Ravecca & Lagomarsino 2014; Romito 2016). Secondo i dati Istat nel 2021, tra i giovani con cittadinanza non italiana, il tasso di abbandono precoce degli studi è superiore di più tre volte rispetto a quello degli italiani: 35,4% contro 11,0%. Il nostro intervento presenta i risultati di un percorso di ricerca-azione svolto da alcuni sociologi dell'Università Genova nell'A.A. 2012-2013 e riproposto nell'A.A. 2021-2022. Se negli ultimi decenni le scuole hanno dedicato attenzione ai processi di inserimento

e prima accoglienza degli alunni immigrati, meno attenzione è stata rivolta all'orientamento, soprattutto ad un orientamento efficace per contrastare la canalizzazione formativa (Romito 2016; Santagati 2012).

Sembra essere carente, per gli stranieri ma anche per gli italiani, una messa a sistema delle azioni di orientamento che permetta di definire veri e propri percorsi di accompagnamento alla scelta e non semplici momenti di passaggio di informazioni. All'interno delle scuole, spesso l'orientamento viene considerato come un'attività che riguarda solo il docente referente per l'orientamento, ma non chiama in causa i singoli insegnanti all'interno delle loro normali e quotidiane interazioni con gli studenti (Lagomarsino & Ravecca 2014). E' invece centrale tutto ciò che il docente è in grado di restituire all'alunno, nell'intero percorso scolastico, rispetto ad autostima, investimento in istruzione e scelte per il futuro. Molti lavori di ricerca sottolineano come le modalità dell'orientamento e soprattutto gli atteggiamenti dei docenti, spesso poco consapevoli della complessità delle situazioni personali e familiari degli studenti, portino ad esiti in cui gli studenti di origine immigrata subiscono un orientamento eccessivamente influenzato dalla loro condizione migratoria. In questo contesto teorico si è pensato di impostare un intervento di ricerca-azione, finalizzato a proporre un servizio di orientamento agli studenti di alcune classi quarte di tre istituti secondari superiori di una grande città del Nord Italia, in cui era iscritto un cospicuo numero di alunni stranieri o di origine immigrata. Sono stati selezionati alcuni studenti universitari di origine immigrata, che, opportunamente formati dai ricercatori dell'università, si sono recati più volte nelle classi scelte per il progetto, proponendo un percorso di orientamento alla scelta post-diploma. Il percorso è stato pensato nell'ottica della peer education (Boud, Cohen & Sampson 2014; Schiner 1999); il tutor era al tempo stesso una persona competente e formata dall'Università, ma anche un ragazzo poco più grande degli alunni delle scuole, con cui gli studenti potevano identificarsi. Negli incontri è stato dato ampio spazio alle domande e alle richieste degli alunni, al di là dei tradizionali opuscoli informativi. Il fatto che il tutor fosse uno studente di origine immigrata ha permesso di creare verso tutto il gruppo classe una sorta di conflitto cognitivo, perché rompeva il cliché dell'immigrato «ignorante» e «bisogno di aiuto». Al tempo stesso verso gli studenti stranieri della classe ha rappresentato un modello di riferimento significativo e un benchmark di successo, alternativo a quello tradizionalmente proposto. I risultati di questa ricerca-azione, al di là dell'effetto positivo sugli alunni, sono apparsi estremamente interessanti rispetto al percorso formativo dei docenti. Essa ha rappresentato un momento di riflessione e meta riflessione rispetto al ruolo che l'insegnante ha e dovrebbe avere, nel contribuire al successo formativo degli studenti. Le aspettative degli insegnanti (Rosenthal & Jacobson 1968) e la loro capacità di creare relazioni personali significative sono infatti alcuni degli elementi chiave che possono aiutare nel percorso di *contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR 2018).

Bibliografia

- Azzolini, D., & Barone, C. (2012). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna italiana di Sociologia*, 687-718.
- Azzolini, D., Mantovani, D., & Santagati, M. (2019). Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. In Stevens, P., & Dworkin, A. (eds) *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Palgrave Macmillan.
- Boud, D., Cohen R., & Sampson, J. P., (a cura di) (2013), *Learning in Higher Education*. Routledge.
- Invalsi 2022, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/dispersione-scolastica-italia/> consultato il 2 agosto 2022.
- Lagomarsino, F., & Ravecca, A. (2014). *Il Passo seguente. I giovani immigrati all'università*. FrancoAngeli.
- Miur, Gennaio 2018, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*.
- Romito M., (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Guerini Editore.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L.(1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev* 3, 16–20.
- Santagati, M. (2012), Scuola, "terra" d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia. *Mondi Migranti*, n° 2, pp. 35 – 79
- Shiner M., (1999), *Defining peer education*, *Journal of Adolescence* 1999, 22, 555-566

6.25. Fatiche educative e bisogni formativi degli insegnanti di fronte al disagio degli studenti.

Alcuni suggerimenti da una ricerca sul campo.

Cristina Lisimberti¹, Katia Montalbetti¹,

¹Università Cattolica del Sacro Cuore.

katia.montalbetti@unicatt.it, cristina.lisimberti@unicatt.it

Il contributo muove da alcuni degli interrogativi posti dal convegno (Quale la situazione attuale della scuola italiana? Quale idea di professionalità dell'insegnante vogliamo veicolare? Quali sono i bisogni formativi avvertiti dagli insegnanti di oggi?) sui quali intende riflettere a partire dalla presentazione e rilettura critica di un progetto di ricerca svolto in collaborazione tra il CeRiForm (Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia – Ambito Territoriale di Varese. Il progetto, nato dalla collaborazione dei due enti, mira ad avviare azioni di contrasto alla povertà educativa sul territorio di Varese. Quest'ultima, in prospettiva pedagogica, può essere intesa in termini di mancanza, come una non corrispondenza fra bisogni (impliciti e/o espliciti) e risposte, e pertanto chiama in causa tanto la dimensione del singolo quanto quella di contesto (Bruzzone, Finetti, 2020).

Di là dalla volontà di acquisire elementi informativi utili a fotografare la situazione nelle scuole aderenti al progetto, l'azione mira ad accrescere la consapevolezza del ruolo educativo del docente, incentivare la sinergia di competenze e risorse sul territorio, mettere a sistema strategie concrete per contrastare la povertà educativa nella logica di promuovere il benessere non

solo degli studenti ma di tutti gli attori coinvolti. Dal punto di vista operativo, nell'a.s. 2021/22 sono state esplorate le manifestazioni della povertà educativa incontrate dagli insegnanti all'interno del loro lavoro quotidiano nel biennio interessato dall'emergenza pandemica (2019/20 e 2020/21).

L'obiettivo prioritario era quello di sollecitare gli insegnanti a riflettere sull'esperienza vissuta e a restituire "cosa avessero visto" nel loro contesto professionale. I diversi segnali di disagio manifestati in classe da adolescenti e preadolescenti, che spesso ostacolano il proficuo svolgimento delle attività didattiche e inducono, a loro volta, il disagio nei docenti, sono stati infatti interpretati nella loro accezione semiotica ossia come messaggi di uno "non star bene".

In tale prospettiva diventa essenziale che gli adulti siano disposti a cogliere e decodificare (Nicolodi, 2008) il senso sotteso a tali comportamenti prima ancora di andare alla ricerca di strategie per contrastarlo. Sul piano metodologico è stato predisposto un questionario semi-strutturato, somministrato con modalità on-line a tutti i docenti in servizio nelle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Varese.

In coerenza con la definizione di povertà educativa assunta a riferimento, si è scelto di indagare quattro ambiti: i primi due riferiti alle manifestazioni di povertà educativa espresse dagli studenti (disagio adolescenziale, disagio scolastico), il terzo alla famiglia (fragilità delle famiglie), il quarto al tipo di risposta offerta dal territorio (territorio). In questa sede si intende portare l'attenzione sulla sezione dedicata a rilevare il cosiddetto "disagio educativo" ovvero la fatica educativa vissuta dagli insegnanti posti a confronto con i diversi comportamenti-problema.

A tal proposito a costoro è stato chiesto di esprimere quanto le situazioni vissute li avessero posti in difficoltà, quanto si fossero sentiti competenti nel gestirle e di conseguenza quanto intenso fosse il bisogno formativo percepito. Le risposte fornite dai docenti nei 365 questionari validi pervenuti, confermano innanzitutto la presenza di manifestazioni di disagio diffuse ed eterogenee all'interno delle classi anche se sono numerosi gli insegnanti che dichiarano di "non avere visto" situazioni di disagio nelle proprie classi. I rispondenti riferiscono inoltre di conoscere poco i servizi educativi, ricreativi e culturali presenti sul territorio e, di conseguenza, (questa l'ipotesi interpretativa) di non avvertirli come alleati nel contrastare la povertà educativa sul territorio. Le difficoltà adolescenziali rilevate non sembrano avere messo particolarmente in difficoltà i docenti (poco: 53,7%; abbastanza 26,8%); nonostante ciò, gli insegnanti non si sentono del tutto preparati per affrontarle. Il bisogno formativo circa queste aree tematiche, espresso da oltre due terzi dei rispondenti, conferma tale lettura. Le varie forme di disagio scolastico degli studenti hanno messo "abbastanza" in difficoltà gli insegnanti nella gestione della classe (45,2%) Anche in questo caso i docenti non si sentono del tutto preparati per affrontarle ed esprimono quindi un forte desiderio di formazione in quest'area (75%)

Le diverse manifestazioni di fragilità familiare, infine, non paiono aver inciso in modo particolarmente negativo sulla gestione dell'attività scolastica; gli insegnanti, tuttavia, reputano di aver affrontato tali situazioni con un grado di competenza non particolarmente elevato, ragione per la quale esprimono il bisogno di essere ulteriormente formati (62,6%). I dati raccolti, di là dallo specifico contesto cui si riferiscono, forniscono stimoli per riflettere su un piano più generale alla luce delle sollecitazioni poste nell'ambito del convegno:

Quale la situazione attuale della scuola italiana?

La ricerca educativa può portare un apporto conoscitivo significativo in ordine ad una migliore conoscenza della situazione attuale della scuola italiana sia tramite ricerche di ampio respiro sia con indagini più circoscritte che possono avere il pregio, come nel caso descritto, di porsi più direttamente al servizio dei contesti e dei territori stimolando l'avvio di una riflessione condivisa.

Quale idea di professionalità dell'insegnante vogliamo veicolare?

L'attuale situazione di "crisi educativa" corrobora l'esigenza di promuovere una professionalità docente che abbia una chiara matrice (e di conseguenza competenze) pedagogica, attenta allo sviluppo integrale di bambini e ragazzi e tesa a far raggiungere loro il successo formativo. Tale sfida educativa, inoltre, non può essere affrontata in forma individuale ma collegiale (bisogno di favorire il confronto e la collaborazione all'interno della scuola) e in una prospettiva di comunità educante (bisogno di creare alleanze tra scuola e territorio).

Quali sono i bisogni formativi avvertiti dagli insegnanti di oggi?

L'esigenza di contrastare la povertà educativa o, in termini positivi, quella di promuovere il benessere e il successo formativo di tutti e di ciascuno richiede un impegno educativo congiunto in una prospettiva della comunità educante espresso, seppure in termini indiretti, dai docenti. Al contempo costoro hanno dichiarato un forte bisogno formativo circa le tematiche del disagio scolastico e adolescenziale nonché nel rapporto con le fragilità delle famiglie.

Bibliografia

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: Concetti, indicatori e strumenti validi a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1 (15), 21-52.

Bassi, M., Rocco C., Sartori R., & Delle Fave (2008). Condividere benessere per educare al benessere: l'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti. In Guido C., Verni G. (a cura di) 2008, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente, Ricerca – Profili – Riflessioni*, 19-66. Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia.

Batini, F. (2016). Un panorama desolante. In Batini, F. e Bartolucci, M. (a cura di), *Dispersione scolastica: Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, 9-19. FrancoAngeli.

Botticelli, F., Burla, F., Lozupone, E., & Pellegrino, R. (2012). Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout. *International journal of psychoanalysis and education*, 1(8), 3-43.

Bruzzone, D., & Finetti, S. (2020). La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo. In L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*, 59-102. Mimesis.

Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(2), 77-90. Disponibile da: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1046/1016>

Di Profio, L. (a cura di) (2020). *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Mimesis.

Lucisano, P., Stanzone, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *RiverAzione*, 10, 2, 79-100. DOI: 10.32076/RA10206

Nanni, W., & Pellegrino, V. (2018). La povert  educativa e culturale: un fenomeno a pi  dimensioni. In Caritas Italiana (a cura di), *Povert  in attesa*, 91-94. Caritas Italiana.

Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. FrancoAngeli.

Stanzone, I., & Calenda, M. (2018). Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno. *Formazione&Insegnamento*, 16, 3, 367-387.

6.26. Strumenti di autovalutazione delle competenze inclusive. Validazione della scala IRSSA (*Inclusive Rating Scale for Self-Assessment*) per docenti della scuola secondaria.

Matteo Maienza¹, Enrico Imbimbo¹

¹Universit  degli Studi di Firenze.

matteo.maienza@unifi.it, enrico.imbimbo@unifi.it

In questo lavoro sar  illustrato il procedimento di costruzione e validazione di uno strumento per l'autovalutazione delle competenze inclusive dei docenti di scuola secondaria denominato IRSSA (*Inclusive Rating Scale for Self-Assessment*).

La proposta   avvenuta tenendo conto degli indicatori proposti dal Profilo dei Docenti Inclusivi nelle versioni curate e tradotte in varie lingue dall'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva (2022). Il procedimento di validazione   avvenuto nel mese di marzo 2021 ed ha coinvolto cinque docenti universitari esperti nella formazione dei docenti, un ricercatore del settore scientifico-disciplinare M-PED/03 e due psicologi dell'educazione, cui   stato chiesto di indicare, con un valore da 1 a 5, la chiarezza della domanda, l'aderenza al tema e l'importanza di ciascun item proposto, con la possibilit  di escluderlo e/o esprimere dubbi sul suo inserimento. Ai partecipanti   stata fornita anche una descrizione del costrutto di "competenza inclusiva" riassunto come segue tenendo conto del quadro valoriale individuato: *Il docente intende la diversit  come una risorsa e una ricchezza ed   in grado di coltivare alte attese sull'esito scolastico di tutti gli alunni; il docente considera la collaborazione e il lavoro di gruppo come una parte essenziale del proprio lavoro ed   responsabile del proprio aggiornamento professionale continuo*.

Il questionario   stato somministrato ad un campione di docenti in formazione presso il Corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilit  dell'Universit  degli Studi di Firenze. Gli strumenti utilizzati sono: la *General Self Efficacy Scale* (GSE), (Schwarzer & Jerusalem, 1995) per la valutazione dell'autoefficacia generale, inserita con l'intento di verificare la validit  predittiva della nostra ipotesi, ovvero che ad alti livelli di autoefficacia corrisponde una maggiore competenza ed efficacia anche nei processi inclusivi, e la scala TEIP (*Teacher's Efficacy in Inclusive Practices*) di Sharma, Loreman e Forlin (2012) per la rilevazione dell'efficacia nelle pratiche inclusive come fattore concorrente in grado di determinare la tipologia di ambiente che il docente mette a disposizione dei propri allievi.

Mentre la scala TEIP segue il costrutto della *teacher efficacy* secondo cui la capacit  del docente   determinata dalle personali aspettative sulle conseguenze di un'azione, che possono essere influenzate dal contesto, dalle persone o da gruppi di studenti, la GSE mira ad indagare la percezione che gli individui hanno della loro capacit  di agire in una variet  di situazioni diverse. Anche se vi sono alcune critiche sull'utilizzo di questo strumento (Scholz *et al.*, 2002), che riporta coefficienti di consistenza interna diversi in letteratura (alpha di Chronbach da .75 a .91), i dati del nostro campione riportano una consistenza interna considerata attendibile secondo il coefficiente alfa di Chronbach ($\alpha = 0.8$).

Il campione (N=398)   composto prevalentemente da donne (82%) di et  compresa tra i 24 e i 59 anni (et  media 39 anni) con meno di cinque anni di esperienza (64%) o con un'esperienza compresa tra i cinque e i dieci anni (30%). Per la validazione dello strumento IRSSA ci siamo serviti di un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) cui   seguita la riformulazione degli item seguendo una struttura mono-dimensionale composta da 18 item (percentuale di varianza del 35.5%), indici di *fit* considerati statisticamente adeguati (RMSEA = 0.0515; TLI = 0.930) e coefficiente alfa di Cronbach adeguato ($\alpha = 0.907$).

L'analisi fattoriale confermativa (CFA) ha riportato una buona affidabilit  dello strumento (CFI = .93; TLI = .92; SRMR = .04; RMSEA = .05; CI 90% *lower* .04 *upper* .06) per cui il confronto dei punteggi medi ottenuti tra la scala IRSSA con gli altri strumenti utilizzati ci ha permesso di verificare una correlazione positiva con l'efficacia nelle pratiche didattiche ($r = 0,620$), nella collaborazione ($r = 0,544$) e nella gestione dei comportamenti ($r = 0,534$) in coerenza con quanto riportano strumenti simili nella correlazione con altre variabili, come il genere, l'atteggiamento verso l'inclusione, l'esperienza pregressa con alunni con disabilit .

La valutazione delle competenze inclusive riguarda le pratiche culturali e metodologiche che sono alla base di una scuola equa e di qualit , in questa prospettiva, le competenze possono essere ricondotte ad alcuni temi formativi che sono il risultato dell'interdipendenza di domini specifici. La scala IRSSA, in conclusione, pu  essere utilizzata dai docenti per valutare la propria confidenza nelle pratiche inclusive oppure dai dirigenti scolastici per misurare i livelli di padronanza nel lavoro con gli alunni con disabilit  da parte dei docenti in servizio che sono privi della relativa specializzazione; anche se non   possibile stabilire un punteggio medio che il docente dovrebbe raggiungere nella scala IRSSA,   possibile monitorare l'impatto inclusivo di un

corso di formazione mediante una somministrazione *pre-test* e *post-test* oppure focalizzare l'attenzione su elementi rilevanti ai fini della ricerca qualitativa.

Bibliografia

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning*. A. De Vorey, A. Lecheval and A. Watkins, eds. Odense.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, (1), 12-21.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In S. Wright e M. Johnston, (Ed.) *Measures in health psychology: a user's portfolio*, 35-37. Windsor.
- Scholz, U., Gutiérrez Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, (18) 3, 242-51.

6.27. La formazione degli insegnanti per l'educazione e l'inclusione dei bambini e ragazzi con plusdotazione.

Francesco Marsili¹

¹Università degli Studi di Perugia.

francesco_marsili@hotmail.it

I bambini e ragazzi con plusdotazione sono una popolazione di studenti che mostra, o ha le potenzialità per mostrare, elevate capacità e performance rispetto ai propri pari in uno o più domini (Zanetti, 2018). Essi costituiscono tra il 2% e il 10% della popolazione studentesca, a seconda delle definizioni che si adottano (McBee & Makel, 2019). Per non disperdere questi talenti e andare incontro ai loro bisogni educativi, è necessario identificarli prontamente e sviluppare al massimo il loro potenziale. In questo gli insegnanti rivestono indiscutibilmente un ruolo chiave. In primo luogo, essi sono degli osservatori privilegiati, in quanto condividono con gli studenti un'enorme mole di tempo, in un contesto nel quale i bambini e ragazzi sono messi di fronte a sfide e a stimoli costanti. In secondo luogo, come figure formate specificatamente all'educazione e all'insegnamento, hanno la responsabilità e il compito di tirar fuori le potenzialità di ciascuno, di trasformarle e orientarle verso ciò che più interessa e ingaggia ciascuno studente. Su questi aspetti, il contributo qui presentato cerca di rispondere alla domanda, che ha dato il titolo anche ad un famoso saggio di Videgor (2015): "Chi sono i migliori insegnanti per gli studenti con plusdotazione?". Alcuni studiosi hanno asserito che per insegnare ai plusdotati è indispensabile che gli insegnanti siano essi stessi plusdotati (Croft, 2003; Vialle & Quigley, 2002). Tuttavia, una strada più praticabile indica che gli insegnanti devono essere quantomeno formati all'educazione dell'alto potenziale. Uno studio comparativo che mette a confronto insegnanti non formati e insegnanti formati ha infatti messo in evidenza come questi ultimi siano maggiormente consapevoli dei bisogni cognitivi dei gifted, impiegano strategie didattiche che incoraggiano elevate forme di pensiero e promuovono un apprendimento indipendente, autoregolato e infine sono molto più creativi dei colleghi non formati (Hansen & Feldhusen, 1994).

L'educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione richiede, pertanto, una formazione degli insegnanti sia dal punto di vista teorico che dal lato pratico. I cosiddetti *gifted*, infatti, dimostrano di apprendere in maniera diversa dagli altri, esibendo un pensiero arborescente, una velocità di apprendimento nettamente superiore e un'instancabile sete di sapere (Zanetti, 2018). Secondo gli standard formativi elaborati dalla National Association for Gifted Children (NAGC) gli insegnanti devono possedere circa dieci tra abilità e conoscenze per progettare percorsi efficaci ed inclusivi per *gifted students* (Van Tassel-Baska & Johnsen, 2007). Essi devono essere consapevoli, tra le altre cose, dei bisogni cognitivi dei plusdotati, sviluppare atteggiamenti positivi verso l'alto potenziale senza sottovalutarlo, ma soprattutto saper implementare strategie didattiche specifiche (Chan, 2001). Tra queste: arricchimento, accelerazione e ability grouping sono le strategie più diffuse a livello internazionale, ma per le quali non si hanno ancora sufficienti indicazioni ed evidenze, soprattutto nell'ambito educativo italiano. In questo contributo si intende presentare e discutere i risultati di un percorso di ricerca di dottorato nel quale si è approfondito, da differenti punti di vista, il tema della plusdotazione, indagando, attraverso metodi di sintesi di ricerca come systematic review e metanalisi, l'efficacia delle strategie d'identificazione e didattiche per lo sviluppo dell'alto potenziale. Gli esiti delle ricerche condotte e che qui si intende presentare dimostrano come queste strategie, a seconda dei contesti e dei soggetti coinvolti, possono dimostrarsi efficaci per lo sviluppo del potenziale di tutti gli studenti. Nelle modulazioni e declinazioni a cui si prestano strategie come l'arricchimento, l'accelerazione e l'ability grouping, il ruolo dell'insegnante assume un'importanza decisiva, sia nel connettere le istanze di tutta la comunità educante, sia nel raccordare la dimensione del potenziale con quella delle difficoltà degli studenti.

Bibliografia

- Chan, D. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197-201.
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., 60-74). Allyn and Bacon.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open*, 5(1).
- Van Tassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.

- Vialle, W., & Quigley, S. (2002). Does the teacher of the gifted need to be gifted?. *Gifted and Talented International*, 17(2), 85–90.
- Vidergor, H. E. (2015). Who is the best teacher of gifted and Able students?. In H. E. Vidergor & C. R. Harris (Eds.), *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners* (pp. 43–55). Sense Publishers.
- Zanetti, M. A. (A cura di). (2018). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Carocci.

6.28. Libri scolastici e inclusione.

Damiano Meo¹, Luigi d'Alonzo¹

¹Università Cattolica del Sacro Cuore.

damiano.meo@unicatt.it

Introduzione - La scelta del libro di testo interroga il dialogo pedagogico da più di un secolo. Già agli albori del Novecento, infatti, il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice, sottolineava come i libri scolastici dovessero presentare attività adeguate per tutti gli alunni, ammonendo sul fatto che “l'adozione dei libri fatta tumultuariamente” costituisse un “malanno” per l'insegnamento e per l'apprendimento. Questo monito appare di grande attualità alla luce, non solo del dettato normativo afferente ai Bisogni Educativi Speciali, ma anche dell'Agenda ONU 2030 che esorta gli Stati e le loro Istituzioni ad attuare politiche finalizzate alla promozione di un'istruzione inclusiva. Nell'ambito di tale tematica si presentano, in questa sede, due griglie per la valutazione dell'inclusività del libro scolastico cartaceo e digitale. Tali strumenti di assessment sono il risultato di due sondaggi che hanno coinvolto complessivamente 300 docenti del primo e secondo ciclo di istruzione.

Indagine 1 – La prima indagine è stata realizzata sotto la supervisione del Professor Luigi d'Alonzo, del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano. Le risposte sono state raccolte attraverso una piattaforma online, utilizzando un questionario contenente 6 domande a scelta multipla e 17 quesiti in scala Likert. Sia valori numerici che significati linguistici sono stati attribuiti agli elementi della scala citata. Gli insegnanti sono stati reclutati attraverso un metodo di campionamento su base volontaria. All'indagine hanno preso parte 200 partecipanti, provenienti da tutta Italia. Gli intervistati appartengono a classi e ordini scolastici diversi. Infatti, il 27,5% dei docenti lavora nella scuola primaria, il 49% nella scuola media e il 23,5% nella scuola superiore. Per quanto riguarda le competenze, il 55% del campione ha più di 10 anni di esperienza.

Indagine 2 – La seconda indagine è stata realizzata sotto la supervisione della Professoressa Monica Landoni, della Facoltà di Scienze Informatiche dell'USI di Lugano. Le risposte sono state raccolte online utilizzando un questionario contenente sei domande a scelta multipla e ventitré quesiti in scala Likert. Gli insegnanti sono stati coinvolti su base volontaria attraverso un metodo di campionamento a catena. All'indagine hanno preso parte un centinaio di partecipanti, provenienti da tutta Italia. Ai valori numerici della scala citata è stata assegnata un'etichetta testuale che ne esplicita il significato. I docenti coinvolti appartengono a diversi ordini e gradi scolastici. Il 26%, infatti, presta servizio nella scuola primaria, il 38% nella scuola secondaria di primo grado e il 36% nella scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda l'esperienza pregressa, il 53% del campione ha più di 10 anni di servizio e il 20% insegna dai 5 ai dieci anni. In relazione all'area didattica, il 38% sono docenti di sostegno, il 23% insegna italiano, storia e geografia, l'11% sono specialisti in lingue straniere e l'11% si occupano delle materie scientifiche. La maggior parte delle risposte sono state raccolte nel Nord Italia (62%), ma c'è stata una buona partecipazione anche da parte dei docenti del Sud Italia (23%).

Strumenti - Dai risultati delle suddette indagini, sono state individuate le caratteristiche funzionali a scegliere libri di testo a supporto dell'inclusione. Sulla base di tale selezione, sono stati creati due strumenti di analisi. Quest'ultimi potrebbero risultare significativi non solo per la comunità educante, ma anche per i progettisti editoriali. L'utilizzo di tali checklist è semplice e intuitivo. A ciascun item, infatti, sono stati attribuiti tre valore numerici. Nello specifico, “sì” corrisponde a “2 punti”, “no” corrisponde a “zero” e “parzialmente” equivale a “1”. Al compilatore viene richiesto di scegliere una delle tre voci in relazione ad ogni affermazione riportata nella griglia; la somma ottenuta dà un punteggio che è stato associato ad un parere pedagogico. Sulla base di ciò, si stima che un libro di testo che ottiene meno della metà dei punti disponibili non può essere considerato inclusivo. Al contrario, un manuale che ottiene un punteggio che si colloca nella fascia media può essere ritenuto accettabile. Soltanto i testi, però, che ottengono un rating superiore al 98% soddisfano pienamente le esigenze di una classe inclusiva.

Conclusioni - Questi studi esplorativi forniscono tre spunti di riflessione. Il primo consiste nella definizione delle caratteristiche che potrebbero rendere un libro scolastico efficace nella gestione inclusiva del gruppo classe. Inoltre, raccogliere il parere di alcuni volontari impegnati nell'attività didattica potrebbe risultare utile per valutare migliorie produttive funzionali ad avvantaggiare il processo di apprendimento di ogni studente. In ultima istanza, tratteggiare un possibile ponte tra scuola ed editoria potrebbe accendere un dialogo interdisciplinare sull'accessibilità ed usabilità delle risorse didattiche. Da questa prospettiva, sarà molto importante ampliare il bacino di feedback per migliorare e validare le checklist costruite. La ricerca pedagogica si nutre di partecipazione e quest'ultima, a sua volta, accresce il senso di comunità educante.

Bibliografia

- Lombardo Radice, G. (2020). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Edizioni Anicia.
- UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*, <https://unesdoc.unesco.org/>
- Viganò, R. (2011). *Pedagogia e Sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Vita e Pensiero.

6.29. La formazione iniziale dei docenti specializzati: un contributo a conclusione del VI ciclo.

Mirca Montanari¹

¹Università degli Studi della Tuscia.

m.montanari@unitus.it

L'inclusione scolastica di qualità non può prescindere dalla creazione di un contesto educativo attento alla valorizzazione delle differenze e alla gestione integrata della classe nella sua complessità sistemica. Ne consegue che l'accoglienza e l'accompagnamento competente degli alunni che presentano disabilità e problematiche di varia natura, implicano la formazione di un abito professionale inclusivo di base. Tale *know how* è orientato a rinforzare lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze "speciali", non necessariamente specialistiche e/o iperspecialistiche, a sostegno della poliedricità dell'identità e dell'agire del docente specializzato, esposto a minore rischio di facile delega e marginalizzazione rispetto al passato.

Nella scuola inclusiva il docente di sostegno è regista e principale sostenitore di buone prassi tese a favorire il pieno sviluppo di potenzialità e di risorse umane, mediante l'accurata ridefinizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e del Progetto di vita, secondo il Profilo di funzionamento, espressione del modello bio-psico-sociale ICF-*International Classification of Functioning, Disability and Health*. Al docente specializzato è richiesta, quindi, l'acquisizione di competenze plurali, integrate, multidimensionali e polivalenti finalizzate alla valorizzazione dei diversi aspetti della personalità di ogni alunno, nessuno escluso, e alla progettazione di efficaci azioni educative rivolte a curare il prioritario compito di accompagnare il "diverso" nel percorso formativo e ricompositivo dell'esistenza. La formazione dell'insegnante specializzato reclama, oltre la problematizzazione dell'utilizzo delle didattiche trasmissive e standardizzate, l'acquisizione di una pluralità di approcci culturali e di strategie metodologico-didattiche finalizzata a ridurre le condizioni di svantaggio, di fragilità e di vulnerabilità degli/negli alunni. A tale proposito, si propongono alcuni spunti di riflessione relativi alle risultanze scaturite da un questionario on line rivolto ai frequentanti del TFA -VI° ciclo- dell'Università della Tuscia, durante la fase finale del corso (giugno-luglio 2022), al quale hanno risposto 98 corsisti (il 70% degli iscritti).

La domanda iniziale che ha ispirato il lavoro d'indagine è stata la seguente: la formazione universitaria iniziale del docente di sostegno influenza, e in che modo, l'operatività educativo-didattica in aula, in ottica inclusiva? Le aree d'indagine sondate dal questionario sono state principalmente:

1. La motivazione nella scelta del corso di specializzazione,
2. l'acquisizione di competenze inclusive e ricaduta operativa in classe,
3. Il potenziamento della formazione del docente del/per il sostegno.

Dalla rilevazione quali-quantitativa dei dati, sono emerse, in estrema sintesi, le seguenti osservazioni, non certamente esaustive né definitive. Tra le motivazioni che hanno condotto i docenti, di ogni ordine e grado scolastico, ad iscriversi al TFA, emerge la necessità di acquisire una formazione inclusiva strutturata e maggiormente consona all'eterogeneità dei bisogni speciali di tutti gli alunni, al fine di adottare un solido atteggiamento di responsabilità educativa. Si evidenzia la ferma convinzione che il potenziamento di una *forma mentis* consapevolmente inclusiva debba essere patrimonio indistinto di tutti i docenti, sia specializzati sia curricolari.

La frequenza e l'adesione alle diversificate proposte formative caratterizzanti il TFA sostegno, ha contribuito all'attenta e fertile riflessione sulla didattica speciale inclusiva, quale didattica in grado di produrre un innovativo cambiamento nel modo di osservare, di progettare e di valutare le prassi educative ideate e realizzate, oltre che nella stessa idea di scuola. L'approfondimento relativo alle metodologie e alle strategie didattiche inclusive, soprattutto di quelle digitali, ha potenziato la valorizzazione e l'implementazione delle modalità di personalizzazione, di individualizzazione e di differenziazione rivolte a tutti gli allievi. In merito alle proposte di miglioramento del corso, si auspica un maggiore sviluppo pratico-operativo delle attività di tirocinio e di laboratorio.

Rilevante, nell'analisi delle criticità, è stata la fruizione dell'intero corso in modalità online, causata dagli eventi pandemici, che ha particolarmente limitato la sperimentazione sul campo di interventi educativi *ad hoc* e la visione reale del fare quotidiano in classe con le sue problematiche e difficoltà, di natura prevalentemente complessa.

In sintesi, le risposte dei corsisti confermano l'assunto che la formazione del docente specializzato non può prescindere dalla maturazione di abilità e di competenze utili a fornire ad *ogni* alunno adeguate e funzionali risposte rispetto agli specifici bisogni educativi, speciali e non.

La partecipazione e la messa alla prova in prima persona durante il TFA, può soddisfare tale esigenza formativa primaria potenziando il bagaglio e la crescita professionale dell'insegnante di sostegno, grazie all'adozione di modelli alternativi di insegnamento diretti alla creazione di contesti di apprendimento altamente significativi ed evoluti per *tutti* e per *ciascuno*. Risulta vincente l'utilizzo di strategie educativo-didattiche caratterizzate da uno stile autenticamente cooperativo, da una didattica speciale integrata a quella comune, non separata dal lavoro collegiale svolto in aula.

Bibliografia

- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Scholé.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96.

- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Gardou, C. (2018). Nodi problematici nella vita delle persone con disabilità. La comunità umana e il concetto di vulnerabilità universale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(3), 214-222.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al binio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. FrancoAngeli.
- Ianes, D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti S. (eds.) (2009). *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita*, vol. 3. Erickson.
- Ianes, D., Canevaro A. (eds.) (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica 20 realizzazioni efficaci*. Erickson.
- Lascioli, A., Pasqualotto L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Carocci.
- Montanari, M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. FrancoAngeli.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- Zappaterra, T. (ed.) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Guerini Scientifica.

6.30. Benessere professionale e gestione della classe. Quali indicazioni dalla ricerca?

Loto Montina¹

¹Scuola primaria IC Claudio Abbado, Roma.

lotomontina@gmail.com

La gestione della classe e la costruzione di un clima positivo sono aspetti importanti per favorire il benessere di docenti e allievi, nonché per favorire gli apprendimenti. Il *burnout* professionale, al contrario, si riferisce ad un senso di esaurimento emotivo, cinismo e distacco dai compiti lavorativi legato allo stress lavoro-correlato. L'insegnamento è considerato tra le professioni maggiormente esposte a: problemi di salute mentale come ansia, rabbia, depressione, senso di frustrazione e solitudine; malattie fisiche come mal di testa, ulcera, problemi cardio-vascolari; sintomi comportamentali quali reiterata assenza per malattia, disinvestimento professionale, assenteismo. Questi malesseri portano gli insegnanti a: essere più distratti; perdere più facilmente la pazienza; avere meno fiducia nelle strategie e nei metodi che potrebbero utilizzare a scuola (Evers, Tomic, Brouwers, 2004; Albanese et al. 2010; Fiorilli et al., 2015; Augusto-Landa et al., 2016).

Il *burnout* professionale docente sembra essere molto diffuso arrivando a colpire un insegnante su due.

Rispetto agli altri dipendenti pubblici i docenti presenterebbero inoltre un rischio di patologia doppio (Fiorilli, Maroni, 2019; studio Getsemani, 2022). La ricerca ha individuato diversi fattori responsabili di tali problematiche quali: classi numerose e complesse, comportamenti aggressivi degli studenti, ambienti professionali caratterizzati da conflitti, intensità emotiva e insoddisfazione per il supporto sociale ricevuto (Skaalvik e Skaalvik, 2009; Albanese et al., 2014). I fattori protettivi evidenziati sono principalmente: il supporto sociale nel momento di difficoltà, lo sviluppo di competenze emotivo-relazionali, la concezione che gli insegnanti hanno riguardo lo sviluppo intellettuale degli alunni e riguardo la rilevanza del processo di insegnamento-apprendimento (Albanese et al., 2008; Day e Qing, 2009; Doudin, Curchod, Ruedi, 2009).

Quali indicazioni volte a migliorare la propria capacità di gestione della classe derivano dalla ricerca?

Alcune tecniche utili a mantenere un clima di classe positivo sono: nel momento in cui entra in aula l'insegnante dovrebbe far sentire con pervasività la propria presenza attraverso il primo saluto, lo sguardo, la gestualità, il suo muoversi nello spazio (*withitness*); in avvio di lezione l'insegnante dovrebbe comunicare l'energia e l'entusiasmo dello slancio iniziale (*momentum*) seguiti dalla scorrevolezza espositiva e delle attività necessarie a mantenere viva l'attenzione (*smoothness*); sviluppare la capacità di presentare agli allievi più attività e compiti contemporaneamente variando e modulando le attività di modo che gli allievi siano sempre tutti impegnati (*overlapping*); si può utilizzare il manifestarsi di comportamenti inadatti per fornire dei *feedback* che li descrivano brevemente indicando l'adeguato comportamento sostitutivo per quella situazione (*Ripple effect*) (Kounin, 1971).

L'insegnante dovrebbe condividere con gli alunni delle regole positive e alcune aspettative di comportamento. La supervisione attiva delle regole può realizzarsi attraverso il suo muoversi nella classe guardandosi attorno e interagendo con gli studenti; fornendo rinforzo positivo ai comportamenti coerenti con le aspettative (Colvin et al., 1997; Greenwood et al. 1974; Barbetta et al., 1994; Simonsen et al., 2008).

Dovremmo inoltre essere consapevoli del fatto che il miglior modo per ridurre i comportamenti problematici è di impegnare gli studenti: se questi sono attivamente occupati, e se l'alternanza tra istruzioni ed esercitazioni viene proposta a frequenza sufficientemente elevata, è più difficile che gli allievi trovino il tempo per assumere comportamenti indesiderati (Greenwood et al. 1994).

Particolare attenzione dovrebbe essere prestata alla comunicazione non verbale. Ogni comportamento comunica qualcosa, a maggior ragione quello posto in essere dall'insegnante in classe che dovrebbe fungere da modello per il comportamento che egli si attende dagli allievi (Watzlavick et al., 1971; Schipani, 2011).

Si possono neutralizzare le condotte disturbanti attraverso il controllo prossimale, cioè collocandosi fisicamente vicino all'allievo più agitato; usare il contatto oculare e le espressioni facciali per scoraggiare le condotte non idonee, per manifestare il proprio disappunto o il proprio consenso per quelle adeguate; la postura del corpo può sottolineare l'importanza di un momento didattico particolare; andrebbero utilizzati una serie di segnali e gesti riconoscibili al fine di richiamare determinati comportamenti, per rinforzare le direttive impartite e per esercitare il proprio pieno controllo sulla situazione; è inoltre importante controllare il proprio respiro comunicando in tal modo una sensazione di calma e usare il tono della voce per segnalare agli studenti i propri stati d'animo (Jones, 1987).

Nel mettere in pratica queste tecniche è centrale mantenere un rispetto autentico verso lo studente in quanto persona.

Questo significa essere consapevoli dell'effetto rovinoso di modellamento negativo che esercitano i giudizi e gli aggettivi negativi rivolti agli allievi. Quando si deve riprendere un alunno bisognerebbe farlo criticandone il comportamento e mai la sua persona ("tu sei..."). Separare la persona dal suo comportamento è il primo, ineludibile, passo.

Per realizzare una comunicazione efficace in classe Gordon (1991) suggerisce tre tecniche: il messaggio-io; l'ascolto attivo; la gestione dei conflitti con il metodo senza perdenti.

L'obiettivo finale del docente è far sentire gli studenti a loro agio, infondere fiducia, creare un clima in cui l'errore sia tollerato e valorizzato. Queste sono premesse imprescindibili per massimizzare gli apprendimenti, è fondamentale conoscere gli alunni e i fattori che ne influenzano il comportamento (Hattie, 2016; EEF, 2019).

Spesso il comportamento problema è alimentato dall'incapacità di comunicare i propri bisogni. L'insegnante può facilitare la comunicazione in classe offrendo differenti canali di comunicazione dei propri pensieri, problemi ed emozioni: discussioni collettive in classe, possibilità di brevi colloqui 1:1 al cambio dell'ora, "cassetta delle lettere" più o meno anonime. Da questi materiali si ricaveranno importanti argomenti da trattare in appositi momenti collettivi, deliberatamente volti ad analizzare e affrontare le varie problematiche di volta in volta emerse (Mosley, 1998).

Per concludere un buon *class management* implica a sua volta un buon *school management*, ovvero l'esistenza di un chiaro sistema di norme e di contingenze di rinforzo che andrebbero in primo luogo accolte e condivise a livello di Istituto: se i colleghi adottano regole differenti da quelle del singolo insegnante, o se egli non dovesse avere il completo appoggio da parte della Direzione, le difficoltà non mancherebbero ben presto di manifestarsi (D'Alonzo, 2016; Calvani *et al.*, 2021).

Bibliografia

- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P. & Zorzi, F. (2008). Promozione del benessere negli insegnanti. In Guido, C., Verni, G. (a cura di) *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, pp.85-108. Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute di Bari.
- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli C. & Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In AA.VV. *La scuola come contesto*, (pp.215-224). Carocci.
- Albanese, O., Pepe, A., Fiorilli, C. & Gabola, P. (2014). Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una relazione complessa. In *Psicologia e Scuola*, n.31, pp.15-21.
- Augusto-Landa, J.M., Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E. & Estévez-López, F. (2016). The Moderator Role of Perceived Emotional Intelligence in the Relationship between Sources of Stress and Mental Health. In *Teachers Span J Psychol*, 2016, n.3.
- Barbetta, P.M., Howard, W L, Bradley, D M, & Miller, AD. (1994). Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. In *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 177-178.
- Calvani, A., Marzano, A. & Morganti, A. (2021). *La didattica in classe. Casi, problemi, soluzioni*. Carocci.
- Colvin, G., Sugai, G., Good, RH., III, & Lee, Y-Y. (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school. In *School Psychology Quarterly*, 12, 344-361.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Giunti
- Day, C. & Qing, G. (2009). Teachers' Emotions: Well-Being and Effectiveness. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.). *Advances in Teacher Emotions Research: The Impact on Teachers Lives*, pp.15-32. Springer.
- Doudin, P.A. & Curchod-Ruedi, D. (2009). Santé des enseignants: facteurs de risque et de protection dans une situation de violence à l'école. I Convegno Nazionale *In classe ho un bambino che...*, Firenze, 7 febbraio 2009.
- EEF - Education Endowment Foundation. (2019). Improving Behaviour in Schools. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/behaviour>
- Evers, W.J.G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. In *School Psychology International*, n.25(2), pp.131-148.
- Fiorilli, C., De Stasio, S. & Cianfriglia, L. (2015). *Salute e benessere degli insegnanti italiani*. Franco Angeli.
- Fiorilli, C. & Maroni, B. (2019). Insegnare nella scuola dell'infanzia è meno stressante? Uno studio con insegnanti italiani. In *Infanzia*, n.3 luglio/settembre 2019.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti Efficaci*. Giunti
- Greenwood, C R, Hops, H., Delquadri, J., & Guild, J. (1974). Group contingencies for group consequences in classroom management: A further analysis. In *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(3), 413-425.
- Greenwood, C R, Terry, B., Marquis, J., & Walker, D. (1994). Confirming a performance-based instructional model. *School Psychology Review*, 23(4),652-668.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Erickson
- Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline*. McGraw-Hill.
- Kounin, J.S. (1971). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Reinhardt and Winston.
- Mosley, J. (1998). *Quality Circle Time in the Primary Classroom*. LDA.
- Schipani, F. (2011). *Guida pratica alla gestione della classe*. Essere Felici.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. In *Education and treatment of children*, 31(3), 351-380.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. In *Teaching and Teacher Education*, n.25, pp.518-524.
- Studio Getsemani. Lodolo, V., Pecori Giraldi, F., Vitello, A., Vanoli, C., Zeppego P. & Frigoli, P. (2022). *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*. Watzlawick, P, Beavin, J., H. & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Casa Editrice Astrolabio.

6.31. Prospettive di genere, didattica e formazione degli insegnanti.

Rosy Nardone¹ e Federica Zanetti¹

¹Università di Bologna.

r.nardone@unibo.it, f.zanetti@unibo.it

A partire dall'esperienza del corso di formazione permanente *Prospettive di genere nella didattica delle discipline*, promosso nell'anno accademico 2016-2017 dal CSGE-Centro Studi sul Genere e l'Educazione dell'Università di Bologna e che vedrà, in questo A.A. la seconda edizione, si vuole proporre una riflessione sulla necessità di pensare la formazione didattica delle figure professionali nei contesti educativi e scolastici come una dimensione in continua ricerca, imprescindibile proprio per rispondere alle istanze educative sulle questioni di genere.

Il percorso ha promosso una formazione e un'educazione al rispetto delle differenze e delle pari opportunità sviluppando riflessioni critiche e strumenti trasversali alle diverse discipline e alle relazioni in classe, per sostenere un approccio di genere nella scuola e, più in generale, nel sistema formativo a partire dalla prima infanzia.

Nel controverso dibattito sull'educazione alle differenze di genere e alle pari opportunità si è ritenuto, infatti, necessario centrare l'attenzione sugli aspetti metodologici attraverso cui poter "dare forma" a percorsi di educazione e di apprendimento che intreccino obiettivi disciplinari e di formazione extrascolastica a chiavi di lettura per acquisire consapevolezza continua anche rispetto ai propri posizionamenti di genere, col fine di riconoscere stereotipi e pregiudizi alla base delle differenze di genere e dei ruoli attribuiti loro nella nostra società, di smantellare modelli stereotipati di educazione e rappresentazione di genere nelle pratiche quotidiane e di promuovere il rispetto delle diversità.

L'ambito scolastico è uno spazio privilegiato per combattere la discriminazione e la violenza di genere: l'importanza della formazione del personale docente in questo senso è fondamentale e funzionale non solo alla prevenzione ma anche allo sviluppo di una cultura dei diritti e delle pari opportunità (si pensi, ad esempio, al fenomeno del cosiddetto *soffitto di cristallo*).

La proposta, infatti, di una dimensione educativa che rifletta sul genere e sugli stereotipi culturali, non è quella di relegare l'educazione al genere ad un ambito disciplinare a sé, quello che potremmo definire un *curricolo di genere*, bensì ad una dimensione trasversale, una chiave per leggere la realtà, per scoprire nuovi percorsi di senso, nuovi significati possibili che nascono dal rendere visibile, dal liberare, finalmente, il "discorso" delle donne e non solo: i saperi, come i corpi non sono mai neutri né neutrali.

Un curriculum "inclusivo del genere" costituisce una sfida per una didattica capace di intrecciare la prospettiva dell'apprendimento con quella della costruzione di conoscenza come processo relazionale di educazione alla cittadinanza, al bene comune e alla responsabilità condivisa.

La stessa trasversalità è stata la base sulla quale il Comitato Scientifico - composto da studiose appartenenti al CSGE - ha progettato il corso, individuando obiettivi specifici che andassero oltre i contenuti disciplinari per sviluppare una più ampia prospettiva di genere, in un orizzonte teorico che si inserisce nell'approccio del problematicismo pedagogico e in una dimensione di ricerca educativa continua, di messa in discussione del sapere dogmatico.

Lo smascheramento degli stereotipi passa necessariamente attraverso una didattica mirata e allo stesso tempo *in ricerca*, che non può e non deve essere episodica o saltuaria, come oggi generalmente avviene con la realizzazione di progetti periodici gestiti da figure esterne alla scuola. Ogni insegnante curricolare dovrebbe dare una prospettiva di genere alla propria didattica, un punto di vista capace di decostruire i pregiudizi e costruire visioni complesse e differenti.

Lo sguardo di genere deve coinvolgere ogni attività della prassi didattica: dalla formazione alla programmazione, dal linguaggio alle metodologie per sviluppare un'autentica consapevolezza critica rispetto ai complessi modelli culturali della società contemporanea.

La permanenza nella società degli stereotipi di genere è da ricondurre anche alla non-esistenza di una politica scolastica e educativa che prepari gli insegnanti di ogni ordine e grado in modo sistemico ad affrontare il proprio ambito disciplinare attraverso anche questo sguardo (si rileva, infatti la mancanza di un curriculum formativo obbligatorio rispetto ai *gender studies* nei percorsi di *Scienze della Formazione*, nonché nei corsi abilitanti per insegnanti e nei corsi di aggiornamento).

Certo è che, negli ultimi anni, sono nate "dal basso" diverse sperimentazioni da parte di insegnanti, senza tuttavia ricevere adeguato supporto del *Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca*. Sperimentazioni che stanno costruendo modelli di pratiche didattiche fuori e dentro la scuola, l'Università, nei territori.

D'altra parte, non possiamo ritenere la scuola immune da una tradizione culturale che ha escluso le donne dalle scienze e gli uomini dalle sfere educative e di cura. Anche la crescente e apparentemente irreversibile femminilizzazione del corpo docente, causa-effetto di una svalutazione socio-economica della professione, costituisce un elemento di complessità relativo all'identità di genere.

Come professionisti/e dell'educazione il nostro compito è quello di promuovere azioni educative trasversali volte, da un lato, a favorire il riconoscimento nei bambini e nelle bambine dei condizionamenti sociali provocati da rappresentazioni binarie; dall'altro a prevenire fenomeni violenti e discriminatori che ricalcano una visione patriarcale della società.

Bibliografia

Chiricosta, A. (2019). *Un altro genere di forza. Costruzione sociale e filosofica della debolezza del corpo femminile e del mito della forza virile*. Trerefusi.
Cretella, C. (a cura di) (2022). *Generi in formazione. L'impatto della didattica universitaria sulla cittadinanza di genere*. Settenove.

- Crivellaro, F., & Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. FrancoAngeli.
- Danieli, P. (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola. Per una cultura della parità*. Ledizioni.
- Gheno, V. (2019a). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Einaudi.
- Gheno, V. (2019b). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Effequ.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Marzano, M. (2015). *Papà, mamma e gender*. Utet.
- Ulivieri, S., Dozza, L. (a cura di). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli.
- Priulla, G. (2014). *Parole tossiche. Cronache di ordinario sessismo*. Settenove.
- Sapegno, M. S. (a cura di) (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Carocci.
- Tiburi, M. (2020). *Il contrario della solitudine. Manifesto per un femminismo in comune*. Effequ.
- Tamanini, C. (a cura di) (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi*. Iprase del Trentino.

6.32. Student voice e formazione insegnanti. Ricerche e riflessioni in divenire.

Giulia Pastori¹, Valentina Pagani¹, Alessandra Maiorano¹, Matteo Brognoli¹

¹Università degli Studi di Milano-Bicocca.

giulia.pastori@unimib.it, valentina.pagani@unimib.it, a.maiorano3@campus.unimib.it, matteo.brognoli@unimib.it

Negli ultimi anni diversi studi a livello internazionale (Berger et al. 2011; Borgonovi & Pal, 2016; Govorova et al., 2020) hanno sottolineato la centralità dei concetti di benessere, partecipazione e cittadinanza attiva per il discorso pedagogico e didattico rivolto alla scuola, evidenziando come essi non solo siano tra loro intimamente legati, ma anche in stretta connessione con il grande tema degli apprendimenti e del successo scolastico (*academic proficiency*).

Questo cambiamento di prospettiva è testimoniato dalle ultime prove OCSE-PISA (Borgonovi & Pál, 2016), che per la prima volta hanno integrato la valutazione degli apprendimenti con la rilevazione della percezione di benessere e della qualità del clima sociale della scuola – ritenute variabili centrali nell'influenzare la motivazione ad apprendere e, di conseguenza, anche la prestazione scolastica.

La consapevolezza di questa circolarità virtuosa tra partecipazione, agency, benessere nella scuola e apprendimenti, che colloca l'esperienza scolastica in una cornice più ampia, olistica e multidimensionale rispetto a visioni riduzionistiche incentrate unicamente sugli *outcome* e la *performance*, emerge con grande chiarezza anche dalle voci degli studenti, oggi come in passato.

Dall'analisi retrospettiva e critica tracciata dagli autori del presente contributo è possibile infatti cogliere un filo rosso che unisce le esperienze di ricerca di matrice Student Voice (Cook-Sather, 2020; Fielding, 2012) condotte dagli autori negli ultimi dieci anni e che hanno coinvolto gli studenti, in particolare di scuola superiore, quali informatori specifici sull'esperienza scolastica nel nostro Paese (Mantovani & Pastori, 2015; Pagani, Maiorano & Pastori, *forthcoming*; Pastori, 2014; Pastori, 2017). Emerge, in particolare, una continuità – tanto evidente quanto sconcertante – delle criticità rilevate dai giovani partecipanti nel tracciare un bilancio della loro esperienza nella scuola secondaria di II grado italiana: la prevalenza di un'idea depositaria di educazione, preoccupata di impartire nozioni e completare i programmi, e non di promuovere il pensiero critico e il ruolo attivo dei discenti nel processo di apprendimento; una scarsa attenzione alla dimensione sociale, relazionale, emotiva, aspetti ancora considerati semplici accessori e non intrinsecamente connessi alla dimensione cognitiva e intellettuale; una chiusura “sorda” nei confronti dei temi sociali e contemporanei che contribuisce ad avvalorare una percezione di scarsa significatività e di disconnessione con la vita degli studenti; un contesto poco “capacitante” rispetto a una crescita civile e di cittadinanza.

In questo contributo si farà in particolare riferimento a due recenti ricerche qualitative, collocate entro il paradigma ecologico e dell'epistemologia fenomenologica (Denzin & Lincoln, 2011; Mortari, 2007) realizzate dagli autori con studenti di scuola secondaria di II grado in Lombardia:

- *La scuola in pandemia. La voce di studenti di scuola superiore*, condotta a fine anno scolastico 2020-2021, che ha coinvolto 176 studenti di cinque scuole in focus group online e in presenza tra maggio e giugno 2021, sollecitandoli a riflettere sul significato attribuito al loro ultimo anno scolastico segnato dalla distanza e, in ottica costruttiva, ad avanzare proposte per migliorare la scuola in presenza;

- *Dall'occupazione alla partecipazione. Le riflessioni degli studenti per ripensare la scuola secondaria di II grado*, condotta da marzo a giugno del 2022, che ha coinvolto 36 studenti di 10 scuole in una riflessione sul sistema scolastico a partire dall'esperienza di occupazione dei loro istituti che, in molti casi, ha dato luogo alla scrittura di manifesti per il cambiamento della scuola rivolti al mondo adulto (insegnanti, dirigenti e politici).

In entrambi gli studi emerge con chiarezza come la pandemia da COVID-19 abbia messo a nudo e talora esacerbato fragilità preesistenti del nostro sistema scolastico, rendendo ancora più evidente l'esigenza di un cambiamento profondo e sistemico, fortemente sentita anche dagli studenti.

Quali sono le dimensioni centrali nel ripensamento della scuola per gli studenti? Quali esigenze esprimono e quali bi-sogni fondamentali non vedono corrisposti? E quali prospettive di cambiamento tracciano?

I risultati mettono in luce come, per ridisegnare la scuola oltre l'emergenza, non ci si possa fermare unicamente a una riorganizzazione didattica, ma sia necessario ripensare e valorizzare la scuola come spazio di relazione e di costruzione di identità, palestra di cittadinanza attiva, luogo in cui benessere, partecipazione e apprendimento sono inscindibilmente legati.

Non si tratta di questioni educative nuove, ma è interessante che siano gli studenti stessi a porle con lucidità. È affascinante altresì osservare quanto nelle loro parole, pur nella spontaneità e semplicità del lessico utilizzato, siano presenti nuclei

esistenziali pedagogici e didattici formalizzati da grandi pensatori quali Dewey, Freire e Morin (Pagani, Maiorano, & Pastori, *forthcoming*; Pastori, 2022) e rintracciabili anche in cornici di riferimento nazionali e internazionali per l'educazione e i sistemi di istruzione (Agenda 2030; Consiglio d'Europa, 2016; ONU 2015; UNESCO, 2018).

Gli studenti *vogliono e possono* dare un contributo significativo al dibattito pubblico sulla scuola, ancora spesso connotato da dicotomie che ai loro occhi appaiono superate (istruire *vs* educare, scuola della socialità *vs* scuola degli apprendimenti), e offrire indicazioni preziose per ripensare la scuola e la formazione degli insegnanti.

In particolare, ci sembra centrale indagare quali siano le condizioni e i processi che consentono agli insegnanti di rileggere il proprio ruolo attraverso la prospettiva degli studenti e di esercitare una capacità di leadership in prospettiva democratica, in grado di promuovere contesti di collaborazione e di costruzione di un "contratto didattico ed educativo" condiviso ed esplicito che mobiliti il contributo attivo di entrambe le parti. In questa direzione, verranno presentate le riflessioni tratte da alcune esperienze pilota.

Bibliografia

- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24(2), 344-351.
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). *A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015*. (No. 140; OECD Education Working Papers). OECD Publishing.
- CoE (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Council of Europe Publishing.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. CA: Sage.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñoz, J. (2020). How schools affect student well-being: a cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in psychology*, 11, 431.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educacion*, 359, 45-65.
- Mantovani, S., & Pastori, G. (2017). Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola. *Scuola Democratica*, 1, 3-24.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Pastori, G. (2014). La valutazione a scuola: esperienze e riflessioni di studenti italiani e di altre culture nella scuola italiana. In V., Grion, & A. Cook Sather (Eds.). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, 179-192. Guerini.
- Pastori, G. (2017). La scuola italiana vista dagli 'altri'. Studenti di altri paesi raccontano la nostra scuola. *Scuola Democratica*, 1, 25-50.
- Pagani, V., Maiorano, A., & Pastori, G., (*in press*). La scuola in presenza dovrebbe essere qualcosa di più della DAD. Riflessioni sulla scuola in pandemia di studenti di scuola superiore in Lombardia. *Schools*.
- Pastori, G. (2022). Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore. In M., Fiorucci, & A., Vaccarelli (Eds.). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, 195-205. Pensa MultiMedia Editore.
- UN (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: UN Department of Economics and Social Affairs.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO Publishing.

6.33. Progettare l'inclusione: dal Piano Educativo Individualizzato alla Progettazione Educativa Inclusiva.

Marianna Piccioli¹

¹Università degli Studi di Firenze.

marianna.piccioli@unifi.it

La definizione degli obiettivi ha subito un'evoluzione che ha interessato sia l'intero processo di progettazione sia il linguaggio utilizzato. Gli obiettivi generali e specifici hanno lasciato il posto agli obiettivi di apprendimento così come traguardi e curricolo hanno messo da parte il programma.

I descrittori del comportamento atteso restano invece una costante e sono questi che rendono osservabile e valutabile un obiettivo. È attraverso la declinazione dei descrittori del comportamento atteso che gli obiettivi di apprendimento vengono definiti.

La declinazione efficace dei descrittori del comportamento atteso, oltre alla descrizione dei criteri che ci consentono di definire con quanta abilità lo studente ha raggiunto la prestazione, necessita della definizione delle condizioni all'interno delle quali la prestazione degli alunni deve svolgersi.

In questo quadro generale si inserisce il nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato che, al di là della prospettiva bio-psico-sociale, ripresenta il processo di progettazione per gli alunni con disabilità come azione di individualizzazione.

Ritenendo che sia sempre possibile individuare un punto di contatto tra le attività della classe e la progettazione individualizzata di un alunno, indipendentemente dalla quantità e qualità delle barriere che questo incontra nell'apprendimento, l'acronimo PEI è stato ripensato adottando un processo di ridenominazione e giungendo a definire la Progettazione Educativa Inclusiva. Questa intende proporre una prospettiva di progettazione che, in linea con il principio della personalizzazione, dell'accomodamento ragionevole, dell'approccio bio-psico-sociale e dell'Universal Design for Learning, consideri la declinazione dei descrittori del comportamento atteso come momento fondamentale per progettare l'inclusione nell'azione didattica in classe. La scelta operata risponde all'esigenza di non modificare gli obiettivi di apprendimento già definiti per un'UdA, di mantenere invariato il riferimento all'attività progettata e di rendere la progettazione flessibile e potenzialmente personalizzabile per ogni-uno.

I processi di adattamento dell'obiettivo, accompagnati dal considerare i fattori contestuali come condizioni all'interno delle quali la prestazione degli alunni può svolgersi, ci insegnano la possibilità di progettare l'azione didattica finalizzata al raggiungimento di obiettivi di capacità oppure di obiettivi di performance. Questo attraverso la trasformazione prospettica determinata dalla tipologia di condizioni adottate con la quale si procede alla definizione dei descrittori di comportamento atteso.

Il contributo intende presentare i risultati di un percorso di ricerca-formazione condotto all'interno di un CTS della Toscana a cui hanno partecipato 64 docenti dei quattro ordini di scuola, referenti per l'inclusione nelle proprie istituzioni scolastiche e che ha visto l'adozione di questa prospettiva di progettazione. Alla conclusione del percorso sono stati effettuati sei focus group per comprendere i punti di forza e di debolezza sia del percorso stesso sia della prospettiva di progettazione adottata ed è stato somministrato un questionario per ricercare, se presenti, gli elementi che potevano qualificare, in ottica trasformativa, la Progettazione Educativa Inclusiva in previsione di una sua riproposizione in futuri interventi di formazione degli insegnanti.

Bibliografia

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Longman.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson.
- Capperucci, D., Franceschini, G., Guerin, E., & Perticone, G. (2016). *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*. FrancoAngeli.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.
- Castagna, M. (1991). *Progettare la formazione*. FrancoAngeli.
- D.I. n. 182, 29 dicembre 2020, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- D.Lgs. n. 66, 13 aprile 2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- D.Lgs. n. 96, 7 agosto 2019. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Erickson.
- Janney, R.E., & Snell, M. (2000). *Modifying Schoolwork*. Paul H. Brookes.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Carocci.
- Mager, R.F. (1986). *Gli obiettivi didattici*. Giunti e Lisciani.
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, & E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, 53-88. Erickson.
- OMS (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Erickson.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Sentenza 9795/2021, del 14 settembre 2021, TAR Lazio, Sez. III bis, per indicazione operative PEI a.s. 2021/2022.
- Soldevila Pérez, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. UVic-UCC.

6.34. Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola.

Milena Pomponi¹

¹Università degli Studi Roma Tre.

milena.pomponi@uniroma3.it

La ricerca prende avvio dal modello sociale di Booth e Ainscow (2014) che interpreta i processi inclusivi come l'esito dell'azione su tre dimensioni d'intervento: *culture inclusive, politiche inclusive e pratiche inclusive*.

L'attenzione si focalizza sul piano delle *politiche inclusive*, ritenuta (Bocci, 2019a; 2018) quale dimensione cruciale per l'attuazione di processi capaci di dare vita alla trasformazione dei contesti scolastici.

In particolare si ritiene che le *politiche inclusive* potrebbero apportare un notevole contributo ai processi di autoanalisi e automiglioramento, che richiedono l'elaborazione di vari documenti, come il *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*, il *Rapporto di Autovalutazione*, il *Piano di Miglioramento* e il *Piano d'Inclusione*.

Questi dispositivi sollecitano gli attori del contesto scolastico a sviluppare competenze di agentività inclusive (Sibilio & Aiello, 2018) e compartecipate anche nella prospettiva di un co-agire orientato allo sviluppo dell'apprendimento professionale (Baldacci, 2013; Bocci, 2019b; Perla, 2016).

Lo studio della dimensione delle *politiche inclusive* è interrelato allo studio della teoria dell'agentività degli insegnanti (Sibilio & Aiello, 2018; Bocci, 2018) in particolar modo della *teacher agency* (Calvert, 2016) che apre ad ulteriori scenari inerenti i processi inclusivi all'interno dell'organizzazione sistemica delle scuole.

La ricerca è stata realizzata mediante un progetto di Ricerca-FormAzione (Asquini, 2018) finalizzato ad offrire un contributo significativo sia alla comunità scientifica nella prospettiva di verificare la reale possibilità di attivare tali processi inclusivi, sia alle scuole nella possibilità di restituire dati utili ad avviare cambiamenti all'interno dei PdM. Tale approccio metodologico ci sembra funzionale e coerente con le *politiche inclusive* in quanto è posta la massima attenzione ai contesti, alla trasformazione dell'agire educativo mediato dalla riflessività ricorsiva degli attori coinvolti, alla formazione dello sviluppo

dell'apprendimento professionale (Calvert, 2016).

I risultati evidenziano la necessità che la formazione in servizio dei docenti sia sostenuta da politiche istituzionali strutturate e sistemiche che tengano conto dei reali vissuti professionali e delle esigenze formative.

Emerge la consapevolezza della necessità di incentivare e promuovere una co-costruzione dello sviluppo dell'apprendimento professionale valorizzando la formazione tra pari in particolare attraverso il coinvolgimento e la partecipazione attiva delle figure di sistema. La loro funzione strategica, come agenti/vettori dei processi inclusivi sostenuta da quella del Dirigente Scolastico, sembra motivare alla pratica agentiva i colleghi e avviare nuove e più significative forme di apprendimento professionale. Nello specifico dei processi di autoanalisi ed automiglioramento, dall'analisi quali-quantitativa dei dati emersi dal Questionario e dall'Intervista *Rilevazione delle pratiche inclusive, agentive e partecipate*, appositamente costruiti, e dai *focus group* si osserva: la scarsa conoscenza in merito a tali processi e agli strumenti ad essi correlati; la scarsa partecipazione all'elaborazione e alla divulgazione di questi strumenti; la richiesta di maggior coinvolgimento attivo nella formazione (sia con esperti, sia tra pari); la richiesta di un affiancamento alle figure di sistema per acquisire e/o consolidare le competenze al fine di poter veicolare con maggior consapevolezza pratiche che agevolino l'inclusività della scuola.

Bibliografia

- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Calvert, L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Support Educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Arnoldo Mondadori editore
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, 141-171. Erickson.
- Bocci, F. (2019a). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, 120-129. FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2019b). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci, & G. Moretti (Eds.), *Il Tutor dei docenti neoassunti* (pp. 87-105). RomaTre Press.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 9-22.
- Sibilio, M., & Aiello P. (Eds.) (2018). *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises.

6.35. La scuola oltre la scuola: connessioni possibili tra Piano Individuale e PEI.

Moira Sannipoli¹

¹Università degli Studi di Perugia.

moira.sannipoli@unipg.it

L'ultimo intervento normativo in materia di inclusione ha ripreso con forza il tema del Progetto Individuale. Si legge infatti nel D.Lgs 96/2019 che il documento è redatto dal competente Ente locale d'intesa con la competente Azienda sanitaria locale sulla base del Profilo di funzionamento; va redatto su richiesta e con la collaborazione dei genitori o di chi ne esercita la responsabilità; definisce le prestazioni, i servizi e le misure, in esso previste, anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata.

Il Progetto individuale, ai sensi del succitato art. 14 della legge n. 328/2000 e alla luce delle prossime modifiche, comprende il Profilo di Funzionamento, gli interventi di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, il Piano educativo individualizzato a cura delle scuole, i servizi alla persona cui provvede il Comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale; le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare. In base a queste considerazioni, si richiama un legame molto forte con il Piano Educativo Individualizzato definito univocamente come "facente parte del progetto individuale" (D.Lgs 96/2019, art. 4, Modifica all'art. 5 del D.Lgs 66/2017), sancendo definitivamente lo statuto del progetto individuale come sintesi onnicomprensiva degli interventi predisposti per il progetto di vita della persona con disabilità.

La centralità di questo documento potrebbe permettere di dare riconoscimento e sostanza alle riflessioni sulle forme di promozione di autonomia e autodeterminazione, consentendo in maniera collegiale al Progetto di vita di farsi possibile. Il condizionale è di fatto obbligatorio per un intreccio di questioni che ne rendono difficoltosa l'orchestrazione.

Nel nuovo PEI, promosso con il decreto interministeriale 29 dicembre 2020 n. 182 e riapprovato dal Consiglio di Stato nell'aprile scorso, sono esplicitate indicazioni relative al raccordo tra il PEI e il Progetto Individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328, al fine di realizzare una progettazione inclusiva che recepisca anche azioni esterne al contesto scolastico, coordinate dall'Ente locale, rivolte allo sviluppo della persona e alla sua piena partecipazione alla vita sociale. Nel caso in cui il Progetto Individuale sia stato già redatto, al momento della predisposizione del PEI, è necessario riportare una sintesi dei contenuti e aggiungere informazioni sulle modalità di coordinamento e interazione con il PEI, tenendo conto delle considerazioni della famiglia.

Nel caso in cui il Progetto Individuale sia stato richiesto e non ancora redatto, è opportuno raccogliere indicazioni utili per la redazione del Progetto. In particolare, il nuovo modello di PEI per la scuola secondaria di secondo grado definisce gli

strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione.

Le tre tipologie di percorso non possono e non devono essere considerate tra loro equivalenti. L'esperienza in azienda è quella che meglio consente di raggiungere gli obiettivi di crescita alla base dell'esperienza del PCTO, ma in certe situazioni essa potrebbe essere di difficile realizzazione per questioni ambientali (difficoltà a trovare una ditta veramente idonea) o per particolari esigenze o difficoltà personali. Può essere equiparata a un'azienda anche una struttura lavorativa protetta o assistita, destinata solo a persone con disabilità.

Nel caso di una esperienza di tipo scolastico, si può cercare di realizzare un ambiente di lavoro che dal punto di vista organizzativo (regole, orari, persone di riferimento...) e per le attività svolte (laboratori e altri spazi utilizzati) sia il più vicino possibile a quello aziendale, creando una discontinuità tra queste esperienze e le abituali attività scolastiche. Può essere opportuno organizzare l'attività in collaborazione con scuole vicine attraverso degli scambi, in modo da cambiare ambiente e persone di riferimento, proponendo attività diverse rispetto all'ordinaria routine scolastica. La terza opzione (altra tipologia di percorso, quindi né in azienda né a scuola) va prevista in casi eccezionali, ad esempio in presenza di un progetto di istruzione domiciliare.

Il contributo a partire da queste nuove e interessanti sollecitazioni normative, propone una riflessione sulle possibili contaminazioni tra queste proposte speciali e la curricularità ordinaria, interrogando profondamente l'apertura della scuola alla comunità tutta e la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria.

Bibliografia

- Canevaro, A. (2018). *Fuori dai margini: superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Erickson.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Erickson.
- Costa, F., Munaro, C., & Cottini, L., *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Giunti.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Erickson.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Carocci.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Erickson.

6.36 L'importanza della ricerca-azione nella formazione dei futuri docenti.

Stefania Schiavi¹

¹Università degli Studi di Salerno.

sschiavi@unisa.it

La recente normativa scolastica europea e nazionale ha riconosciuto come prioritaria la formazione dei docenti di ogni ordine e grado scolastico come garanzia di una scuola inclusiva e di qualità.

Oggi, tra le competenze richieste dai contesti scolastici, un posto di rilievo la ricerca-azione per favorire lo sviluppo di spazi di apprendimento inclusivi ed interculturali. Facendo riferimento all'esperienza maturata nel Laboratorio di Didattica generale e Tecnologie didattiche nell'ambito del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria, tenuto presso l'Università degli Studi di Salerno, si è cercato di approfondire il modello della ricerca-azione come dispositivo formativo per incoraggiare gli studenti a "pensare con metodo" attuando la "logica dell'indagine" come competenza essenziale per la gestione quotidiana complessità scolastica.

Nei contesti scolastici un posto di rilievo occupa la competenza della ricerca (Montalbetti, 2015; Pastori, 2017), come garanzia di qualità del "fare didattico" (Perrenoud, 2004) secondo una posizione riflessiva e critica sull'esperienza della pratica educativa. L'obiettivo è quello di ridurre le distanze tra le teorie e la prassi ma nel contempo ricalcare le connessioni ed i possibili sviluppi in termini di innovazione.

La richiesta di didattiche e di spazi di apprendimento innovativi sono da intendersi sia la sfida che l'opportunità per i contesti scolastici che, in questo senso, diventano il luogo dove promuovere nuove esperienze inclusive di riconoscimento, accettazione, scambio e apprendimento interculturale. Di qui l'idea di una formazione attiva, intesa come progetto culturale permanente perché una scuola inclusiva richiede insegnanti e dirigenti in grado di trasformare le difficoltà in risorse ed i problemi in opportunità, disponibili a superare definitivamente le routine didattiche tradizionali, ed aprirsi a diversi stili di insegnamento e modelli organizzativi e gestionali adeguati alla formazione di comunità inclusive.

Fondamentale anche l'intreccio delle competenze teoriche e metodologiche con atteggiamenti quali l'empatia, il rispetto e la flessibilità unitamente ad una serie di consapevolezza antropologiche quali il decentramento culturale facendo spazio all'eterogeneità di una pluralità di vissuti e di storie (Zoletto, 2012, p. 64). I docenti devono, quindi, contribuire allo sviluppo di una società capace di garantire coesione sociale lavorando innanzitutto sulle proprie convinzioni e sui propri valori per ridurre al minimo la riproduzione acritica delle contraddizioni socioculturali presenti nelle nostre società.

In questa prospettiva, il piano didattico formativo previsto nell'ambito del Laboratorio di Didattica generale e Tecnologie Didattiche è partito da un'idea di formazione professionale come processo culturale ampio, che si radica nell'intreccio tra i saperi disciplinari e una formazione metodologica approfondita, per promuovere nei futuri docenti e, quindi, nelle organizzazioni scolastiche possibilità di un vero cambiamento attraverso l'impegno e il coinvolgimento in esperienze di indagine empirica.

Il modello della ricerca-azione è da considerarsi come competenza - chiave volta a favorire la formazione continua dei dirigenti scolastici e dei docenti rispetto alla gestione di contesti educativi multiculturali in linea con le ricerche che evidenziano la necessità di formare i docenti in grado di saper connettere l'agire pratico con la sua analisi attraverso il possesso di strumenti concettuali e metodi relativi ai "saperi da insegnare", ai "saperi per insegnare", e ai "saperi sull'insegnare" (Altet, 2007).

Il laboratorio è stato inteso come "attività di project-work" finalizzata a sperimentare le acquisizioni offerte dalla formazione teorico-disciplinare attraverso simulazioni contestualizzate: analisi dei contesti, l'individuazione di situazioni problematiche viste anche nell'ottica di *stimoli* per l'innovazione, la progettazione, la realizzazione e la valutazione di microprogetti condotti dalla riflessione condivisa da gruppi di studenti opportunamente organizzati in team di studio.

Per approfondire i paradigmi teorici è stato utile mettere a fuoco alcune questioni del dibattito sulla formazione come ricerca, la logica dell'indagine deweyana e il pensare riflessivo.

Dewey, filosofo dell'educazione illuminato, che ancora oggi orienta la riflessione pedagogica sulla scuola e la formazione, chiariva la necessità di accostare la ricerca alla pratica educativa e didattica, potenziando la competenza degli insegnanti come investigatori: «poiché il valore di ogni parte di una ricerca è nettamente connesso ai dati disponibili» spiegava l'autore «non risulterà quasi mai eccessiva ed esagerata l'importanza che verrà attribuita alla raccolta dei dati e alle relazioni e alla rispettiva maniera qualitativa e quantitativa di catalogarli» (Dewey, 1929/1967, pp. 34-35).

In quest'ottica l'insegnante-investigatore è chi assume un atteggiamento curioso e motivato alla ricerca di dati, fatti e conoscenze.

[...]. I dati risvegliano dei suggerimenti, la validità dei quali va misurata sui dati specifici. Ma i suggerimenti vanno oltre ciò che finora è realmente dato dall'esperienza, prevedono dei possibili risultati, cose da fare, non fatti (cose già fatte). Un'inferenza è sempre un salto dal noto a invadere l'ignoto (Dewey, 1916/2018, p. 265).

Bibliografia

- Altet, M. (1991). Analyse séquentielle et systématique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage: rôle des processus médiateurs et situationnels. *Recherche pour l'Habilitation, dactylographié*, Université de Nante.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du "savoir-enseigner". In M. Bru & L. Talbot (a cura di), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes, Pur, 49-65.
- Dewey, J. (1916/2018). *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Anicia.
- Dewey, J. (1910/1961). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1929/1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2004). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Anicia.
- Pontecorvo, C., & Ligorio, B. (2012). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Carocci.
- Vertecchi (a cura di). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. FrancoAngeli, 134-155.

6.37. Per una *digital global citizenship*. Linee progettuali di una pedagogia interculturale 4.0.

Adriana Schiedi¹, Anna Tataranni¹

¹Università degli studi di Bari Aldo Moro.

adriana.schiedi@uniba.it, tatarannianna@gmail.com

Le trasformazioni in atto nella società complessa e globalizzata (Ceruti, 2018) inducono a una riflessione sulla possibilità di costruire nuovi modelli per educare fondati su categorie quali il benessere, l'inclusione, la cittadinanza, non già pensate come traiettorie distinte, bensì come espressione di bisogni legati ai diritti fondamentali della persona, che trovano una possibile intersezione nel paradigma della Global Citizenship. Questo richiama nelle sue Linee Guida il target 4 dell'Agenda 2030 e gli obiettivi di educazione alla sostenibilità, pensati in una dimensione globale. Il documento Global citizenship education: topics and learning objectives sottolinea infatti come il compito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (UNESCO, 2018) consista nel coinvolgere i soggetti a partecipare alle sfide contemporanee a livello locale, nazionale e globale come cittadini informati, partecipi, reattivi (UNESCO, 2015). Più precisamente, si tratta di educare a imparare, pensare e agire nel rispetto di se stessi e degli altri. I domini dell'azione per un cittadino globale sono tutte quelle azioni volte al benessere, all'inclusione e alla cittadinanza, che possono essere prese individualmente o collettivamente; comportamenti etici e responsabili (UNESCO, 2017) per un mondo più pacifico, tollerante, inclusivo e sicuro. Tale paradigma «Si può riassumere in imparare a vivere insieme [garantendo il benessere di tutti e di ciascuno]. Sottende diversità culturale e tolleranza, uguaglianza di genere e diritti umani, pace e non violenza». In questo quadro, le tre dimensioni di benessere, inclusione e cittadinanza diventano delle sfide ambiziose che le società devono porsi per riconoscersi come democratiche, inclusive ed eticamente fondate (Sen, 1986; 1993). L'impegno richiesto a ciascuno consiste nel concepire e vivere l'appartenenza alla comunità planetaria con agenzialità (Biesta & Tedder, 2007; Mezirow, 1990), ovvero come un'esperienza "incarnata" e consapevole, volta a stabilire un nuovo ordine antropologico planetario, fondato sulla convivenza e la pace (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 142). Per il conseguimento di tali obiettivi, centrale è il ruolo della scuola, quale spazio generativo di progettualità pedagogica, di (tras-)formazione, e di ricomposizione del tessuto sociale eterogeneo e sfilacciato (Baldacci, 2014). Educare alla cittadinanza globale nella scuola odierna significa interrogare le pratiche educative, sforzandosi di rintracciare nel nuovo che avanza e nel digital (Fabbri, 2019; 2020) canali privilegiati per veicolare concetti chiave di una pedagogia interculturale 4.0. Essa si svilupperà su una cultura della democrazia partecipata che

connette la relazionalità con il virtuale e culmina nell'acquisizione di un sapere in azione, che si fa progetto, un gesto politico autentico che testimonia la responsabilità e l'impegno del singolo nei confronti della comunità a cui appartiene. Per attuarsi questo progetto esige una riflessione sulle competenze digitali degli insegnanti, un ri-orientamento delle loro pratiche e una nuova modellizzazione delle stesse. Il contributo, nel problematizzare questi aspetti, intende tratteggiare alcune linee per una digital global citizenship (CoE, 2019), sullo sfondo di una pedagogia interculturale 4.0, che abbia come suoi presupposti la formazione degli insegnanti (Baldacci, Nigris & Riva, 2020) e un approccio non già solo tecnico, ma di una tecnica guidata dal buon senso (phronesis) e da un pensiero pedagogico e politico agito, centrato sulla collaborazione, sull'agentività e sull'experiential learning.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Cortina.
- Canevaro, A. (2014). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina.
- CoE (2019). Recommendation CM/Rec (2019)10 of the Committee of Ministers to Member States on Developing and Promoting Digital Citizenship Education. *Strasbourg: Council of Europe Committee of Ministers*. In https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=090000168098de08
- Fabbi, M. (2020). Preadolescenti online: educare alla cittadinanza digitale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 139-161.
- Fabbi, M. (2019). Digital citizenship skills as an essential factor in *Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education*. *Pedagogia Oggi*, XVII(2), 285-299.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow et alii (eds). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, 1-20. Jossey-Bass.
- Milana, M., & Tarozzi, M. (2021). Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research. *International Journal of Development Education*.
- Portera, A., Dusi, P., & Guidetti, B. (eds.) (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Carocci.
- Sen, A. (1986). Equality of what?, trad. it. Uguaglianza, di che cosa?, In Id., *Scelta, benessere, equità*. Il Mulino.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being, trad. it., *Capacità e benessere*. In Id., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Marsilio.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- UNESCO (2015). Global citizenship education: topics and learning objectives, trad. it. Centro per la Cooperazione Internazionale Trento (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education and the Rise of Nationalist Perspectives: Reflections and possible ways forward*. UNESCO.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

6.38. Il benessere professionale degli insegnanti di sostegno. La gestione delle emozioni nella relazione diadica.

Patrizia Sibi¹, Gianfranco Fragomeni¹.

¹Università degli Studi della Tuscia.

sibipat@unitus.it, gianfranco.fragomeni@unitus.it

La letteratura e la ricerca di settore confermano che il benessere professionale degli insegnanti è positivamente correlato alla competenza emotiva (Chang, 2013; Dato, 2019), alla capacità di riconoscere i propri sentimenti e quelli degli altri, di motivare sé stessi, e di gestire positivamente le emozioni, tanto interiormente quanto nelle relazioni (Goleman, 1999). L'accoglienza e il prendersi cura in chiave educativa del discente originano dalla capacità di ascolto empatico dell'insegnante, dalla sua "capacità di comprendere il modo di essere-nel-mondo di un altro dal di dentro, riuscendo a immedesimarsi nella sua condizione e a penetrare la sua dimensione di interiorità" (Galanti, 2001). All'insegnante è richiesta la capacità di saper comprendere le emozioni degli studenti per aiutarli a riconoscerle e a governarle ma la qualità affettivo-emozionale dell'interazione diadica dipende, contestualmente, da specifiche caratteristiche dello studente e dell'insegnante (Pianta e al., 2003) e la competenza emotiva dell'insegnante richiede, allo stesso tempo, la capacità di autogestione e auto regolazione delle emozioni (OMS, 1993) nell'incontro con l'altro. In particolare, la gestione delle emozioni nella relazione con la disabilità costituisce una delle dimensioni caratterizzanti la professionalità dell'insegnante di sostegno e, in ambito formativo, indica un obiettivo prioritario dei percorsi di specializzazione (TFA sostegno). D'altro lato, la predisposizione empatica, seppure consolidata da pregresse esperienze di pratica educativa, non sembra 'garantire' la maturità affettiva e la padronanza emotiva dell'insegnante, in particolare nell'esperienza di relazione con la disabilità, nei confronti di atteggiamenti e comportamenti indotti dalla patologia.

L'esperienza pluriennale degli autori, in qualità di formatori nei corsi TFA sostegno, ha evidenziato una criticità ricorrente nella fase di tirocinio formativo: nella pratica educativa le competenze didattico-metodologiche risultano scarsamente efficaci laddove l'aspirante insegnante di sostegno mette in gioco vissuti emotivi contrastanti con alcuni aspetti della disabilità, e non riesce a gestire le emozioni di relazione. Il presente contributo nasce nell'ambito delle attività di *focus-group* tra i docenti dei corsi TFA sostegno dell'Università della Tuscia di Viterbo (UniTus) promossi dal LabForm-UniTus (Laboratorio per la Formazione degli insegnanti) per il miglioramento dell'offerta formativa. L'intento è quello di raccogliere e analizzare una

prima serie di dati qualitativi sulle esperienze emotive *intra- e interpersonali* dei tirocinanti, nelle prime fasi della pratica professionale, per orientare le attività formative ad un approccio riflessivo e metacognitivo, sulla base di dati esperienziali. Il focus dell'indagine è sulla natura delle emozioni/reazioni e sulla 'qualità' del processo di autoriflessione/autocomprensione delle emozioni da parte del campione, indipendentemente dal tipo di disabilità coinvolta nella relazione. In riferimento a recenti ricerche esplorative sulla competenza emotiva degli insegnanti nella relazione educativa (Albanese & Gabola, 2015), sugli atteggiamenti degli insegnanti in formazione (Fiorucci, 2020; Fiorucci & Pinnelli, 2020) e sull'apporto delle emozioni nella concettualizzazione e nella rappresentazione della disabilità (Fiorucci, 2022) è stato strutturato un questionario con alcuni scenari rappresentativi di situazioni relazionali 'critiche', individuate sulla base di una precedente ricognizione tra 20 docenti di sostegno *senior*. Il questionario è stato somministrato a 100 tirocinanti del TFA sostegno di UniTus, rappresentativi di tutti i gradi di scuola. Al campione degli insegnanti è stato chiesto di individuare la/le situazioni di cui avessero fatto esperienza e di indicare la risonanza emotiva di quella situazione, i pensieri interni e i comportamenti agiti in risposta alle emozioni vissute. Per l'indicazione delle emozioni sono state individuate 10 categorie di riferimento e una scala di intensità che varia da 1 (minima intensità) a 4 (intensità molto forte) (Albanese et al., 2010). Gli altri dati 'esperienziali' sono stati raccolti attraverso la somministrazione di domande aperte. L'analisi quanto-qualitativa delle risposte ha fatto emergere aspetti significativi, funzionali ad orientare il percorso di specializzazione (TFA sostegno) in direzione di una maggiore consapevolezza delle emozioni in gioco nella relazione diadica con l'alunno in condizioni di disabilità.

Bibliografia

- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli, C., & Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In M.B. Ligorio & C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto: prospettive psicologico-culturali*. Carocci.
- Albanese, O., & Gabola, P. (2015). Il benessere e la competenza emotiva degli insegnanti nella gestione delle relazioni complesse a scuola. In C. Fiorilli, S. De Stasio, P. Benevene, L. Cianfriglia & R. Serpier (a cura di), *Salute e benessere degli insegnanti italiani. Primo rapporto dell'osservatorio nazionale e salute e benessere dell'insegnante*. FrancoAngeli, 71-83.
- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehaviour: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.
- Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Progedit.
- Fiorucci, A. (2022). Le emozioni e le sensazioni disabilitanti dei futuri docenti di sostegno: esiti di una indagine sui fattori emotivo-relazionali coinvolti nella percezione delle disabilità sensoriali. *QTimes – web magazine*, Anno XIV - n. 2, 2022, Anicia ed. www.qtimes.it
- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), 110-125.
- Fiorucci, A., & Pinnelli, S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 69-81.
- Gabola, P. (2012). Bibliografia italiana. In Lafortune L., Doudin P.-A., Pons F., e Hancock D.R. (Eds.), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Ed italiana a cura di O. Albanese e C. Fiorilli. Edizioni Erickson, 173-179.
- Galanti, M. A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Liguori, 118.
- Goleman, D. (1999). *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, 375.
- OMS (1993). "Life Skills Education in Schools", *Skills for Life*, 1, Genève.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. Wiley, 199-234.

6.39. Formare gli insegnanti alle competenze digitali per l'educazione socio – emotiva: l'esperienza del MOOC “Competenze digitali per lo sviluppo delle abilità socio – emotive per l'inclusione”.

Alessia Signorelli¹

¹Università degli Studi di Perugia.

alessia.signorelli@unipg.it

Il dibattito su “cosa” consista l'educazione inclusiva è tra i più vivaci degli ultimi anni, sebbene non ci siano ancora delle definizioni condivise in maniera universale (spesso la percezione del processo inclusivo è culturalmente determinato e viene affrontato da punti di vista diversi e complessi). Hollenweger, Pantič e Florian (2015) descrivono i processi inclusivi come un qualcosa che si crea nella quotidiana interazione tra quattro elementi fondamentali: gli insegnanti, i discenti, il curriculum e i contesti. Queste interazioni hanno poi l'obiettivo ultimo di migliorare e aumentare la partecipazione educativa e sociale di tutti i discenti attraverso un incremento della qualità delle azioni educative messe in atto (Hick et al., 2005). Ma l'inclusione non si compone solo delle competenze didattiche dell'insegnante; l'insegnante dovrebbe possedere anche quelle competenze trasversali che comprendono anche la consapevolezza dell'importanza degli aspetti sociali e emotivi legati all'apprendimento (Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2020), andando a toccare il costrutto di educazione socio – emotiva, conosciuto con l'acronimo SEL, (Morganti & Signorelli, 2016), ossia quel processo attraverso il quale bambini, ragazzi e adulti acquisiscono e mettono in pratica quelle skills sociali e emotive necessarie per muoversi nel mondo dal punto di vista educativo, personale e lavorativo (Goleman, 2015; Oberle et al. 2016). Negli ultimi anni, la ricerca nell'ambito dell'educazione socio - emotiva, soprattutto nell'ambito relativo alla produzione di programmi e attività in grado di supportarne lo sviluppo e il rafforzamento, a partire dalla più giovane età, ha iniziato a guardare alle opportunità offerte dalle tecnologie (Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2020). Uno studio condotto da Stern, Harding, Holzer e Elbertson (2015) ha condotto alla produzione di un primo stato

dell'arte circa il rapporto tra tecnologie e SEL, servendosi di tre categorie: presente, emergente e sviluppi futuri per poter inquadrare la direzione verso la quale si stanno sviluppando le offerte tecnologiche per il SEL (Morganti, Pascoletti & Signorelli, 2016).

Clare (2015) sottolinea come ci sia una crescente presenza di tecnologie per la formazione alle competenze socio – emotive ma come a questa non corrisponda, di contro, una formazione adeguata dei docenti all'uso efficace di queste tecnologie. La ricerca qui presentata, parte di un Dottorato concluso nel 2020, ha voluto investigare e comprendere l'impatto della formazione degli insegnanti all'uso di app e piattaforme dedicate all'educazione socio – emotiva attraverso la creazione di un MOOC specifico, rivolto principalmente a insegnanti di scuola primaria e secondaria, erogato tramite la piattaforma EDUOpen per 5 mesi tra la fine del novembre 2019 e aprile 2020. Il MOOC è stato strutturato in tre unità principali più una quarta nella quale gli iscritti potevano ottenere il certificato di partecipazione. Le tre unità erano concatenate pur toccando tre argomenti diversi (Unità 1 il concetto di educazione inclusiva, Unità 2 Il framework dell'educazione socio -e motiva, Unità 3 le tecnologie per l'educazione socio – emotiva in ottica inclusiva). Punto chiave del MOOC è stata la sua progettazione, pensata come una “doppia via” che permettesse ai partecipanti da un lato di formarsi nelle tre aree chiave presentate nelle Unità e, dall'altro, di poter scegliere una tra tre app di educazione socio – emotiva proposte all'interno del MOOC (selezionate da un campione di 64 precedentemente identificato dalla dottoranda come primo passo della ricerca) e valutarne l'impatto in termini di apprendimento e inclusione. Il MOOC, dunque, si è snodato secondo un'idea di formazione non solo puramente teorica, ma anche più pratica, incoraggiando nei corsisti la scelta della app secondo loro più adeguata e efficace per rispondere alle necessità emerse nella propria classe. Alla fine del corso circa il 58.8% dei partecipanti ha dichiarato di sentirsi più preparato circa la conoscenza più approfondita delle tre tematiche affrontate e il 63.7% ha dichiarato di sentirsi pronto a applicarle in maniera pratica per migliorare la qualità dei processi inclusivi nella propria classe. Diversi corsisti hanno fornito non solo risposte dal punto di vista quantitativo, esprimendo in diversi casi la soddisfazione nell'aver implementato, in alcuni casi per la prima volta, una app di educazione socio-emotiva rivelatasi poi efficace sotto molteplici punti di vista, alcuni dei quali inaspettati, come ad esempio l'apprendimento di una seconda lingua nel momento in cui la app veniva utilizzata nella sua versione originale e non tradotta. Le risposte al MOOC sono risultate generalmente positive con dei suggerimenti per il miglioramento del MOOC stesso per renderlo uno strumento di formazione ancora più incisivo.

Bibliografia

- Clare, J. (2015). *Social-Emotional Apps for Special Ed* <https://www.edutopia.org/blog/social-emotional-apps-special-ed-jayne-clare>.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza Emotiva*. Rizzoli
- Hick, P., Ainscow, M., Dyson, A., Kalambouka, A., Izzidien, S., Francis, A. et al (2005). *Inclusive Learning with ICT*. University of Manchester.
- Hollenweger, J., Pantič, N., & Florian, L. (2015). Tool to Upgrade Teacher Education - *Practices for Inclusive Education*. Council of Europe.
- Morganti, A., & Signorelli, A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n.2 (4), 121 – 136.
- Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. (2020). Index per le tecnologie socio-emotive. *Approcci innovativi all'educazione inclusiva*. Arnoldo Mondadori editore.
- Oberle, E., Domitrovich, C.E., Meyers, D.C., & Weissberg, P.R. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2015.1125450
- Stern, R. S., Harding, T. B., Holzer, A. A., & Elbertson, N. A. (2015). Current and potential uses of technology to enhance SEL. What's now and what's next? In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning*, 516–531. The Guilford Press.

6.40. La comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie: una ricerca-formazione trasversale presso un istituto comprensivo di XX.

Soriani Alessandro¹, Marcato Elena², Pacetti Elena¹

¹Università di Bologna

²IC 9 "Il Guercino" di Bologna

alessandro.soriani@unibo.it, marcato.elena@ic9bo.istruzioneer.it, elena.pacetti@unibo.it

La comunicazione scuola/famiglia – sebbene sia stata più volte oggetto di studio nell'ambito della ricerca in campo educativo, soprattutto in termini di necessità di costruzione di alleanze scuola-famiglia solide (Capperucci et al., 2018; Caronia, 2012) – è un argomento che spesso assume una posizione marginale nelle riflessioni pedagogiche che hanno come oggetto il mondo dell'educazione formale.

La complessità del fenomeno, già di per sé ricca per varietà e per situazioni, è stata ulteriormente amplificata dall'introduzione sempre più rilevante delle tecnologie nei contesti scolastici non solo come strumento a supporto della didattica, ma anche come elemento portante per costruire l'infrastruttura comunicativa fra insegnanti, genitori ed alunni.

Si fa riferimento, in particolare, alle dinamiche relazionali che interessano alunni, insegnanti e genitori e di come queste siano state protagoniste di un intenso processo di evoluzione motivato da una serie di fattori tra i quali una maggiore intensificazione negli usi di tecnologie da parte degli utenti e una effettiva presenza di una moltitudine di canali di comunicazione (messaggi, telefonate, e-mail, audio messaggi, immagini, video ed altre modalità rese possibili dagli odierni social network) che si è andata intensificando negli anni.

A tal proposito, lo spettro dei possibili canali comunicativi è ampissimo e spazia da strumenti digitali che possono essere definiti come “ufficiali”, cioè concepiti e messi a disposizione in maniera istituzionale dalla scuola per scopi prettamente scolastici (es.: sito della scuola, registro elettronico, mail istituzionali dei docenti e degli studenti), e “non ufficiali”, ovvero tutti quei mezzi che, invece, sono spontaneamente utilizzati dai soggetti come teatro delle loro dinamiche relazionali (es.: chat, gruppi di WhatsApp, social network vari). Questa fittissima rete di relazioni mediata da contesti digitali – si fa riferimento in particolare alle dinamiche relazionali fra studenti/studenti, studenti/insegnanti ed anche insegnanti/insegnanti – che avviene senza soluzione di continuità dentro e fuori i tempi e gli spazi della scuola, influenza in maniera molto decisa il clima sociale dell’ambiente classe (Autore, 2018) e non solo.

Mentre tali dinamiche sono state precedentemente esplorate, seppur in maniera parziale, ve ne sono altre che rimangono ancora inesplorate e che, a loro modo, potrebbero influenzare in maniera altrettanto importante il modo di esercitare il proprio mestiere di insegnante e di curare le relazioni intorno al mondo della scuola da parte di insegnanti e genitori.

Si tratta degli scambi comunicativi mediati da contesti digitali che avvengono fra genitori ed altri genitori e fra genitori ed insegnanti: questa tematica rappresenta uno snodo importante nello spazio comunicativo scuola/famiglia e rischia spesso di sfociare in dinamiche conflittuali gestite in maniera difficoltosa o semplicemente percepite come un inutile peso ed un ulteriore carico sulle spalle di insegnanti e genitori.

La problematica interessa trasversalmente il contesto scolastico nella sua interezza, specialmente negli ordini di scuola dove il ruolo dei genitori è ancora quello di mediatore principale. Pertanto, la ricerca oggetto di questo contributo si è focalizzata prevalentemente nell’approfondire il fenomeno della comunicazione scuola-famiglia all’interno di un istituto comprensivo nella sua interezza: ovvero dalle prime istanze di scuola dell’infanzia fino a quelle della scuola secondaria di primo grado.

La presente proposta ha l’intento di illustrare una ricerca condotta dal Dipartimento di XX svoltasi presso l’Istituto Comprensivo XX di XX, tra il 2019 e il 2022: il progetto ha avuto lo scopo di indagare come gli scambi comunicativi mediati da contesti digitali siano in grado di influenzare le dinamiche relazionali fra insegnanti e genitori e fra genitori ed altri genitori.

L’impianto metodologico individuato per condurre la ricerca è stato quello della ricerca-formazione (RF) (Asquini, 2018). A tal proposito, è stato costituito un gruppo di coordinamento della R/F composto da:

- Staff di ricercatori dell’Università di XX;
- Insegnanti provenienti dall’istituto comprensivo in cui è stata condotta la ricerca e operanti in diversi gradi della scuola (infanzia, primaria e secondaria di primo grado);
- Genitori con alunni iscritti presso lo stesso IC, uno per ogni grado di scuola.

Il motivo della scelta nel perseguire questa impostazione metodologica deriva dal fatto che l’istituto comprensivo del Comune di XX, dove la ricerca si è svolta, ha fatto richiesta esplicita di una formazione per i loro insegnanti e per i loro genitori, riguardo alla problematica delle relazioni mediate da contesti digitali e di come queste influenzino l’operato degli insegnanti e i rapporti fra gli attori in campo.

L’IC in oggetto è collocato in una zona della prima periferia di XX, un contesto connotato da una forte eterogeneità socio-culturale ed economica. Le famiglie beneficiarie dei servizi di tale istituto hanno differenti background: sono presenti in grande numero famiglie con storie migratorie, famiglie non completamente italofone e con differenti possibilità economiche. Per questo motivo, il bisogno di lavorare ad una maggiore inclusività della comunicazione scuola-famiglia era molto sentito.

Nel primo anno sono stati raccolti 51 questionari rivolti ad insegnanti e 126 a genitori, e sono stati svolti tre focus group con insegnanti e tre con genitori (uno per ogni ordine di scuola). Nel secondo anno, sono stati raccolti 69 questionari insegnanti e 566 genitori e sono stati ripetuti i focus group con insegnanti e genitori. Per un approfondimento su quanto emerso dal primo anno di ricerca si veda (Autori, 2021).

Altre azioni intraprese nel corso degli anni di sviluppo della ricerca sono state: l’organizzazione di due iniziative di formazione (una rivolta agli insegnanti e una rivolta ai genitori) avente come oggetto la comunicazione scuola-famiglia inclusiva mediata da tecnologie e la pubblicazione, sul sito dell’istituto comprensivo, di un documento contenente linee guida per una comunicazione scuola-famiglia inclusiva mediata da tecnologie redatto in maniera partecipata da tutti i soggetti coinvolti nel gruppo di coordinamento della RF.

Vale la pena sottolineare tre aspetti di interesse emersi dai risultati di questa indagine. Il primo riguarda la costruzione di un modello scolastico più inclusivo, aperto alle diversità e alle differenze (soprattutto in termini socio-economici) delle famiglie beneficiarie; il secondo rimarca la necessità di conoscere ed agire correttamente attraverso i canali comunicativi a disposizione (tecnologici e non): attenzione che è diventata ancora più fondamentale durante il secondo quadrimestre nell’a.s. 2019-20 con la pandemia, dove i rapporti consueti e le normali routine sono venuti a cadere; infine, il terzo elemento è inerente ad un utilizzo più consapevole e più ragionato dei diversi canali comunicativi presenti: un’attenta comunicazione scuola-famiglia, che sappia anche valorizzare la figura del rappresentante dei genitori, dei referenti di plesso, dei docenti coordinatori, che espliciti protocolli e linee guida è portatrice di un clima più sereno, più collaborativo e, di conseguenza, di maggior benessere sociale.

Bibliografia

- Asquini, G. (A c. Di). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: Alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 231–253.
- Caronia, L. (2012). Un’alleanza condizionata: Famiglie, istituzione e governance dei media. In M. Contini (A c. Di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci.

6.41. Benessere a scuola: il punto di vista dei docenti.

Maria Tiso¹, Concetta Ferrantino¹

¹Università degli Studi di Salerno.

mtiso@unisa.it, cferrantino@unisa.it;

Il tema dell'inclusione e del benessere ha assunto negli ultimi anni un valore sempre più rilevante nel mondo dell'educazione, in particolar modo per la scuola, al cui interno i docenti sono considerati veri e propri promotori di cambiamento. A tale ruolo sono chiamati, in maniera sempre più incisiva, dal recente D.M. n. 188 del 21 giugno 2021 attraverso il quale la loro formazione sul tema diviene basilare e improrogabile. Una scuola che vuole essere *per tutti e per ciascuno* deve interrogarsi sulle pratiche inclusive che è capace di agire al proprio interno, sia rispetto al singolo studente, sia rispetto al gruppo classe. L'inclusione nasce dalla consapevolezza che ogni individuo è portatore di proprie specificità e che queste rappresentano uno stimolo che animano il cambiamento della società e naturalmente della scuola che di essa rappresenta una parte fondamentale (Ainscow, 2007; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Ainscow & Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; D'Alessio, 2011). L'inclusione implica «un processo sostanzioso e denso di innovazione, di ripensamento e di riflessione tale da sollecitare un vero e proprio movimento, se non una tempesta» (Catalfamo, 2016, p.114), dunque un vero e proprio *orizzonte di riferimento* (Dovigo, 2016) che funge da stimolo continuo per promuovere e migliorare le proprie pratiche, difatti «essa si nutre della capacità di mettere e mettersi in discussione, di non procedere per compartimenti stagni, di assumere decisioni, di adottare soluzioni, a volte inusuali, altre volte originali, ma anche prevedibili e replicabili, procede su terreni poco stabili, talvolta scivolosi» (Tiso, 2021, p. 43). La logica dell'inclusione non ha più una *normalità* da perseguire e a cui uniformarsi poiché non coinvolge solo alunni classificati in una determinata categoria. Bocci (2018), sostiene che «l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni inclusi (quanti, in che misura?) o da includere (quanti, in che misura?) [...] e non è favorita da insegnanti separati per funzione. Essa mira a rendere inclusivi i contesti scolastici, [...] chi opera realmente in ottica inclusiva agisce sui dispositivi, sui meccanismi e sui contesti che devono essere modificati, in quanto l'educazione inclusiva è una sfida alla normatività tipica del paradigma assimilazionista della scuola regolare» (p. 21). Accogliere questo principio equivale a riconoscere ad ogni alunno una specifica identità che non pretende di somigliare a quella di nessun altro, ma che anzi rivendica la sua unicità.

Una scuola inclusiva diventa inevitabilmente anche luogo di benessere, di recente, alcuni studi sul piano nazionale e internazionale hanno cominciato ad interessarsi al benessere-disagio a scuola in relazione al successo-insuccesso scolastico, esaminando la relazione tra i risultati ottenuti e alcuni fattori di benessere (OECD, 2015). Secondo una prospettiva interazionista (Dewey, 1938; Bronfenbrenner & Stefani, 1986), la formazione e la crescita di un individuo sono saldamente ancorati alla qualità delle relazioni (Carmeli & Gittel, 2009); i risultati dell'apprendimento e il successo-insuccesso scolastico sono pertanto legati al contesto e al grado di benessere che questo è capace di rimandare a chi lo vive. Danna e Griffin (1999) evidenziano come in letteratura ci siano numerose definizioni di salute e benessere che tuttavia non riescono sempre a restituire chiarimenti in merito ai due termini dal momento che spesso sono utilizzati come sinonimi. Ryff e Singer (1998), concordando con la definizione che di salute dà l'Organizzazione Mondiale della Sanità (1947), sostenendo che essa si sviluppi su due livelli: un primo, attraverso il quale si osserva come un individuo è in grado di concretizzare le proprie aspirazioni e soddisfare i propri bisogni, un secondo, che considera il tipo di relazione che il soggetto è capace di intessere con l'ambiente; dunque il benessere va considerato nell'ottica del funzionamento generale positivo della persona (Ryff, 1989).

Quali sono le azioni che la scuola promuove per favorire il benessere degli studenti? È il principale interrogativo intorno al quale ruotano le considerazioni del presente lavoro.

Castoldi (2015) individua tre dimensioni lungo le quali si snoda il rapporto docente/discente: 1) *dimensione metodologica-didattica*, con riferimento alle metodologie, alle strategie, ai mediatori utilizzati; 2) *dimensione organizzativa*, attenta al setting formativo e all'ambiente di apprendimento in generale; 3) *dimensione relazionale-comunicativa* attraverso cui si osservano le relazioni tra gli attori del processo educativo, con riferimento allo stile di insegnamento, al valore che si riconosce al gruppo, al contributo del singolo. Le tre dimensioni non sono separate, bensì comunicanti tra loro, rappresentando «riflettori differenti con cui illuminare l'azione didattica» (p.57). Interesse specifico di questo contributo si pone sulla terza dimensione, ovvero su quella relazionale-comunicativa, al fine di evidenziare i comportamenti e le situazioni che promuovono condizioni di benessere all'interno del gruppo classe. Sono numerose le ricerche in campo internazionale (Battistich & Hom, 1997; Bourke & Geldens, 2007; Health Behaviour in School-aged Children, HBSC, 2016; Kaplan & Maehr, 1999; Larson, 2000; Programme for International Student Assessment, PISA, 2015; Samdal et al., 1998) che evidenziano come la percezione dei discenti di un ambiente scolastico positivo, promuova la percezione di benessere e conseguentemente si rifletta su migliori risultati.

A partire da queste iniziali riflessioni, si gettano le basi per una successiva indagine da condurre con un campione di docenti degli Istituti della Scuola Secondaria di Secondo Grado di alcune province della regione Campania. Più dettagliatamente, la ricerca si pone l'obiettivo di comprendere la consapevolezza dei docenti sull'importanza e il valore del benessere nella dimensione relazionale docente-discente. A tal fine, verrà utilizzato un questionario adattato dall'Index per l'inclusione (2017), uno degli strumenti autovalutativi attualmente in uso nel contesto scolastico.

Bibliografia

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 4, 401-416.

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L., Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education*, 146-159. Sage.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1, 29-39.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87, 12.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F., Bocci, M., Catarci & M., Fiorucci (Eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma/Tre Press.
- Bourke, L. & Geldens, P. M. (2007). Subjective wellbeing and its meaning for young people in a rural Australian center. *Social Indicators Research*, 82, 1, 165-187.
- Bronfenbrenner, U. & Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Carmeli, A., & Gittel, J. H. (2009). High- quality relationships, psycho-logical safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30, 6, 709-729.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Arnoldo Mondadori editore.
- Catalfamo, A. (2016). Processi inclusivi e comunità di insegnanti. In A., Catalfamo (Ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte*, 113-124. Erickson.
- Danna, K. & Griffin, R. W. (1999). Health and Well-Being in the Workplace: a Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management*, 25, 3, 357-384.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Sense Publishers.
- D.M. 21 giugno 2021, n. 188. *Formazione personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità*.
- Dovigo, F. (2016). Una scuola inclusiva è una scuola in movimento. In A., Catalfamo (Ed.), *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curriculari. Suggestioni e proposte*, 47-60. Erickson.
- Kaplan, A., & Maehr, M.L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 4, 330-358.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- OECD, (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *Pisa in Focus* 50, 1-4. Paris: OECD Publishing.
- Ryff, C.D., & Singer, B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9,1, 1-28.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 6, 1069-1081.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools. A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 3, 383-397.
- Tiso, M. (2021). Progettazione e valutazione dell'inclusione a scuola. In S., Zanazzi & C., Ferrantino, *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*. Pensa MultiMedia Editore.
- World Health Organization. Regional Office for Europe, (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. In *World Health Organization. Regional Office for Europe*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326320>.
- World Health Organization, (1947). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization. Official records of the World Health Organization*, 2, 100.

6.42. Improvvisare per imparare a sentirci irripetibili.

Eleonora Zorzi¹, Marina Santi¹

Università degli Studi di Padova.

eleonora.zorzi@unipd.it, marina.santi@unipd.it

«Ho sempre inteso il che-fare docente come una pratica di persone. Di persone incompiute; di persone curiose e intelligenti; di persone che possono sapere, ma che perciò possono anche ignorare [...] è questa visione dell'uomo e della donna come 'esseri programmati ma per imparare' e perciò per insegnare, per conoscere, per intervenire, che mi ha fatto concepire la pratica educativa come un esercizio costante a favore dell'autonomia di educatori ed educandi e del loro sviluppo»
(Freire, 2014, pp. 117-118).

“Improvvisare per imparare a sentirci irripetibili”: un pronome personale che incarna allo stesso tempo la riflessività rivolta a ciascuna/o (io?), e quella rivolta al plurale (noi?). È quel “ci” che ricorda l'essere che ci-è, e allo stesso tempo co-originalmente un essere-con gli altri (Heidegger, 2009, p. 339). Un invito (una provocazione?) quindi aperto a tutte/i e a ciascuna/o, nessun escluso. Il presente contributo vuole offrire una riflessione (domande? proposte?) di natura pedagogico-progettuale-di ricerca che metta al centro il concetto di “irripetibilità”, la sua relazione con l'improvvisazione, e lo sfondo integratore (Zanelli et al., 2017) dell'inclusione e del ben-essere, a scuola (nel mondo?).

Perché l'irripetibilità dovrebbe rappresentare un valore da imparare? In una società che attraverso la tecnica e la tecnologia privilegia il valore della ripetibilità (della registrazione), in un mondo scientifico che, dal positivismo in poi, valorizza l'efficacia della replicabilità, perché l'irripetibilità dovrebbe interessare la pedagogia, l'educazione? E perché occorre imparare a sentire l'irripetibilità? E come si legano irripetibilità ed umano? Perché non solo percepire l'irripetibilità degli eventi, della storia (che non si dà mai uguale a se stessa), ma anche imparare a sentire la propria irripetibilità come esseri umani? E in che modo questo “sentirsi irripetibili” può avere a che fare con la formazione (educazione?) degli insegnanti e come può mettersi in relazione con una pedagogia inclusiva, con una didattica inclusiva?

Il concetto di irripetibilità, di irripetibile (inteso come non-ripetibile-allo stesso modo) nel jazz, e ancor più nell'improvvisazione è profondamente radicato nel processo stesso del fare musica (Becker, 2000; Berliner, 1994; Bertinetto, 2016). Ci sono cinque dimensioni che rendono possibile questa irripetibilità (Sparti, 2005, p.118): *inseparabilità*, perché processo e prodotto occorrono e fluiscono contemporaneamente; *originalità e unicità*, perché ogni atto è diverso dal precedente, sorprendendo, spingendosi al di là del già noto; *estemporaneità* perché tutto ha luogo in un qui ed ora, che è un rispondere ad una serie di circostanze influenti, che sono viste come momenti irripetibili e propizi; *irreversibilità*, perché non si può tornare indietro e si può solo andare avanti, continuare, costruendo e significando quanto è già stato costruito; *responsività*, in quanto capacità di reagire ai cambiamenti, di prendere decisioni. "Sentirsi irripetibili" però aggiunge a queste dimensioni un'ulteriore aspetto che differenzia infatti anche un' improvvisazione propriamente detta, da processi improvvisativi di altra natura: la *consapevolezza*, del e nel fare. Sapere di fare improvvisazione implica l'esserci, il sentirsi nel processo, un esserci necessario per sostenere lo sforzo e l'impegno richiesto dal processo stesso (Bertinetto, 2016; Zorzi, 2020, p. 32). Quanto e quando ci sentiamo "presenti"? Quanto e quando ci "sentiamo" irripetibili? E quanto invece scorre senza che l'unicità costitutiva e originaria della finitudine umana venga "sentita" come tale?

In ambito pedagogico, l'irripetibilità è rintracciabile e riconoscibile nella "coscienza della diversità" che costituisce la *Shibboleth* di ogni genuino educatore (Borghi, 2000, p. 103); perché l'educatore che non si preoccupa di individuare le caratteristiche singolari e irripetibili di ciascuno dei suoi alunni, che invece di concepire e condurre il suo lavoro come un apprendistato perenne e vivere nella sua scuola e nella sua classe come un "laboratorio", si adagia invece nella bambagia delle idee generali, si colloca nel chiuso di una provincia pedagogica dove trasmissione di nozioni e di abiti di comportamento omogeneizzante, sono le forme strumentali, idonee alla conservazione (ripetizione?) dello stato di cose esistente (Borghi, 2000, p.103; Bocci, 2021, p.93). Questa coscienza della diversità e dell'irripetibilità di ciascuno risuona nel *groove* - significandolo nella prospettiva pedagogica della *pedagogia jazz* (Santi, 2016) - della differenziazione educativa e didattica (Tomlinson & Mc Tighe, 2006; D'Alonzo & Monauni, 2021) e ancor più forse si può far risalire al concetto di divenire e variazione, che è il motore eracleo dell'irripetibile e del cambiamento impreveduto [Diels-Kranz, 12] che unisce natura e cultura nell'educazione (Ingold, 2019). Possiamo allora utilizzare la prassi dell'improvvisazione - nella pienezza delle sue dimensioni (Zorzi, 2020), come processo (e prodotto?) di ricerca e di formazione all'irripetibile, per le/gli insegnanti (educatrici/tori) affinché nei loro quotidiani processi di insegnamento-apprendimento, esprimano la loro coscienza della diversità (promuovendo benessere) attraverso questa prassi (Santi & Zorzi, 2020)?

Possiamo immaginare un percorso di Ricerca-Formazione (Agrusti & Dodman, 2021; Documento CRESPI¹³) per creare "comunità di improvvisazione" dei/delle docenti (Zorzi, 2019)? Promuovere una comunità che - a partire da tale coscienza della diversità e dell'irripetibilità - impari ad essere propedeutica all'erranza, alla scoperta, alla creatività, alla relazione con l'Altro da sé che "ignoriamo" (Kohan, Santi & Wozniak, 2017) e che ci resiste (Bocci & De Castro, 2021; Zorzi & Gecchele, 2020)?

Il presente contributo vuole dunque condividere uno scenario possibile, l'immaginazione di una progettualità di ricerca-formazione che provi a rispondere a quanto proposto anche nel documento CRESPI¹⁴ (p.3), ossia coinvolgere pienamente gli insegnanti in percorsi formativi che sappiano sfruttare appieno le evidenze scientifiche della ricerca e che promuovano, in una parola "abiti" di pensiero riflessivo e critico, indispensabili per affrontare situazioni inattese o non di routine e per re-inventare i processi di insegnamento-apprendimento anche in situazioni di estrema difficoltà, con la capacità di monitorarli e regolarli continuamente: non preparare qualcuno a fare qualcosa che si ripete, ma preparare qualcuno ad essere qualcosa che non si ripete, e a sentirsi e sentire gli altri una tale unicità irripetibile.

«Il dialogo è un'esigenza esistenziale [...] E poiché è un incontro di uomini che danno un nome al mondo, non deve essere l'elargizione degli uni agli altri.

E' un atto di creazione [...] In questo luogo di incontro non ci sono gli ignoranti assoluti e nemmeno i saggi assoluti: ci sono uomini che in comunione, cercano di sapere di più» (Freire, 2002, pp.80-81).

Bibliografia

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. *Questioni metodologiche e modelli operativi. RicercaAzione*, Vol. 13, n.2, 75-84.
- Becker, H. S. (2000). The etiquette of improvisation. *Mind, Culture and Activity*, 7 (3), 171-176.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz: the Infinite Art of Improvisation*. University of Chicago Press.
- Bertinetto, A. (2016). Eseguire l'inatteso. *Ontologia della musica e improvvisazione* (Italian Edition). Il Glifo ebook. Edizione del Kindle.
- Bocci, F. (2021). L'attimo che segna il tempo. Janusz Korczak e Sefa Wilczynska antesignani del valore assoluto dell'educazione inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20, n.4, novembre, 84-98.
- Bocci, F., & De Castro, M. (2021). La pedagogia impegnata di bell hooks. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21, n.1, febbraio, 74-92.
- Borghi, L. (2000). *La città e la scuola*. Elèuthera.
- D'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Scholé.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA Editore.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo* (1927). Longanesi, 2009.

¹³ <https://centri.unibo.it/crespi/it/espertimur> - consultato 20/09/22

¹⁴ <https://centri.unibo.it/crespi/it/espertimur> - consultato 20/09/22

- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. La Linea.
- Kohan, W., Santi, M., & Wozniak, W. (2017). Philosophy for teachers: between ignorance, invention, and improvisation. In M. R. Gregory, J., Haynes & K., Murriss (Eds.). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, 253-259. Routledge.
- Santi, M. (2016). Education as jazz: a framework to escape the monologue of teaching and learning. In M. Santi & E. Zorzi (Eds.). *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Cambridge Scholars.
- Santi, M., & Zorzi, E. (2020). Verso una “jazzing society”? L'improvvisazione come “capability” nell'educazione inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V. 8 N. 2, 13-32.
- Sparti, D. (2005). *Suoni inauditi*. Il Mulino.
- Tomlinson, C.A., Mc Tighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids*. ASCD.
- Zanelli, P., Maselli, M., & Marcuccio, M. (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Zeroseiup.
- Zorzi, E. (2019). Transforming Classes in Communities - Introduction Concepts. In M. De Rossi, *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community*, 77-111. McGraw Hill Education.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.
- Zorzi, E., & Gecchele, L. (2020). L'emergenza dell'Alterità: a scuola per una nuova etica di liberazione. *STUDIUM EDUCATIONIS*, n.3, 82-98.

Sessione 7

LA RICERCA PER LA FORMAZIONE DELLE COMPETENZE VALUTATIVE DEGLI INSEGNANTI

Coordinatori:

Prof. Davide Capperucci (Università degli Studi di Firenze)

Prof. Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma)

Introduzione alla sessione

L'arte del valutare

L'alto numero di proposte di intervento giunte per questa sessione del Convegno è la prima testimonianza di come la valutazione rappresenti una delle sfide più urgenti oggi per la ricerca educativa. La molteplicità degli attori, dei contesti e delle pratiche connesse alla valutazione pongono sempre nuovi interrogativi ai ricercatori, che attraverso percorsi di indagine rigorosi ed articolati devono dimostrarsi pronti ad intercettare e valorizzare i bisogni e le urgenze degli insegnanti e delle scuole.

Per ragioni di sintesi si è ritenuto opportuno ricondurre la pluralità e la ricchezza dei contributi della presente sessione a quattro macro-aree tematiche che nella loro articolazione delineano chiaramente la complessità delle questioni poste dalla valutazione.

Valutazione formativa come metodo didattico

Come evidenziato da molteplici contributi, la valutazione costituisce un dispositivo che deve accompagnare ogni fase del processo formativo degli alunni, per fare in modo che questo accada occorre promuovere una regolazione costante tra le pratiche didattiche e quelle valutative, rendendole quanto più possibile coerenti ed integrate tra loro. Questo bisogno di coerenza e di raccordo tra le pratiche agite dagli insegnanti chiama in causa le molteplici funzioni attribuibili alla valutazione, tra le quali, quella su cui si è concentrata maggiormente l'attenzione delle relazioni della sessione, ha riguardato l'uso formativo della valutazione. In questo frangente, la valutazione formativa viene intesa come attività orientata a: rendere gli insegnanti consapevoli dell'efficacia degli strumenti che utilizzano, raccogliere informazioni significative sui processi e sui risultati di

apprendimento degli alunni, stimolare la riflessione sulla qualità delle scelte didattiche operate in vista di future azioni di ri-progettazione. Per questo motivo è importante che gli insegnanti si interrogino sulla loro "idea di valutazione", sulle caratteristiche che questa deve assumere in relazione ai soggetti coinvolti e ai contesti in cui essa viene effettuata, poiché queste concezioni incidono fortemente sia sulle pratiche didattiche che sulle politiche valutative a livello di scuola. Le riflessioni e le considerazioni a cui arrivano i contributi relativi a questa area tematica sottolineano l'importanza di rendere gli insegnanti sempre più partecipi e coinvolti nella definizione delle politiche e delle azioni valutative che riguardano la scuola, sia a livello sistemico che di classe, sviluppando sia un motivato senso critico verso i cambiamenti ordinamentali che riguardano la valutazione sia un atteggiamento propositivo, costruttivo, aperto alla ricerca e alla sperimentazione capace di favorire l'implementazione di nuovi modelli, interventi e dispositivi valutativi. Spetta alle scuole definire attraverso le proprie scelte quali funzioni attribuire alla valutazione, stabilendo in che misura contemperare una funzione formativa della valutazione con una sommativo-regolativa. In questo difficile compito la ricerca educativa può rappresentare un punto di riferimento, una misura di accompagnamento da tenere in considerazione per addivenire ad una negoziazione di significati, ad una comprensione profonda dei processi interni e alla definizione di prospettive future di sviluppo.

Autovalutazione come dispositivo educativo e di miglioramento

Parte dei contributi della presente sessione hanno preso in considerazione il ruolo dell'autovalutazione sia sul fronte dell'autoregolazione dell'apprendimento degli alunni sia su quello dell'analisi interna delle scuole nella prospettiva del miglioramento e dell'elevamento della qualità dei servizi educativi.

Nel primo caso viene sottolineata la necessità di un superamento di modelli eterovalutativi a vantaggio di strategie autovalutative, grazie alle quali gli alunni - accompagnati dai loro docenti - possano contribuire alla valorizzazione dei propri compiti, prodotti, risultati e ad una consapevolezza maggiore dei processi di costruzione di conoscenza sia individuali che collettivi, così da rendere la valutazione un dispositivo sempre più condiviso, partecipato e trasparente. A riguardo viene richiamata l'importanza della condivisione dei criteri di valutazione, mediante il ricorso a strumenti alternativi come le rubriche e i compiti autentici, e dell'emersione del *feedback* per incentivare la motivazione, la partecipazione, l'autonomia e il senso di responsabilità degli alunni verso l'apprendimento. Il ricorso a pratiche autoregolative incentrate sul feedback della valutazione, permettono di raccogliere informazioni relative al processo di insegnamento-apprendimento mentre questo si sta verificando, favorendone l'immediata ristrutturazione ai fini del raggiungimento degli obiettivi prestabiliti e dello studio delle strategie metacognitive messe in atto dall'alunno.

Nel secondo caso, il focus sull'autovalutazione si concentra sull'analisi interna condotta dalle scuole per incrementare la qualità dei risultati di apprendimento e dei processi organizzativo-gestionali delle istituzioni scolastiche. A partire dall'analisi dei RAV e dei Piani di miglioramento di gruppi o singole scuole vengono proposte esperienze e ricerche pilota finalizzate alla promozione di buone pratiche orientate alla raccolta di informazioni legate al contesto e ai processi educativo-didattici, alla definizione delle azioni da pianificare, all'individuazione di strumenti di monitoraggio, documentazione e rendicontazione sociale. Anche in questo caso, l'efficienza legata all'organizzazione del funzionamento delle scuole viene letta in funzione di una maggiore qualità degli apprendimenti degli alunni e condivisione dei processi decisionali, così da originare politiche maggiormente partecipate e azioni educative più efficaci.

La collegialità della valutazione.

Un aspetto ricorrente in diversi contributi è la necessità di condividere fra i diversi responsabili educativi la stessa visione valutativa. A partire dai bambini più piccoli, per passare agli studenti di ogni ordine e grado, uno degli elementi che rende autorevoli le procedure valutative è l'esistenza e il riconoscimento di regole valide per tutti, e questo è possibile solo se il team, il consiglio, il collegio che operano nello stesso contesto utilizzano le stesse modalità e le stesse procedure, funzionalmente all'ambito del proprio insegnamento o intervento educativo. Questo non significa uniformità assoluta e solo di facciata, anzi ogni educatore o insegnante può caratterizzare il suo modo di valutare, considerando le peculiarità di ambito e il suo stile di insegnamento. Ma lo deve fare in modo trasparente, prima di tutto chiarendosi con i colleghi in fase di progettazione collegiale, e subito dopo anche con alunni/studenti in fase di attuazione, senza aspettare le inevitabili incomprensioni figlie di comportamenti diversi nel succedersi delle ore di lezione. L'obiettivo ambizioso è condividere la valutazione sia come rappresentazione, sottolineando le modalità comunicative, sia come interpretazione, approfondendo i processi decisionali che devono seguire ogni assegnazione di valore.

Valutazione e documentazione.

Infine emerge l'importanza di fondare la valutazione su dati ed evidenze. Dall'interrogazione alle prove scritte o pratiche, dalle rubriche alle griglie di osservazione, c'è una pluralità di strumenti a disposizione da cui trarre elementi utili per rendere affidabile e sufficientemente oggettivo l'atto valutativo. Si tratta di migliorare la padronanza di educatori e insegnanti sull'uso di questi strumenti, e di conseguenza affinare i processi di documentazione, che sono prima di tutto alla base della riflessione educativa e successivamente della decisione didattica. È tutto questo non solo riferendosi alla valutazione quotidiana o periodica, ma anche all'orientamento degli studenti, che di fatto è una forma di valutazione molto delicata, e in ultima analisi all'autovalutazione della stessa progettazione didattica attuata, già citata in precedenza.

Documentare la didattica, le azioni, le performance permette di costruire la rete a cui agganciare le singole valutazioni e verificarne l'evoluzione nel tempo, e diventa la base di comunicazione per realizzare sia la collegialità già richiamata, sia la trasparenza con tutti gli altri protagonisti dell'esperienza scolastica, studenti e genitori in particolare.

Si tratta di aspetti che dovrebbero caratterizzare il bagaglio professionale di educatori e insegnanti, e dovrebbero trovare adeguato spazio nel Syllabus delle diverse opportunità di formazione, sia iniziale sia in servizio.

Da questo punto di vista la ricerca educativa può dare un importante contributo per tenere costantemente aggiornati i contenuti sui diversi aspetti della valutazione (basta ricordare i notevoli cambiamenti degli ultimi anni circa la valutazione descrittiva o le procedure di documentazione).

Ci piace concludere ricordando che proprio per sostenere la formazione e l'aggiornamento è nato il Centro Interuniversitario CRESPI (Centro per la Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante), con ricercatori di 13 atenei che intendono trarre da esperienze di Ricerca-Formazione realizzate con le istituzioni educative elementi utili per migliorare anche la difficile, ma fondamentale, arte del valutare.

7.1. Supportare le competenze valutative degli insegnanti in servizio. Primi esiti di un'indagine pilota.

Laura Sara Agrati¹, Stefania Ambrosini¹

¹Università degli Studi di Bergamo.

laurasara.agrati@unibg.it, stefania.ambrosini@guest.unibg.it

La formazione degli insegnanti alla valutazione è stata definita spesso un ambito problematico (De Luca & Johnson, 2017; La Marca, 2006), se non addirittura trascurato (Stiggins, 1993), della ricerca educativa. Negli anni, tuttavia, la formazione degli insegnanti alla valutazione è stata oggetto di indagini che hanno permesso, per un verso, di identificare alcune componenti stabili - es., il possesso di terminologia e concetti chiave, la capacità di scegliere diverse tipologie di strumenti (O'Leary, 2008) –, per altro, di estendere il concetto stesso di competenza valutativa in modo da superare modelli standard ed includere aspetti relativi alle pratiche e ai contesti (De Luca & Bellara, 2013).

In questo senso la competenza valutativa dei docenti è descritta come complesso di conoscenze, abilità e attitudini (Pastore, 2020; Xu & Brown, 2016) che gli insegnanti mobiliterebbero per svolgere le attività funzionali alla valutazione degli apprendimenti e del comportamento nonché alla certificazione delle competenze degli studenti (L. n. 62/2017). Il riferimento al costrutto di professionalità docente (Andrade & Heritage, 2018; OECD, 2013; Willis et al., 2013), la competenza valutativa va considerata, quindi, 'una dimensione professionale qualificante il docente, capace di ottenere informazioni sull'apprendimento e sullo sviluppo dello studente allo scopo di regolare l'azione didattica' (Goisis, 2013; Viganò, 2017, p. 272).

In Italia, il contratto collettivo riconosce quella valutativa come correlata e interagente alle altre componenti – es. metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione ecc. - che descrivono il profilo professionale dei docenti (art. 27, CCNL, 2016-2018) e le novità introdotte nella scuola primaria con l'O.M. n. 172 del 4.12.2021 implicano un esercizio partecipato di tale componente.

Il lavoro descrive il disegno, la realizzazione e gli esiti di un programma-pilota condotto sul modello dello studio di caso esplorativo (Yin, 2014) di tipo intrinseco allo scopo di evidenziarne i caratteri operativi e rilevarne tendenze, come preludio a una successiva ricerca descrittiva di fattibilità e utilità. Il programma-pilota, elaborato sulla base di alcune caratteristiche di sviluppo professionale efficace (Darling-Hammond et al., 2017), è stato realizzato nell'ambito dell'indagine-formazione 'Strumenti per la valutazione. Dalla realtà al documento di valutazione' che nell'a.s. 2020/21 ha coinvolto 25 docenti del medesimo istituto scolastico nella provincia di Bergamo per l'aggiornamento delle novità introdotte dall'O.M. n. 172 del 4.12.2021 e le correlate Linee guida.

Vengono presentate le modalità e gli strumenti di raccolta dei dati riguardanti le conoscenze e le abilità dei docenti coinvolti - questionario e analisi documentale pre-post dei prodotti - e, successivamente, viene descritto il processo di analisi e triangolazione dei dati quanti-qualitativi.

Gli esiti, sul piano degli output, si attestano rispetto all'elaborazione del repertorio degli obiettivi di apprendimento nonché a una più ampia scelta delle strategie e degli strumenti per l'osservazione delle manifestazioni di apprendimento. Sul piano del monitoraggio del processo, gli esiti offrono argomenti favorevoli l'implementazione di un'indagine quasi-sperimentale più ampia e uno studio teorico riguardo i limiti del modello classico della valutazione dei programmi di formazione 'goal-based' e della necessaria apertura ad approcci 'goal-free' e *responsive*.

Bibliografia

- Andrade, H., & Heritage, M. (2018). *Using Formative Assessment to Enhance Learning, Achievement, and Academic Self-Regulation*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- De Luca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372. doi:10.1177/0022487113488144.
- DeLuca, C., & Johnson, S. (2017). Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 121-126.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Vita e Pensiero.
- La Marca, P. (2006). Assessment literacy: Building capacity for improving student learning, in Paper presented at the Council of Chief State School Officers (CCSSO) annual conference on large-scale assessment. CA.
- O'Leary, M. (2008). Towards an agenda for professional development in assessment. *Journal of In-Service Education*, 34(1), 109-114.
- OECD (2013). *Student assessment: Putting the learner at the centre*, in Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Publishing.

- Pastore, S. (2020). *Saper (ben) valutare. Repertori, modelli e istanze formative per l'assessment literacy degli insegnanti*. Arnoldo Mondadori editore.
- Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Morcelliana.
- Stiggins, R. J. (1993). Teacher training in assessment: Overcoming the neglect. In S. L. Wise (Ed.), *Teacher training in measurement and assessment skills* (pp. 27-40). Buros Institute of Mental Measurements.
- Viganò, R. (2016). Educational research between practices and institutional policies. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 71-84.
- Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 241-256.
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.
- Yin, R. K. (2014). *Case study Research Design and methods*. 5th ed. Sage.

7.2. Il reclutamento dei docenti a Scuola-Città Pestalozzi, una pratica di valutazione formativa.

Valeria Angelini¹, Matteo Bianchini²

¹Università degli Studi di Firenze, ²Scuola-Città Pestalozzi, Firenze.

valeria.angelini@unifi.it, matteo.bianchini@pestalozzi.wikischool.it

La Scuola-Città Pestalozzi di Firenze è una realtà sperimentale ex art. 11 DPR 275/99 a statuto extra ordinamentale. Il decreto di sperimentazione definisce, oltre all'attività didattica, anche le attività di ricerca sperimentale funzionale al rinnovamento del sistema scolastico nazionale. Per conseguire il raggiungimento degli obiettivi preposti, le scuole sperimentali possono selezionare il personale docente attraverso un bando pubblico in cui la valutazione tramite curriculum e colloquio dei candidati è affidata alla comunità di pari e quindi ai colleghi già in servizio presso Scuola-Città Pestalozzi.

“In queste realtà fin dal suo ingresso nella scuola, il neo docente viene affiancato da figure di tutor (tutoraggio diffuso) che lo osservano in situazioni tipiche del lavoro: in aula, nei laboratori, nella progettazione, nei consigli di classe. Le scuole sperimentali utilizzano appositi protocolli di supervisione dei comportamenti professionali, schede di sintesi con apposite rubriche descrittive ove si apprezza in particolare la capacità di lavorare con i colleghi” (Cerini, 2014).

Il reclutamento è solo l'inizio del percorso di formazione, iniziale e continua, e di valutazione che queste scuole hanno pensato perché “valorizzassero il senso di appartenenza alla comunità professionale e facessero emergere la complessità e la peculiarità dei compiti affidati ai docenti” (Bertone & Pedrelli, 2013) nell'intento di far sì che lo sviluppo professionale del singolo sia condiviso e seguito da tutta la comunità; questo percorso di formazione viene auto-valutato, valutato dai pari tenendo presente la coerenza del percorso di crescita del singolo docente e quello tracciato dalla scuola attraverso il patto professionale di Scuola-Città Pestalozzi e quindi del RAV, del PdM e del PTOF di Istituto.

La disponibilità alla condivisione e alla discussione della propria esperienza costituiscono le basi che rendono possibile la costruzione di una comunità scolastica come comunità culturale che poggia il proprio costruito pedagogico e didattico sui principi delle scuole democratiche.

Il contributo intende presentare gli strumenti e le pratiche utilizzate a Scuola-Città Pestalozzi nel percorso di accompagnamento, valutazione e di auto-valutazione dei nuovi docenti, con particolare attenzione alle componenti di trasferibilità e di buona pratica professionale.

Bibliografia

- Bertone, S. & Pedrelli, M., (2013). Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti. *Rivista dell'Istruzione*, 6.
- Cerini, G. (2011). Valutazione, professionalità e docenti. In G. Cerini (a cura di), *La strategia del portfolio docente*, 9-16. Tecnodid.
- Cerini, G. (2014). Buone pratiche (sperimentali) per una Buona Scuola. *Educazione&Scuola*. 26 ottobre 2014. Retrieved from: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50214>
- Cerini, G. (2015). Valutare o valorizzare i docenti? *Educazione&Scuola*. 20 aprile 2015. Retrieved from: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=59384>
- Di Stasio, M. (2017). Valutazione e collaborazione per la formazione dei docenti: al di là dell'ossimoro del senso comune. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 263-272.
- Eurydice Italia (2009). *Livelli di responsabilità e autonomia delle scuole in Europa*. INDIRE.
- Filippi, I., & Romei, P. (2006). Il profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'autonomia. *Innovazione Educativa*, III, 7.
- Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A., Magnoler, P., & Rossi, PG (2015). Sviluppo della Professionalità docente. L'uso del portfolio formativo nell'esperienza Neoassunti 2015. In M. Rui, L. Messina & T. Minerva (Eds.), *Teach different! Proceedings della Multiconferenza EM&M2015*, Genova, 9-11 settembre.
- OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*.
- Pedrelli, M. (2016). I criteri per la valorizzazione del merito. *Rivista dell'istruzione*, 2.
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I Social Network nell'educazione*. Erickson.

7.3. Pensarsi insegnanti-ricercatori. Il contributo dell'assessment-as-portrayal nello sviluppo della professionalità docente.

Alessia Bevilacqua¹

¹Università degli Studi di Verona.

Da tempo la letteratura scientifica e la documentazione di settore attesta l'importanza delle competenze euristiche e riflessive, includendole fra le *core competences* costitutive della professionalità docente (Caena, 2014). Nonostante ciò, esse sembrano essere ancora relegate in una zona opaca, in secondo piano rispetto alle competenze disciplinari e alle competenze pedagogiche (Mortari, 2009). Per essere efficace, la modellizzazione di tali competenze degli insegnanti dovrebbe avvenire già durante i percorsi formativi iniziali degli insegnanti (Gutman & Genser, 2017; Kotsopoulos, Medwell & Wray, 2014; Mueller & Buzzza, 2012). Una strategia considerata utile a tale scopo potrebbe essere l'assessment-as-portrayal, la quale "offre agli studenti la possibilità di costruire una rappresentazione del loro sé personale e professionale, dei loro risultati, della loro immagine di sé, consentendo loro di comprendere come tali elementi possono essere comunicati/trasferiti in potenziali contesti lavorativi" (Ajjawi, Boud & Marshall, 2022, p. 66).

Questo approccio alla valutazione, che consente agli studenti di esplicitare i traguardi di apprendimento raggiunti attraverso rappresentazioni e raffigurazioni multimediali (Ajjawi, 2020), è riconducibile ai Persona studies. Con il termine "Persona" si intende, nello specifico, "la ricostruzione di un'identità strategica elaborata da un soggetto rispetto ad uno specifico ruolo da lui assunto. L'obiettivo consiste, da un lato, nel facilitare l'assunzione di consapevolezza rispetto alla propria presenza in un contesto, nonché l'interazione con gli altri; dall'altro il riconoscimento di tale ruolo da parte della collettività" (Marshall & Henderson, 2016, p. 1).

È altresì interessante la prospettiva di Hager e Hodkinson (2009), i quali hanno utilizzato la metafora "learning as becoming" per evidenziare come – se consideriamo l'apprendimento come un processo sia sociale, sia incarnato nel soggetto dal punto di vista cognitivo, emotivo, fisico – uno studente che costruisce o ricostruisce conoscenze e abilità, sta anche ricostruendo sé stesso. Si tratta di un approccio alla valutazione di tipo autentico per un duplice motivo: in primo luogo, utilizzando esempi e problemi riconoscibili al di fuori dell'accademia, riflette il mondo in cui i futuri studenti si troveranno a lavorare; in secondo luogo, sollecitando una riflessione non retrospettiva, bensì prospettiva, incontra le necessità del presente e prepara gli studenti ad incontrare i loro propri bisogni di apprendimento futuri (Boud, 2000; Boud & Ajjawi, 2019).

L'obiettivo di questo contributo consiste nel presentare gli esiti di una rilevazione finalizzata ad identificare e a comprendere le percezioni di 70 studenti frequentanti l'insegnamento di Ricerca Partecipata, nell'ambito del CdL in Scienze della formazione primaria (Università di Verona) relativamente alla proposta di un dispositivo circoscrivibile nella cornice dell'Assessment-as-Portrayal, laddove gli obiettivi prioritari erano riconducibili all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze di tipo euristico e riflessivo, al fine di comprendere come esse siano parte costitutiva del ruolo dell'insegnante-ricercatore. Nello specifico, agli studenti è stato chiesto di tenere durante il corso un diario riflessivo all'interno del quale raccogliere note di campo descrittive e riflessive relativamente ad elementi ritenuti significativi. Tali elementi sono stati successivamente trasposti attraverso rappresentazioni grafiche multimediali per creare una rappresentazione multimediale di sé, rispetto al ruolo di insegnante-ricercatore. Agli studenti è stato chiesto, infine, di elaborare un commento critico rispetto al proprio lavoro, focalizzando l'attenzione in particolare sul passaggio da narrazione a rappresentazione grafica attraverso la scelta di determinati elementi multimediali. L'utilizzo del diario riflessivo è riconducibile all'approccio dell'Assessment as Learning, ovvero ad una "valutazione che genera necessariamente opportunità di apprendimento per gli studenti attraverso il loro impegno attivo nella ricerca, nell'interrelazione e nell'utilizzo di evidenze" (Yan & Boud, 2022, p. 13). La scelta della rappresentazione multimediale è stata privilegiata rispetto ad altre modalità comunicative perché consente, rispetto alla comunicazione orale o per iscritto, di adottare uno sguardo globale e complesso rispetto agli apprendimenti superando la focalizzazione su micro-conoscenze e competenze (Jorre de St Jorre & Oliver, 2017); rispetto invece alla rappresentazione esclusivamente grafica, benché essa faciliti il passaggio da descrizione a interpretazione attraverso il ricorso all'immagine, consente di pensare sé stessi in modo non autoreferenziale, bensì in relazione ad un contesto e ai soggetti che lo abitano. La proposta, infine, di elaborare un commento critico rispetto agli elementi costitutivi della rappresentazione nasce in particolare dall'esigenza di comprendere il significato personale dell'esperienza e dei simboli utilizzati (McIntosh, 2010).

I dati sono stati raccolti attraverso una scheda analitica compilata da tutti gli studenti e sono ad oggi oggetto di studio attraverso una *content analysis* di tipo induttivo (Elo, Kyngäs, 2008). I risultati attesi includono l'identificazione e la comprensione delle percezioni degli studenti rispetto: a) all'utilizzo della rappresentazione multimediale come strategia per avviare una riflessione rispetto al ruolo dell'insegnante-ricercatore; b) all'utilizzo della rappresentazione multimediale come modalità comunicativa rispetto al sé; c) ai guadagni in termini di apprendimento rispetto alla professionalità docente, nonché rispetto a sé stessi come individui; d) agli elementi di efficacia e alle possibili aree di miglioramento del dispositivo utilizzato.

Bibliografia

- Ajjawi, R. (2020). *Assessment-as-portrayal and the strategic negotiation of Persona*. Paper presenter at CRADLE Conference 2020: Symposium - Assessment in a postdigital world.
- Ajjawi, R., Boud, D., & Marshall, D. (2020). Repositioning Assessment-as-Portrayal: What Can We Learn from Celebrity and Persona Studies?. In M Bearman, P Dawson, R Ajjawi et al. (eds), *Re-Imagining University Assessment in a Digital World*, 65-78. Springer, Cham.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Ajjawi, R. (2019). The place of student assessment in pursuing employability. In J. Higgs, W. Letts, & G. Crisp (Eds.), *Education for employability (volume 2): Learning for future possibilities* (pp. 167–178). Brill Sense.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Gutman, M., & Genser, L. (2017). How pre-service teachers internalize the link between research literacy and pedagogy. *Educational Media International*, 54(1), pp. 63-76.
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619–638.
- Jorre de St Jorre, T., & Oliver, B. (2018). Want students to engage? Contextualise graduate learning outcomes and assess for employability. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 44–57.

- Kotsopoulos, D., Mueller, J., & Buzzza, D. (2012). Pre-service teacher research: An early acculturation into a research disposition. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), pp. 21-36.
- Marshall, P. D., & Henderson, N. (2016). Political persona 2016 – An introduction. *Persona Studies*, 2(2), 1–18.
- McIntosh, P. (2010). *Action research and reflective practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. Routledge.
- Medwell, J., & Wray, D. (2014). Pre-service teachers undertaking classroom research: developing reflection and enquiry skills. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 65-77.
- Mortari, L. (2009), *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan, & L. Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement*, 11– 24. Routledge.

7.4. Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di ricerca-formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021).

Cristiano Corsini¹, Valentina Felici¹, Carla Gueli¹

¹Università Roma TRE.

cristiano.corsini@uniroma3.it, valentina.felici@gmail.com, carla.gueli@uniroma3.it

Il presente contributo restituisce gli esiti di un lavoro di ricerca-formazione frutto della collaborazione tra ricercatori universitari e docenti di un Istituto Comprensivo nel periodo Febbraio-Giugno 2021, ovvero nei primi mesi dall'emanazione dell'Ordinanza Ministeriale 172-2020. L'Ordinanza e le Linee guida di fatto aboliscono i voti e introducono un dispositivo di valutazione degli apprendimenti e di comunicazione del riscontro alle famiglie articolato in livelli. All'interno di tali livelli, la definizione del percorso di ciascuno studente è descritta nella sua complessità, tenendo conto di alcune determinate dimensioni (tipologia di compito proposto e di risorse necessarie per risolverlo, tipologia di situazione, grado di autonomia nella sua risoluzione, continuità) che richiedono lo sviluppo di competenze per la progettazione e la documentazione del percorso di insegnamento/apprendimento.

Coerentemente con le indagini educative che hanno evidenziato il valore del *feedback* educativo, l'Ordinanza e le relative Linee guida rendono fondamentale l'impiego nella scuola primaria di differenti modalità per la valutazione degli apprendimenti, attivando negli istituti un bisogno formativo che si è espresso attraverso

- la necessità di ridefinire alcuni degli strumenti di lavoro già in uso;
- la richiesta di accompagnamento nell'interpretazione di alcuni aspetti della norma;
- la messa a punto di nuove modalità di comunicazione.

Tali dinamiche hanno comportato la produzione di materiali, diventati poi patrimonio collegiale, elaborati attraverso la discussione avviata con gli insegnanti sulla base dei loro bisogni.

Il presente contributo descrive il percorso che ha consentito di pervenire ad una scelta di dispositivi di valutazione adattati ai bisogni dei docenti, alla storia e alle caratteristiche della scuola. Il percorso è basato su un modello di progettazione educativa orientato in prospettiva formativa, all'interno del quale il *dispositivo di valutazione*, ovvero l'insieme di "attività da articolare e di compiti da realizzare al fine di valutare un'azione educativa" (Hadji, 2017), contribuisce al miglioramento degli apprendimenti perché consente di far sperimentare ad alunni ed alunne un controllo attivo sul loro processo di apprendimento. Il momento della valutazione diventa occasione di una riflessione sugli apprendimenti condivisa in forma descrittiva. Si è resa dunque necessaria la scelta e la costruzione degli strumenti più adatti a ciascuno scopo, obiettivo e situazione (Nigris & Agrusti 2021).

All'interno del percorso di Ricerca-formazione, il confronto tra ricercatori universitari e insegnanti ha accompagnato le riflessioni sulle scelte più opportune nel passaggio dal voto ai giudizi e ha sollecitato una riflessione che ha preceduto l'assunzione di decisioni relative alla progettazione didattica e alla costruzione di strumenti per la valutazione condivisi nell'istituto (Corsini, 2022).

I bisogni espressi dai contesti hanno consentito di individuare nel feedback l'elemento centrale rispetto al quale orientare la ricerca-formazione condotta. Da decenni la ricerca empirica individua nel feedback la modalità più efficace per migliorare gli apprendimenti sviluppando processi di metacognizione (Wisniewski, Zierer & Hattie, 2022) anche attraverso attività autovalutative e di valutazione tra pari (Grion & Restiglian, 2020). Queste tematiche hanno influenzato il lavoro di collaborazione degli obiettivi, di scelta dei dispositivi valutativi e di assunzione delle scelte comunicative sui riscontri.

La scelta dei dispositivi di valutazione ha poi preso forma a partire dalle esigenze, diverse in ogni situazione, che i docenti hanno esplicitato nei differenti momenti del percorso. In questo senso i docenti sono intervenuti su due piani di lavoro tra loro interconnessi: l'accompagnamento dei processi di apprendimento di alunni e alunne e la valutazione costante della propria azione educativa e didattica. Mentre il primo aspetto riguarda la definizione degli obiettivi e delle strategie necessarie per il loro conseguimento, il secondo invece è relativo all'efficacia delle proprie scelte.

I feedback ricevuti da parte di alunni alunne e da colleghi e colleghe hanno costituito un indispensabile riferimento per la progettualità. Ciò ha reso possibili le condizioni per un controllo partecipato che riguarda molteplici aspetti della quotidianità scolastica, dalla definizione degli obiettivi e dei criteri, alla valutazione tra pari e l'autovalutazione (Corsini, 2022).

Nel contributo vengono restituite e approfondite alcune criticità emerse sin dai primi incontri, con particolare riferimento alla formulazione degli obiettivi, alla progettazione di attività, all'adattamento del registro elettronico, alla costruzione di griglie per la rilevazione degli apprendimenti, alla raccolta della documentazione, all'elaborazione di rubriche valutative, alle scelte

sulla comunicazione del feedback fino al confronto tra docenti della scuola primaria e docenti della scuola secondaria di I grado su obiettivi e scelte didattico-valutative. La riflessione e l'evidenza empirica raccolta su queste esperienze possono contribuire a far emergere la voce di docenti che nel corso di questi primi due anni si sono confrontati sulla revisione dei curricula, sull'individuazione di obiettivi alla definizione di un progetto, sulla documentazione delle attività, negoziando soluzioni possibili a problemi che impongono di sviluppare le proprie competenze metodologiche attraverso la sperimentazione sul campo. Tale esperienza può costituire una testimonianza significativa rispetto all'efficacia della ricerca-formazione come prassi calata nella realtà scolastica e realizzata a partire da bisogni formativi percepiti come autenticamente rilevanti dal corpo docente.

Bibliografia

- Corsini, C. (2022). Liberare la valutazione dalla tirannia del voto. *La Ricerca*, 22(10), 70-73.
- Grion, V., & Restigian, E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola - modello GRiFoVa esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVa tra alunni e insegnanti*, Erickson.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. La scuola.
- Nigris, E., & Agrusti, G., (a cura di) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). *The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research*, in *Frontiers in Psychology*, January 2020, Volume 10.

7.5. La sostenibilità del cambiamento del modello DADA: tra percezione degli studenti e pratiche valutative.

Cristiana De Santis¹, Sara Germani¹, Giulia Vincenti¹, Eleonora Mattarelli¹

¹Sapienza Università di Roma.

cristiana.desantis@uniroma1.it, sara.germani@uniroma1.it, giulia.vincenti@uniroma1.it, eleonora.mattarelli@uniroma1.it

Il presente lavoro ha lo scopo di riflettere sul contributo che la ricerca sul monitoraggio delle scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) può fornire per la formazione di competenze valutative degli insegnanti.

Si pongono tre ampi temi: la formazione, le competenze e la valutazione; che, seppure legati, presentano diverse complessità. Per cercare di “stare nella complessità”, si ragiona a partire dalla valutazione come rappresentazione e come interpretazione: due modi di fare valutazione

intese come posture euristiche che hanno itinerari e percorsi (Patassini, 2022). Stame (2022a), a tal proposito, riflette sul “possibilismo” come riconoscimento di una nuova sensibilità valutativa; tra rappresentazione e interpretazione si pone l'osservazione, a partire dalla quale cominciare a teorizzare (Stame, 2022b). L'osservazione, sostiene Stame (2022b), porta a vedere fenomeni che stupiscono cercando di capirne le ragioni, cercando di capire se “quel qualcosa” possa verificarsi e applicarsi anche da qualche altra parte; riconoscere il significato degli eventi, interrogandosi sui processi di cambiamento. Riguardo ai processi di cambiamento, il presente contributo analizza i principali risultati emersi dal monitoraggio delle scuole DADA (Cangemi & Fattorini, 2015; Fattorini, n.d.), curato dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma in un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Asquini et al., 2017; 2019; Asquini & Cecalupo, 2019; Cecalupo, 2021; De Santis, 2022), guardando ai processi di cambiamento a partire dalla percezione degli studenti sul DADA, per vedere se e come sia possibile trasformare la valutazione in un processo formativo condiviso con gli insegnanti.

Il modello DADA rappresenta una innovazione organizzativa e pedagogica degli ambienti di apprendimento che impattano sul benessere degli studenti, come analizzato anche nel dibattito internazionale (OECD, 2017). Il DADA ridisegna gli spazi educativi per agevolare la realizzazione di ambienti di apprendimento personalizzabili dagli insegnanti e rendere centrale l'esperienza di apprendimento degli studenti, nell'ottica deweyana della co-costruzione attiva delle conoscenze (Dewey, 1938/2014). L'“aula-ambiente di apprendimento” nel modello DADA diventa presidio della materia scolastica e non più della classe. Fin dalla sua nascita, la rete delle scuole DADA ha stabilito una collaborazione con l'Università con l'obiettivo di accompagnare l'innovazione per offrire rigore metodologico ed esplorare la sostenibilità del cambiamento suscitato dal modello (Asquini & Dodman, 2018).

Il percorso di monitoraggio delle scuole DADA curato dalla Sapienza è iniziato con l'osservazione dei tempi di apprendimento e delle pratiche educative in orario scolastico, con la documentazione fotografica, con questionari per studenti e focus group con insegnanti e dirigenti per indagare la loro percezione del cambiamento apportato dal DADA; prosegue esplorando in profondità alcune realtà scolastiche che hanno attuato il DADA. Si focalizza, in questa sede, il protagonismo degli studenti, a partire dalle prime rilevazioni del questionario DADA loro dedicato, cercando di integrare i risultati con approfondimenti provenienti da studi di pratiche in aula; al fine di cogliere suggerimenti “in vista” per la professionalità docente. La R-F di tipo conoscitivo (Cardarello, 2018) sostanzia le specificità dei diversi approcci metodologici che si presentano (Vannini, 2018).

Bordini e colleghe, (2017) hanno analizzato i risultati emersi dalla prima somministrazione del questionario a 748 studenti di scuola secondaria di II grado - nel 2014 - con l'obiettivo di rilevare i loro atteggiamenti e le loro opinioni sui cambiamenti che il DADA ha apportato negli aspetti di didattica, benessere, organizzazione, rapporti, ambiente e genitori. Dal questionario

si è rilevato un clima di benessere diffuso tra gli studenti, in particolare tra quelli che hanno iniziato il loro percorso scolastico con il modello DADA rispetto agli studenti che hanno vissuto il cambiamento in itinere; e non hanno rilevato grandi cambiamenti nella didattica (Bordini et al., 2017).

In una seconda somministrazione avvenuta nel 2018 vengono confermate le opinioni più positive degli studenti all'inizio della loro carriera e con la stabilizzazione del modello DADA emerge che la dimensione dell'organizzazione risulta più funzionale per tutti gli studenti. Negli anni il modello DADA è stato implementato anche da scuole secondarie di I grado che hanno richiesto il supporto dell'Università per rilevare l'impatto del modello, costituendo studi di caso della ricerca (Asquini & Cecalupo, 2019; Germani, 2021; De Santis & Germani, 2022). Sono state seguite in particolare due scuole, le quali hanno proposto all'Università una un approfondimento sui temi dell'inclusione (Asquini & Cecalupo, 2019; Germani, 2021) e l'altra il monitoraggio di una sperimentazione digitale aggiunta al DADA (De Santis & Germani, 2022).

Gli studi sono iniziati con l'osservazione in aula (Trincherò, 2002), attraverso un sistema di codifica delle attività svolte dai docenti per analizzare le pratiche didattiche che coinvolgono studenti e docenti. Dal primo studio sui temi dell'inclusione è rilevante sottolineare che gli insegnanti intervistati non percepiscono la reale qualità e quantità delle reti sociali che si instaurano all'interno della classe, con ricadute non solo sul processo di socializzazione, indagato tramite test sociometrico, ma anche sui processi di apprendimento (OECD, 2019). Dal secondo studio che ha implementato il DADA con la sperimentazione digitale si mette in evidenza come l'intersezione delle innovazioni abbia portato gli insegnanti a riflettere sulla necessità di avviare nuovi processi valutativi, coinvolgendo gli studenti nella costruzione di criteri di valutazione delle competenze (De Santis, 2022).

“La difficoltà di adattarsi al cambiamento, seppur voluto, è sicuramente il problema principale per l'innovazione in campo educativo, e richiede un'attenta analisi sulla definizione dei bisogni di formazione, sia da parte degli insegnanti stessi, sia da parte dei ricercatori che operano con loro. DADA però offre delle opportunità da sfruttare, perché da una parte sollecita gli aspetti operativi della didattica (uso di tecnologie, possibilità di lavori di gruppo) da cui partire per giungere a una riflessione teorica, dall'altra perché attiva dinamiche di gruppo (con i colleghi del Dipartimento, con il collega d'aula) che favoriscono la formazione non formale e diffusa” (Asquini & Dodman, 2018, p. 166).

Lo sviluppo di competenze valutative degli insegnanti è un processo contestuale, che porta a riflettere sui cambiamenti sostenibili e sulle pratiche di “co-insegnamento” e “co-apprendimento” esperite condividendo prassi educative e didattiche tra colleghi in uno stesso gruppo classe (De Santis, 2022), processo che resta aperto ai bisogni formativi e di monitoraggio espressi dagli insegnanti stessi.

Bibliografia

- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. M. Notti (Cur.) *La funzione educativa della valutazione*, 277-293. Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2019). L'uso del tempo a scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In P. Lucisano & A.M. Notti, (Cur.), *Training actions and evaluation processes*, 255-264. Pensa MultiMedia.
- Asquini G., & Cecalupo, M. (2019). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (Cur.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (II tomo, Sezione SIPES, 35-44). Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, 157-169. FrancoAngeli.
- Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. M. Notti (Cur.), *La funzione educativa della valutazione*, 157-174. Pensa MultiMedia.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0.*, 12-10-1015, Rizzoli Education. Preso da: <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-dellascuola/10-40183052184.shtml>.
- Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Cur.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, 42-51. FrancoAngeli.
- Cecalupo, M. (2021). *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA*. Roma: Stamen editore.
- Corsini, C. (2020). Valutazione: controllo o sviluppo?. *LEND. LINGUA E NUOVA DIDATTICA*, 1(Numero monografico), 20-26.
- De Santis, C. (2022). *Competenze e valutazione nel modello DADA. Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, pratiche educative e punto di vista genitoriale: uno studio di caso*. Stamen editore.
- De Santis, C., & Germani, S. (2022). Le competenze chiave nella scuola modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): uno studio di caso. *QTimes – webmagazine*, Anno XIV - n. 2, 249-261. 10.14668/QTimes_14221
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (E. Codignola, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. (Originariamente pubblicato nel 1938).
- Fattorini, O. (n.d.). *Il Manifesto delle scuole modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento)*. https://www.scuoledata.it/images/Bibliografia/Manifesto_scuole_Modello_DADA_Fattorini.pdf.
- Germani, S. (2021). Le relazioni di classe nella scuola modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento): il test sociometrico e il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 115-130. <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p115>.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>.
- OECD (2019). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>.
- Patassini, D. (2022). Tra possibilismo e valutazione: Judith Tendler e Albert Hirschman” di Nicoletta Stame -Rubbettino, 2022. Comunicazione presentata al XXIV Congresso Nazionale AIV (Associazione Italiana di Valutazione). *Valutare nella complessità e promuovere il cambiamento. Quale supporto a territori e stakeholder nella riflessione e nella prassi valutativa?*. Pescara, Aurum – La fabbrica delle idee, 21 – 22 – 23 settembre 2022.
- Stame, N. (2022 a). *Tra possibilismo e valutazione. Judith Tendler e Albert Hirschman*. Rubettino editore.
- Stame, N. (2022 b). *Tra possibilismo e valutazione: Judith Tendler e Albert Hirschman” di Nicoletta Stame -Rubbettino, 2022. Comunicazione presentata al XXIV Congresso Nazionale AIV (Associazione Italiana di Valutazione). Valutare nella complessità e promuovere il cambiamento. Quale supporto a territori e stakeholder nella riflessione e nella prassi valutativa?*. Pescara, Aurum – La fabbrica delle idee, 21 – 22 – 23 settembre 2022.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.

7.6. Osservare in aula la didattica e l'uso delle tecnologie. Un modello guida per la ricerca educativa e lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Daniela Di Donato¹, Donatella Cesareni¹

¹Sapienza Università di Roma.

daniela.didonato@uniroma1.it, donatella.cesareni@uniroma1.it

Introduzione: l'osservazione come pratica professionale. Tra le varie tecniche di raccolta dati, l'osservazione è forse il più antico metodo di ricerca psicologica e sociale: mentre in origine era costituita da esperienze casuali e non controllate, oggi comprende rilevazioni programmate e fondate su criteri rigorosi.

La tecnica consiste nell'indagare un determinato fenomeno, prendendo nota dei comportamenti manifestati dalle persone che sono coinvolte, prestando attenzione a ciò che dicono e fanno, ma anche eventualmente a come lo fanno e in quanto tempo (Postic & De Ketele, 1993).

Nei contesti educativi l'osservazione assume il valore di una pratica professionale, che può attivare la comprensione di una situazione e supportare il cambiamento. L'osservazione contestualizzata prevederebbe una registrazione immediata dei dati emersi, con strumenti che consentano di raccogliere il maggior numero possibile di informazioni, come registratori e telecamere, ma a scuola questo non sempre è possibile.

Lo strumento. Il contributo presenta uno strumento di osservazione, una griglia strutturata, che in un contesto di ricerca sull'uso delle tecnologie digitali didattiche a scuola ha permesso un tipo di osservazione a metà strada tra un approccio quantitativo-positivista e un approccio qualitativo-fenomenologico. Da una parte, infatti, ha permesso di categorizzare i comportamenti osservati (Damiano, 2006; Laneve, 2005; Mortari, 2007, 2010; Tacconi, 2011), dall'altra ha lasciato spazio all'annotazione di impressioni, spunti e descrizione dei setting d'aula, anche in forma di schizzo rapido, come se si dovesse redigere un reportage di viaggio; a questo si aggiunge la variabile temporale, misurando che cosa accada in aula e per quanto tempo.

Le funzioni delle osservazioni in classe realizzate possono essere definite come descrittive, perché hanno informato su come le tecnologie digitali venivano utilizzate in aula dagli insegnanti, ma anche strutturate perché la griglia conteneva una sorta di tassonomia delle azioni didattiche osservate (Asquini, 2018; Cesareni & Rossi, 2013). Questo approccio ha consentito di categorizzare ciò che veniva osservato secondo criteri oggettivi e anche euristici (Benvenuto, 2015), facendo emergere ipotesi, che sono state poi monitorate e confrontate con altri strumenti di ricerca.

Alla griglia originale sono state apportate delle integrazioni, per descrivere alcuni aspetti tecnici collegati all'uso dei dispositivi digitali e sono state prodotte delle piccole modifiche, per inserire atteggiamenti o comportamenti non previsti esplicitamente.

Durante una lezione tipica, gli insegnanti trascorrono solo il 78% del tempo in classe per l'insegnamento e l'apprendimento effettivi, in media nei paesi dell'OCSE e nelle economie che partecipano a TALIS. Questa quota è ancora più bassa nelle scuole con un'alta concentrazione di studenti provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico e nelle classi tenute da insegnanti giovani e principianti. Negli ultimi cinque-dieci anni, il tempo dedicato all'insegnamento e all'apprendimento in classe è diminuito in circa la metà dei paesi e delle economie partecipanti a TALIS (OECD, 2019).

Monitorare quanto tempo sia effettivamente dedicato alle attività didattiche è uno degli scopi della griglia di osservazione in classe, nella quale vengono identificate cinque funzioni principali delle attività scolastiche, suddivise in attività e azioni didattiche, che hanno i seguenti obiettivi: “introdurre nuove conoscenze”, “controllare gli apprendimenti”,

“responsabilizzare gli studenti verso le attività di studio”, “gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe” e tutte quelle attività di “transizione”, che preparano fisicamente la classe all'attività successiva. Nella descrizione delle funzioni didattiche osservate è stata aggiunta e integrata l'attività derivata dall'uso delle tecnologie didattiche digitali, che ha comportato la registrazione di informazioni sui dispositivi tecnologici utilizzati, i tempi di accesso e la tipologia di compito, distinguendo il più possibile tra uso del docente e uso dello studente.

Modalità e risultati dell'osservazione. L'osservazione svolta nelle classi è stata partecipante sistematica e la tecnica di osservazione utilizzata è stata quella etnografica del pedinamento, detto anche shadowing. Gli insegnanti partecipanti alla ricerca (12) sono stati seguiti nella loro classe, durante le loro lezioni e i loro spostamenti e l'osservatrice è rimasta in silenzio, evitando interazioni per tutto il tempo dell'osservazione. Le osservazioni svolte hanno coperto un numero di ore pari a 28.

Le osservazioni svolte hanno reso espliciti alcuni fattori, che riguardano l'impatto dell'uso delle tecnologie a scuola: emerge in tutti i contesti esplorati l'aumento della complessità delle azioni didattiche, che sono spesso agite simultaneamente (mentre la professoressa spiega alcuni studenti lavorano sui device-recuperano la macchina, accendono i computer, entrano nel loro account- altri lavorano in gruppo, altri ancora si spostano nell'aula e interagiscono quasi simultaneamente con il docente e tra di loro).

La presenza delle tecnologie richiede autonomia e responsabilità da parte di tutti e anche una consapevolezza dei processi (che cosa va fatto prima, che cosa dopo; come si conclude un'attività digitale, come si lavora in gruppo...), con una grande segmentazione del tempo, che porta gli intervalli tra una azione e l'altra ad essere più brevi e sincopati. L'esposizione agli

schermi è moltiplicata, in una dimensione individuale/collettiva, che necessita di una maggiore capacità di autocontrollo e di attenzione.

I rimproveri diminuiscono e cambia il contenuto: sono spesso legati ad un uso improprio del tempo assegnato per un lavoro che preveda l'uso del digitale oppure riguardano un utilizzo irregolare dei dispositivi o dello spazio dell'aula.

Alcune operazioni, che prima erano esclusivamente agite dai docenti ora vengono condivise con gli studenti, in maniera apparentemente automatica, mentre probabilmente sono frutto di allenamento al rispetto di istruzioni e procedure, acquisite e monitorate nel tempo.

I risultati dell'osservazione portano a riflettere su quanto possa essere efficace monitorare l'azione didattica degli insegnanti e il tempo impiegato in un contesto educativo, per riflettere nel gruppo docenti e migliorare le strategie professionali, lavorando non solo sulle competenze disciplinari, ma anche su quelle sociali, sensibilmente sviluppate anche grazie ad un uso collaborativo delle tecnologie didattiche digitali.

Bibliografia

- Asquini, G. (2018). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 0(18), 481-493. doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-asqu>
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Cesareni, D., & Rossi, F. (2013). *Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento*. Comunicazione a convegno, Simposio "Tenere la classe". XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Milano - Università Cattolica del Sacro Cuore 19-21 settembre 2013.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. La Scuola.
- Laneve, C. (2005) (a cura di) *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*. La Scuola.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2010) (a cura di) *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Bruno Mondadori.
- OECD (2019). *TALIS 2018. Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative*. Sei.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. FrancoAngeli.

7.7. Sostenere l'innovazione nella valutazione per cambiare la didattica: un percorso di formazione professionale.

Laura Landi¹ e Chiara Bertolini¹

¹Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

laura.landi@unimore.it, chiara.bertolini@unimore.it

Il 4 dicembre 202 la scuola italiana è travolta dalla pubblicazione dell'Ordinanza Ministeriale 172 (OM 172) ed annesse linee guida. Questa generale impreparazione potrà stupire, dato che ad anticipare il cambiamento è la legge di conversione 6 giugno 2020, n. 41. Si potrebbe dire che senza ordinanza e linee guida mancavano elementi per modificare l'approccio alla valutazione. Ma è davvero così? Indicazioni Nazionali, D.Leg legislativo 62/2017, DPR 275/1999, hanno già molti elementi di questa riforma: valutazione formativa; obiettivi dell'apprendimento puntuali che portino ai traguardi di competenze; costruzione di un curriculum di istituto, al punto che molti hanno visto in questo ultimo tassello un completamento del percorso fatto più che una svolta (Nigris & Agrusti, 2021). Allora bisogna indagare le ragioni dello spaesamento. La scarsa cultura valutativa dei docenti di scuola primaria italiani è evidenziata da vari autori (Agrusti, 2021; Benvenuto, 2003; Calvani & Trincherò, 2019). Le idee ingenuità sulla valutazione si formano già pre-servizio a partire dalle esperienze maturate sui banchi di scuola (Ciani & Rosa, 2022). Ampia letteratura su formati pedagogici e habitus dei docenti confermano come il lavoro dell'insegnante, professionista in azione (Schön, 1993), si fondi anche su impliciti, di cui spesso il docente non è consapevole (Pentucci, 2018; Perrenoud, in Altet et al., 2006). Se questi impliciti non emergono, se non cambiano cornice organizzativa e limiti di sistema, il rischio è avere "innovazione senza cambiamento" (Barnes in Russel & Mumby (eds.), 1992).

D'altra parte, la scuola italiana è periodicamente sotto pressione sia per migliorare i propri risultati, che per appianare le disuguaglianze geografiche (Invalsi; OCSE-Pisa). Questa duplice necessità di alimentare negli insegnanti una cultura della valutazione e sostenere un mutamento didattico nella scuola sembrano aver guidato la stesura delle OM 172. Si supera il voto numerico, sintesi ordinale dell'apprendimento, per passare ad un giudizio descrittivo e criteriole, che faccia riferimento esplicito agli obiettivi di apprendimento, definendone il livello di acquisizione sulla base di 4 dimensioni. Già la Prof.ssa Nigris, coordinatrice del gruppo di lavoro ministeriale, indica il "cambiamento epocale" nella valutazione come volano di innovazione in progettazione e pratica didattica (webinar 15/12/2020). Questa idea trova eco nella letteratura. Castoldi mette in evidenza come gli sforzi di innovazione che si riscontrano a scuola sul piano didattico non siano accompagnati da modifiche al piano valutativo, mentre esiste un "effetto trascinarsi che caratterizza il momento valutativo, per cui una modifica in questo settore tende inevitabilmente a riflettersi in cambiamenti sul piano progettuale e didattico" (2009, p.9).

Le scuole, dopo una prima fase di formazione online (gennaio – marzo 2021) cercano di costruire dei percorsi formativi per i docenti, chiedendo aiuto a università e istituti di formazione. Questo contributo descrive uno di questi percorsi formativi, svolto da una docente universitaria e una dottoranda, per una direzione didattica di un capoluogo dell'Italia centrale da novembre 2021 ad aprile 2022.

Il percorso di ricerca e formazione, svoltosi quasi interamente online, si è articolato su 3 incontri per il collegio docenti in plenaria (6 ore); 6 incontri laboratoriali (12 ore) ed un ciclo di lesson study (LS) (6 ore) (Bartolini & Ramploud, 2018) per un gruppo ristretto di 30 docenti. La richiesta dell'istituto era dotare i docenti delle rappresentazioni; degli strumenti didattici, osservativi e di sintesi; delle modalità organizzative e di lavoro necessarie all'implementazione della OM 172. I guadagni e le consapevolezze maturate dal gruppo ristretto attraverso questo formato ispirato ad un modello trasformativo di sviluppo professionale, sono stati e saranno trasferiti al resto del collegio in successivi momenti di condivisione, con un modello a cascata (Kennedy, 2005). Questa trasmissibilità di contenuti e consapevolezze è stata sostenuta dalle plenarie condivise e dalla costruzione di una comunità di pratica, tra le 30 docenti coinvolte nella formazione laboratoriale, volano di trasmissione alle classi parallele e alle commissioni di cui fanno parte.

Il percorso formativo organizzato sulla base delle progressive richieste delle docenti è partito da una carrellata sull'ordinanza per poi trattare progettazione didattica, obiettivi, ritornare alla progettazione didattica per mettere a fuoco le dimensioni, strumenti osservativi costruiti e sperimentati anche durante il LS, giudizi descrittivi. Elementi chiave sono state questa costruzione dialogata delle formazioni; le attivazioni attraverso compiti a casa e attività laboratoriali; i feedback formativi forniti su ogni elaborato; le diverse sperimentazione di attività didattiche e strumenti osservativi sia nel LS che nell'attività didattica delle singole docenti; la costruzione di materiale formativo con ampio utilizzo di esempi, analogie e metafore.

Le domande di ricerca che hanno mosso le ricercatrici sono state:

1. Quali sono, se ci sono, gli elementi di continuità tra idee di insegnamento ed apprendimento, cultura della valutazione, senso di autoefficacia, modo di affrontare i cambiamenti imposti dalla OM 172 delle insegnanti incontrate nel percorso formativo?

2. OM 172 vuole produrre cambiamenti sostanziali e duraturi nella valutazione e quindi nella didattica: quali caratteristiche deve avere una formazione efficace su questi temi perché questo accada?

Data la complessità della materia, che mette insieme aspetti già indagati dalla letteratura con altri legati alle caratteristiche del cambiamento, si è scelta una metodologia mixed-methods con questionari, focus group, diari di bordo raccolti durante le formazioni, elaborati di vario genere delle docenti, lesson plan e alcune interviste semi-strutturate. Il contributo descriverà il percorso formativo indicando gli elementi di forza e debolezza emersi dai diari di bordo e presenterà considerazioni preliminari emerse dai focus group rispetto a:

1. come certi profili di docenti vedano la formulazione della valutazione intermedia e finale come in qualche modo disgiunta dalla didattica, come se attività didattica e costruzione del giudizio potessero procedere su binari paralleli. (domanda 1)

2. le difficoltà nel cambiare prospettiva ed abbracciare la valutazione criteriale; gli aspetti in cui le insegnanti si sentono più sicure e i bisogni formativi ancora percepiti; gli elementi di efficacia della formazione (domanda 2).

Per molti insegnanti l'atto centrale del valutare è esprimere un giudizio su un documento ufficiale. Questa, la parte difficile e stressante, che sembra nella loro idea poter prescindere da preparare attività, raccogliere evidenze, fornire feedback. Cambiare questa idea è chiave per produrre "innovazione con cambiamento", questo contributo cerca di esplorare le criticità e ipotizzare soluzioni.

Bibliografia

- Agrusti, G. (2021). Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. *Cadmo Online*, 1/2021, 5-20.
- Altet, M. et al. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Armando Editore.
- Barnes, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell and H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 9-32). Falmer Press.
- Bartolini, M. G., & Ramploud, A. (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Carocci.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Carocci.
- Braga, P., & Tosi, P. (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (ed), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp.84-162). Bruno Mondadori.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci.
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale*. Arnoldo Mondadori editore.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria. Atti del Convegno Nazionale SIRD (Società Italiana di Ricerca in Didattica). *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Palermo 30 giugno. In fase di pubblicazione.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D.A. (1965/1991). *Essentials of educational measurements*. Prentice Hall.
- Grión, V., & Restiglian, E. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *La Nuova Secondaria Ricerca*, n. 7, marzo 2021, anno XXXVIII, 82-100.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2),235-250.
- Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi* 1/2022.147-153
- Mager, R. F. (1975). *Gli obiettivi didattici*. BIT Editrice Italiana
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Annali della Pubblica Istruzione. Le Monnier.
- MIUR. (2020). Ordinanza 172 e Linee Guida. In <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/ordinanza.html> (ultima consultazione: 17/09/2021)

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson.
- Nigris E., Balconi B., & Zecca L. (eds) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: progettare, documentare e monitorare*. Pearson.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali ed il Portfolio*. La Nuova Italia
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655–660
- Russell, T., & Mumby, H. (Eds.). (1992). *Teachers and Teaching. From Classroom to Reflection*. The Falmer Press.
- Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (eds.) (2011). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Carocci.

Sitografia

- https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/att_form.html - con tutti i materiali di attività formative – ultima consultazione 30/07/2022
- <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>
- <https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018>

7.8. Un modello di valutazione multidimensionale per la scuola secondaria: verso un cambio di paradigma per una continuità verticale.

Alessandra Landini¹, Simona Favari²

¹Istituto comprensivo “A. Manzoni”, Reggio Emilia, ²IIS “A. Volta”, Liceo quadriennale delle Scienze applicate per la transizione digitale ed ecologica, Castel San Giovanni, Piacenza.

alessandra.landini@icmanzoni-re.edu.it

Dopo l'introduzione della nuova valutazione nella scuola primaria, grazie alla L.172/20 e delle successive Linee Guida, il mondo della scuola ha sentito sempre più l'esigenza di interrogarsi sui diversi paradigmi che animano l'azione valutativa dei docenti nei diversi ordini di scuola.

L'attenzione alla valorizzazione dei processi è diventata da tempo il fulcro di una svolta pedagogica e docimologica che miri a superare il tradizionale modello valutativo.

Negli istituti comprensivi emerge la necessità di creare continuità tra la scuola primaria, impegnata nell'interiorizzazione delle nuove pratiche introdotte dalla norma, e la scuola secondaria di primo grado, ancora ancorata alla valutazione in decimi e alla prestazione dell'allievo, per andare a costruire una “cultura valutativa comune” innovativa e qualitativamente trasformativa.

Il presente lavoro vuole proporre quindi un approccio di ricerca-formazione che crei un ponte tra primo e secondo ciclo, convergendo su valori, prassi e strumenti per una valutazione multidimensionale.

In questa cornice di senso si inserisce la sperimentazione del Liceo Scientifico Quadriennale delle Scienze Applicate dell'IIS A. Volta di Castel San Giovanni (PC). La ricerca, in corso di svolgimento, vedrà la realizzazione di 2 focus group, uno iniziale e uno finale, per indagare come percezioni e credenze dei docenti, rispetto alle pratiche valutative e docimologiche in uso, si siano modificate grazie alla formazione e alla prassi collegiale sperimentale.

La domanda di ricerca intende verificare se l'esperienza tra pari, in termini di ricerca e auto-formazione, produca significativi cambiamenti nella visione e nella trasformazione dei paradigmi e delle prassi valutative.

Dal lavoro finora condotto nel confronto con i docenti durante la formazione, sono state individuate 3 dimensioni significative per il cambiamento osservabili in continuità verticale: la ricerca di evidenze in merito allo sviluppo delle competenze, l'importanza di dotarsi di strumenti per l'osservazione dei processi e il ruolo assunto dalle disposizioni di colui che apprende. Attraverso un primo confronto è scaturita la volontà di trasformare il paradigma valutativo in uso che produce sempre più frequentemente negli studenti demotivazione, ansie da prestazione, focalizzazione sul voto più che sul sapere, sui contenuti e sulla memorizzazione di informazioni più che sugli apprendimenti significativi e a lungo termine.

La ricerca ha quindi prodotto alcune linee guida sperimentali di seguito sinteticamente descritte: superare gli equivoci a cui si presta l'utilizzo del voto in decimi e la sua presunta oggettività; uscire definitivamente dall'utilizzo della media matematica per «descrivere» che cosa lo studente sa fare; ribaltare la funzione del valutare passando dal giudizio all'apprezzamento, *dalla valutazione dell'apprendimento a una valutazione per l'apprendimento*; ridurre l'enfasi sulla valutazione per lasciare spazio alla didattica; limitare la motivazione estrinseca per sostenere la curiosità epistemica; coinvolgere lo studente attraverso l'autovalutazione per stimolare la consapevolezza di sé e l'autostima; considerare l'insegnante come una figura a fianco dello studente nel percorso di apprendimento e non un “giudice antagonista”.

La ricerca-azione in oggetto coinvolge l'intero consiglio della classe 1Q del Liceo Volta, composto da 10 docenti: la richiesta è di collocarsi nella prospettiva della valutazione multidimensionale, valorizzando le diverse tipologie di attività e prestazioni dello studente, in un'ottica formativa.

Ogni insegnante terrà dunque conto delle seguenti dimensioni:

- Le prestazioni: evidenziano gli esiti/risultati osservabili del cammino di apprendimento degli allievi, riferite soprattutto a saperi ed abilità, che si coniugano nella competenza.

- I processi: indicano il modo in cui lo studente procede dall'intelazione del reale alla concettualizzazione in riferimento al metodo adottato nell'approccio al reale (come imparo: ricerca delle informazioni, metodo di studio, collaborazione, uso degli strumenti, procedimenti di soluzione dei problemi: *problem posing e problem setting*...). Le tipologie di evidenze di processo possono riguardare lavori di gruppo, attività e relazioni di laboratorio, raccolta di interventi positivi e contributi significativi offerti dagli studenti durante l'attività didattica, osservazioni del docente rispetto alla partecipazione al lavoro collettivo. La valutazione di processo utilizza check list osservative e rubric predisposte.

- Le disposizioni (verso se stessi, verso gli altri, verso il compito, verso il contesto): indicano le qualità personali (character skills), ovvero i fattori interiori relativi alle competenze trasversali e all'orientamento in virtù della valenza disciplinare e dell'ambiente di apprendimento promosso dal docente. Le evidenze potranno essere molteplici e riferite all'area dello sviluppo della consapevolezza di sé, delle competenze comunicative e relazionali, dell'impegno profuso in termini di autonomia e responsabilità e si basano sull'autovalutazione dello studente.

Anche la modalità di raccolta delle evidenze di apprendimento tenta di introdurre nuovi strumenti: i voti in decimi sono sostituiti dall'attribuzione di livelli di competenza esprimibili in ciascuna delle tre dimensioni (processi, risultati e competenze trasversali) con lettere.

È in fase di sperimentazione, inoltre, un modello di registro elettronico appositamente strutturato. Al termine dell'anno scolastico, il registro elabora le evidenze inserite sulla base dei "pesi" attribuiti ad ogni dimensione e propone al docente una lettera corrispondente ad un livello di competenza. Solo a questo punto, attraverso la Rubrica per la Valutazione Finale, il docente trasferirà il livello conseguito in un voto in decimi che sarà inserito in pagella.

La ricerca-formazione mira a favorire, in ultima istanza, il confronto e la condivisione per realizzare tra i docenti un effettivo "patto didattico", che dia conto della collegialità della valutazione formativa come *assessment for learning* e *assessment as learning*.

Nell'ottica di ricomporre un'idea di valutazione coerente con la nuova valutazione della primaria, il presente lavoro proseguirà la sperimentazione con un Consiglio di classe dell'Istituto comprensivo "A, Manzoni", in una secondaria di primo grado.

In conclusione la ricerca vuole introdurre a partire dalla scuola uno sguardo autonomo con cui ripensare all'efficacia dei processi di apprendimento, delle procedure e delle modalità valutative messe in atto, ma anche rendere esplicite le concezioni dei docenti.

Si propone quindi di valorizzare le pratiche che hanno accompagnato in questi anni il cammino verso una valutazione realmente formativa a sostegno dell'apprendimento, avviando i docenti verso una formazione sulla valutazione che armonizzi qualitativamente le visioni del primo e del secondo ciclo di istruzione obbligatoria.

Bibliografia

- Giovannini, M.L. (1955). *La valutazione*. Arnoldo Mondadori editore.
- Guasti, L., (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Erickson.
- Castoldi, M., (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Cerini, G., (2017). *Un'ancora per la valutazione*. Tecnodid.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Valutazione formativa*, in *Un'idea di scuola. Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*. Morcelliana editrice.
- Robinson, K. (2016). *Scuola creativa, Manifesto per una nuova educazione*. Erickson.
- Gentile, M. (2019). *La valutazione, strumento essenziale per l'apprendimento*, in *Rivoluzionare la scuola con gentilezza*, a cura di Giannelli, A., Guerini e Associati.
- Maraschiello, A. (2020). *La valutazione degli apprendimenti*, in AA.VV., *Dai saperi disciplinari alle competenze*. Il Mulino.
- Schleicher, A. (2020). *Progettare un nuovo tipo di valutazione in una scuola di prima classe*. Il Mulino.

7.9. Un processo di innovazione didattica: la percezione dei diversi attori coinvolti.

David Martínez-Maireles¹

¹Università degli Studi di Firenze.

david.martinezmaireles@unifi.it

Negli ultimi anni nella scuola sono state introdotte molteplici innovazioni didattiche per migliorare i processi di insegnamento, apprendimento e valutazione. Questa innovazione, intesa come "processo", richiede in primo luogo una pianificazione in grado di guidare il processo decisionale attorno a tutti gli aspetti che producono cambiamento nella direzione del miglioramento auspicato. In secondo luogo, sono necessarie azioni di sviluppo e di attuazione in linea con gli obiettivi prestabiliti nonché il superamento degli ostacoli che emergono nel corso del processo. In terzo luogo occorre dedicare attenzione alla valutazione dell'innovazione. La valutazione deve essere al servizio del miglioramento dell'innovazione che si intende sviluppare. Tuttavia, la gamma di opzioni che il ricercatore si trova a dover gestire nel momento in cui riflette su "che cosa" valutare, con "quali strumenti" farlo e "chi valuta", è molto ampia.

Per quanto riguarda "chi" valuta un'innovazione educativa, uno degli aspetti importanti da considerare è la voce dei diversi attori della comunità educativa cui si riferisce la ricerca. Tra questi, i più importanti sono il personale docente che realizza il

processo di innovazione, la comunità studentesca interessata, le famiglie degli allievi, il gruppo dirigenziale della scuola e i consulenti esterni all'istituto che guidano e sostengono l'innovazione.

Il presente contributo intende illustrare l'impianto metodologico e i risultati di una ricerca sull'innovazione didattica a partire dall'analisi dei punti di forza e di debolezza percepiti dai diversi attori coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento (insegnanti, alunni, genitori e team di gestione delle istituzioni scolastiche). Lo studio è stato realizzato con un campione di 18 istituti comprensivi e scolastici della Catalogna (Spagna). La metodologia impiegata è stata quella dello studio di caso. I risultati mostrano una percezione di miglioramento in merito alla qualità degli apprendimenti, all'impiego di strategie legate all'apprendimento cooperativo e all'apprendimento relazionale ed emotivo; mentre la gestione dello spazio temporale del docente, la formazione e l'accompagnamento in servizio degli insegnanti e la mancanza di collaborazione tra i vari attori scolastici sono percepiti come aspetti critici che limitano l'innovazione didattica. In ultima analisi lo studio mette in luce la necessità di un maggiore coinvolgimento di tutte le componenti della comunità educante nella costruzione delle politiche scolastiche a partire dalla condivisione sia delle scelte operate dal team dirigenziale che delle iniziative di innovazione didattica messe in atto dalle scuole allo scopo di collegarle efficacemente con la pianificazione territoriale e lo sviluppo locale.

Bibliografia

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. *Questioni metodologiche e modelli operativi. RicercAzione*, 13(2), 75-84. <https://doi.org/10.32076/RA13202>
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53-80. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.655>
- Coggi, C., & Notti, A.M. (2002). *Docimologia*. Pensa MultiMedia.
- EAF ed EVPA. (Asociación española de fundaciones. European venture philanthropy association). (2015). *Guía práctica para la medición y la gestión del impacto*. Fundaciones. http://www.fundaciones.org/EPORTAL_DOCS/GENERAL/AEF/DOC-cw5537916e2a002/Guía_impacto-EVPA-AEF-2015.pdf
- Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 65-85. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
- Grión V., & Cook-Sather, A. (eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- King-Sears, M.E., & Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>
- Magnoler, P., Notti, A. M., & Perla, L. (2017) (a cura di). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa MultiMedia.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*, 12(2), 225-237.
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective, Education research and innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- Solheim, K., Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459-477. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>

7.10. Il supporto ai processi di autovalutazione delle scuole attraverso attività di formazione collaborativa.

Monica Perazzolo¹, Cristiana De Santis¹, Angela Litteri¹, Giuseppe Pillera¹, Letizia Giampietro¹

¹INVALSI¹⁵

monica.perazzolo@invalsi.it, cristiana.desantis@invalsi.it, angela.litteri@invalsi.it, giuseppe.pillera@invalsi.it, letizia.giampietro@invalsi.it

Tra le condizioni necessarie per promuovere processi significativi di autovalutazione e miglioramento delle scuole, la Commissione Europea individua tra le altre condizioni, la collaborazione all'interno delle scuole e fra scuole: «le scuole dovrebbero costruire dei ponti con la comunità più ampia, inclusi i ricercatori per supportare gli apprendimenti a livello di scuola, sviluppare la capacità di lavorare sistematicamente con dati quantitativi e qualitativi, e di collaborare sulle strategie di sviluppo della scuola» (European Commission, 2020, pag 2).

Anche la letteratura nazionale e internazionale sulla costruzione di competenze valutative del personale della scuola sottolinea la necessità di adottare modelli formativi sull'autovalutazione a partire dalle esigenze contestuali delle scuole (Fortini *et al.*, 2016), considerando alcuni elementi strategici, quali per esempio le forme di collaborazione tra gli insegnanti, la cultura di scuola, le attività di condivisione e costruzione di un sapere condiviso all'interno della comunità scolastica. Negli studi sul miglioramento scolastico, i processi collaborativi all'interno della scuola e tra scuole sono considerati come catalizzatori potenti per il cambiamento educativo (Chapman & Hadfield 2010; Chapman & Muijs 2014; Townsend 2013). In questa prospettiva, lo sviluppo professionale degli insegnanti riveste un ruolo strategico quando si svolge all'interno di comunità di pratica che attuano forme di apprendimento professionale collaborativo (Duncombe & Armour 2004) in cui «qualsiasi gruppo si impegna

¹⁵ Le opinioni espresse nel lavoro sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare il contributo non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

in un apprendimento collaborativo con altri al di fuori della propria comunità di pratica quotidiana, al fine di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento nelle proprie scuole e/o nel sistema scolastico più ampio» (Brown & Poortman 2018, 1; Wenger, 1998).

In questo scenario si colloca l'azione *Valu.E for schools (VfS)* del Progetto Valu.E (Valutazione/Autovalutazione Esperta delle scuole), finanziato nell'ambito del Programma Operativo Nazionale¹⁶ (PON) del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, "Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento", che intende valutare l'efficacia di percorsi formativi differenti a sostegno delle attività di autovalutazione delle scuole, da parte di soggetti partner prossimi ai contesti territoriali delle scuole oggetto dell'intervento. VfS rappresenta una base di sperimentazione di metodologie formative collaborative e modalità di realizzazione di forme di potenziamento decentrate maggiormente rispondenti ai bisogni delle scuole in quanto prossime. La prossimità dei formatori e delle scuole rende possibile lo sviluppo di un apprendimento interattivo, facilitando la cooperazione tra soggetti e agevolando i processi di socializzazione delle conoscenze (Cappello, 2015).

L'attività formativa ha coinvolto 385 docenti di 42 scuole in 9 regioni italiane. I percorsi, svolti da settembre 2021 a dicembre 2022, sono stati erogati da tre soggetti accreditati (uno per macroarea geografica: Nord, Centro e Sud), partner dell'azione e selezionati al termine di una procedura negoziata. L'attività formativa, a causa della pandemia, è stata svolta a distanza e in modalità *blended* solo nell'autunno del 2021. Le metodologie delle attività formative, indicate come linee di azione formativa (LAF), sono state il *peer-learning* tra scuole e la formazione situata (Gomez Paloma et al., 2020).

Il contributo illustra il punto di vista dei partecipanti in merito alle attività collaborative e di confronto avute nei percorsi formativi, triangolando alcuni dati derivanti da due rilevazioni: i focus group on line e il questionario di soddisfazione.

I 9 focus group on line (Lobe, Morgan & Hoffman, 2020) hanno registrato la partecipazione di 101 docenti e sono stati implementati in una fase intermedia del percorso formativo, tanto in chiave di monitoraggio quanto di ricerca valutativa con impianto costruttivista e partecipativo (Stame, 2016). Il questionario di soddisfazione, somministrato al termine del percorso formativo in ottemperanza a quanto stabilito dalle norme vigenti (D.Lgs. n. 150/2009; D.Lgs. n. 74/2017), si basa sul modello del SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992)¹⁷. Si considerano per questo lavoro, i risultati derivanti dalle analisi dei campi aperti. I rispondenti al questionario di soddisfazione sono 243 partecipanti ai corsi formativi.

Il corpus testuale derivante dalle due fonti di dati è stato sottoposto a una codifica computer-assistita (Adu, 2019) ispirata a un approccio abduttivo (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), coniugando: lo schema derivante dalle domande-stimolo per i focus group e quello derivante da 6 dimensioni (empatia, rassicurazione, reattività, affidabilità, metodologie didattiche, organizzazione) per il questionario di soddisfazione, con le evidenze emergenti dall'esplorazione della base empirica.

Attraverso metodi di analisi quali-quantitativa, sono stati analizzati i frammenti che rientrano nell'ambito della categoria confronto, collaborazione, sia interno alla scuola sia con altre scuole, comparando le differenze emergenti in relazione alle variabili di sfondo del campione e in particolare la tripartizione dei percorsi formativi e la differenziazione tra le due LAF.

Dalle prime evidenze emerge come i percorsi formativi erogati siano stati considerati efficaci per rafforzare l'autoanalisi riflessiva del personale della scuola e lo scambio di punti di vista. Questo ha impattato sulla capacità di approfondimento della conoscenza del contesto e favorito il coinvolgimento e il dialogo, che è stato riconosciuto, in particolare, quando sono state avviate attività di confronto e collaborazione tra scuole, supportando il decentramento cognitivo sulle pratiche autovalutative.

Bibliografia

- Adu, P. (2019). *A step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding*. Routledge.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). Introduction. In *Networks For Learning*. Routledge.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Routledge.
- Cappello, R. (2015). *Economia Regionale. Localizzazione, crescita regionale e sviluppo locale*. Il Mulino.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the Potential of School-Based Networks. *Educational Research*, (52)3, 309–323.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, (25)3, 351-393.
- Cronin, Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing*, 56(3), 55-68. DOI: 10.1177/002224299205600304.
- Duncombe, R., & Armour, K. M. (2004). Collaborative Professional Learning: From theory to practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 141–166. DOI:10.1080/13674580400200230.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policymakers: report by ET2020 Working Group Schools*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/02550.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. DOI: 10.1177/160940690600500107.
- Fortini, F., Muzzioli, P., Poliandri, D., & Vinci, E. (2016). Il Sistema Nazionale di Valutazione: conoscere le scuole per supportarle. *Scuola Democratica*, 2, pp. 451-466. DOI: 10.12828/84541
- Gomez Paloma, F., Poliandri, D., & Giampietro, L., (2020). Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole. *Formazione & Insegnamento*, 1, 294-307.

¹⁶ "Valutazione/Autovalutazione Esperta", Valu.E 10.9.3.A – FSE PON 2015-1, approvato con comunicazione MIUR prot. AOODGEFID/23772 del 15/12/2015.

¹⁷ Si compone di 25 item a risposta multipla, su scala Likert a cinque passi, adattati al contesto del progetto; ulteriori 2 item indagano se nel complesso il corso di formazione è stato soddisfacente e se è consigliata la frequenza ad altri colleghi. Infine, due domande a risposta aperta rilevano i principali punti di forza e di debolezza dei percorsi formativi frequentati.

Lobe B., Morgan, D., & Hoffman, K.A. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. Doi: 10.1177/1609406920937875.

Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. FrancoAngeli.

Townsend, A. (2013). Rethinking networks in education: Case studies of organisational development networks in neoliberal contexts. *Interchange*, (43)4, 343-362.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University.

7.11. “Quanto mi dai?” o “Dove migliore?” Costruire rubriche valutative per supportare la valutazione formativa.

Daniela Robasto¹

¹Università degli Studi di Torino.

daniela.robasto@unito.it

Il termine rubrica ha un significato esteso e deriva dal latino *rubrica* «ocra rossa», der. di *ruber* «rosso». Il riferimento etimologico a *ruber* -rosso, colore con cui di fatto in ambito scolastico si segnalavano le imprecisioni, ha forse accentuato l'associazione di pensiero tra rubrica valutativa e dispositivo volto ad individuare e soppesare speditamente gli errori, tuttavia il vasto utilizzo del termine in diversi contesti disciplinari (ad es. in ambito letterario, liturgico, penale ed economico), ci riconduce invece al suo senso più profondo: il colore rosso serviva per creare un sistema ordinato di presentazione del testo o del dato, in modo tale che una determinata informazione fosse più velocemente individuabile, indicizzabile e *interpretabile dai più*, anche all'interno di un sistema decisamente complesso. È questo il senso di rubrica anche in ambito docimologico: un sistema di ordinamento dell'informazione, che possa rendere il “dato” (*corpus da valutare*), più facilmente riconoscibile, interpretabile e individuabile da tutti gli stakeholders, in primis gli alunni stessi.

La costruzione delle rubriche valutative nei contesti scolastici, quando presente, non dovrebbe pertanto essere volta ad individuare celermente punti di caduta ai fini dell'assegnazione di un punteggio finale meno arbitrario, ma dovrebbe invece essere interpretata come dispositivo utile nell'aiutare gli insegnanti e gli alunni a ripercorrere, almeno a livello macro, le fasi di progettazione di un disegno valutativo metodologicamente fondato e maggiormente orientato a tenere traccia di miglioramenti puntuali oggetto di feedback. Sebbene la letteratura sulle rubriche valutative sia ampia, non vi è perfetto accordo su quali siano gli elementi minimi che una rubrica dovrebbe includere. Si va da modelli con costituenti basilari (di norma: criteri, descrizione dei livelli qualitativi, punteggi) (Popham, 1997; Scriven, 1974) fino a rubriche che ripercorrono l'intero iter di progettazione del disegno valutativo.

Anche nei sistemi scolastici italiani si sono diffusi e si stanno diffondendo modelli di rubriche valutative che solo formalmente assolvono alle funzioni di valutazione *per* l'apprendimento; di fatto si tratta di tabelle con descrittori dell'apprendimento generici, applicabili a qualsivoglia contesto e difficilmente utilizzabili in un contesto di confronto intersoggettivo.

La collegialità nel processo di costruzione ed utilizzo stesso della rubrica aumenta notevolmente le potenzialità di questo strumento (Stemler, 2004; Stame, 1998; Stevens & Levi, 2013). Il processo collegiale dovrebbe prevedere sia una fase di confronto per la costruzione della rubrica, sia una fase di raffronto e debriefing successivi all'utilizzo individuale della stessa. Soprattutto negli Stati Uniti e nei paesi anglosassoni sono numerose le iniziative di questo tipo, che tuttavia in Italia faticano ancora a decollare.

Il contributo mette a confronto diversi modelli di rubriche valutative, sottolineandone punti di forza, possibili elementi critici, nonché il ruolo e l'expertise del valutatore. La costruzione di una rubrica valutativa non è un'operazione banale sia nei termini di competenze metodologiche richieste sia nei termini di tempo impiegato per metterla a punto. Diversi studi (Boulet, Rebbecchi, Denton, Mckinley & Whelan, 2004) hanno messo in evidenza come la formazione del valutatore sia il fattore determinante nel garantire valutazioni affidabili. Se infatti l'utilizzo costante di rubriche valutative, già predisposte da altri, potrebbe sensibilmente aumentare l'affidabilità della valutazione, il semplice utilizzo della stessa, svuotato della riflessione metodologica, non potrà comunque ridurre significativamente i problemi di validità, affidabilità e comunicabilità “formativa” degli esiti.

Bibliografia

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>

Benvenuto G., Di Bucci O.S. & Favilli F. (2012). Le rubriche valutative, PQM - Piano Qualità e Merito, http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/le-rubriche-valutative/

Bhatnagar, Ruchi; Tanguay, Carla L.; Sullivan, Caroline; and Many, Joyce E. (2021). Observation of Field Practice Rubric: Establishing Content Validity and Reliability. *Georgia Educational Researcher*, 18, (2), Article .

Biggs, J.B. (1999). (fourth edition 2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. McGraw-Hill.

Boulet, J.R., Rebbecchi, T.A., Denton, E.C., Mckinley, D., & Whelan, G.P. (2004). Assessing the written communication skills of medical school graduates. *Advances in Health Sciences Education*, 9, 47-6.

Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151.

Finley, A. P. (2011). How reliable are the VALUE Rubrics?. *Peer Review* 13, (4/1), 31-33. <http://209.29.151.145/peerreview/2011-2012/fallwinter/finley>.

- Goldberg, G. L. (2014). Revising an engineering design rubric: A case study illustrating principles and practices to ensure technical quality of rubrics. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1), 8.
- Grión, Valentina & Dettori, Filippo. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di) *Pedagogia militante. Diritti, culture, territorio* (pp.851-859). ETS Editors.
- Hafner, J., & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Holmes, C., & Oakleaf, M. (2013). The official (and unofficial) rules for norming rubrics successfully. *The Journal of Academic Librarianship*, 39, 599-602.
- Kilgour, P., Northcote, M., Williams, A. & Kilgour, A. (2019). A plan for the co-construction and collaborative use of rubrics for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45, 1-14.
- Jackson, C. W., & Larkin, M. J. (2002). Teaching students to use grading rubrics. *Teaching exceptional children*, 35(1), 40-45.
- Postmes, L., Bouwmeester, R., de Kleijn, R., & van der Schaaf, M. (2021). Supervisors' untrained postgraduate rubric use for formative and summative purposes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.
- Mc Tighe J. & Ferrara S. (1996). Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning framework. In Blum R. E. & Arter J. A. (eds). *A Handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, 50(1), 34-40.
- Morton, J. K., Northcote, M., Kilgour, P., & Jackson, W. A. (2021). Sharing the construction of assessment rubrics with students: A Model for collaborative rubric construction. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 9.
- Nigris, E., Garavaglia, A., Petti, L., & Zuccoli, F., (2015). Student Voice universitaria: il ruolo delle community degli studenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(2).
- Nigris E., (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Carocci
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong – and What's Right – with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Robasto D. (2022). Le rubriche di valutazione nell'Higher Education.
- Saito, D., Yajima, R., Washizaki, H., & Fukazawa, Y. (2021). Validation of Rubric Evaluation for Programming Education. *Education Sciences*, 11(10), 656.
- Schoepp, K., Danaher, M., & Ater Kranov, A. (2018). An effective rubric norming process. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 23(1), 11.
- Scriven, M. (1974). Evaluation Perspectives and Procedures. In J.W. Popham (a cura di). *Evaluation in Education*. McCutchan.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(4). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>
- Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Edizioni SEAM.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus Publishing.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Franco Angeli.
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Carocci.
- Viganò, R., (2018). A cosa serve valutare? Spunti di analisi critica sulle pratiche di valutazione standardizzata». In A. Marzano, R. Tammaro (eds.), *Azioni formative e processi valutativi*, 77 – 89. Pensa Multimedia.
- Wiggins, Grant (1990). "The Case for Authentic Assessment". *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2, Article 2.

7.12. Un modello formativo per le competenze valutative. Dalle teorie della formazione online e della valutazione alla piattaforma di e-learning.

Sara Romiti¹, Francesco Fabbro¹, Eleonora Mattarelli¹

¹INVALSI.

sara.romiti@invalsi.it, francesco.fabbro@invalsi.it, eleonora.mattarelli@invalsi.it

Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) – introdotto dal DPR 80/2013 con il compito di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione - ha mobilitato a sua volta sia team di valutatori per le visite esterne di valutazione alle scuole sia team di insegnanti impegnati nell'autovalutazione di istituto e ha fatto emergere, inoltre, nuovi bisogni di sviluppo professionale tra il personale scolastico.

L'INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, in qualità di ente coordinatore del SNV, è stato incaricato di mettere a disposizione delle scuole gli strumenti per i processi di valutazione e di curare la selezione e la formazione degli esperti dei nuclei di valutazione esterna. Parallelamente, nell'ottica della diffusione della cultura della valutazione, l'INVALSI¹⁸ con il progetto PON Valu.E¹⁹ ha intrapreso una riflessione sull'expertise necessaria per condurre la valutazione a scuola (Giampietro & Romiti, 2019; Poliandri et al., 2022). Articolata ed eterogenea, la competenza esperta per la valutazione nelle scuole implica abilità di tipo trasversale, quali quelle organizzative e comunicativo-relazionali, accanto ad abilità tecnico-specialistiche e metodologiche (Poliandri & Romiti, 2019).

Il contributo illustra i contenuti e la metodologia didattica di cinque corsi online volti a sviluppare le competenze valutative di docenti e dirigenti scolastici. I corsi sono stati erogati all'interno del programma di formazione Valu.Ellearn, che nella sua

¹⁸ Le opinioni espresse nel lavoro sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare il contributo non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

¹⁹ Valutazione/Autovalutazione Esperta, Valu.E 10.9.3.A – FSE PON 2015-1, approvato con comunicazione MIUR prot. AOODGEFID/23772 del 15/12/2015.

prima edizione è stato avviato a novembre 2021 ed è terminato a luglio 2022. Il programma ha visto la collaborazione dell'INVALSI con docenti e tutor universitari e con società informatiche specializzate nella formazione a distanza. I cinque corsi proposti sono stati erogati tutti tramite il *Learning Management System Moodle* in modalità asincrona e sono stati progettati per insegnanti e dirigenti scolastici in servizio.

Nell'anno scolastico 2021/22 si sono iscritti al programma formativo Valu.Elearn 497 insegnanti e dirigenti scolastici. La maggior parte delle iscrizioni sono giunte da dirigenti scolastici e insegnanti dei nuclei interni di valutazione in servizio presso le scuole campionate per il progetto PON Valu.E, azione Valu.E for Schools. Un secondo gruppo di iscritti è costituito da insegnanti e dirigenti scolastici già selezionati dall'INVALSI per la partecipazione ad iniziative di valutazione delle scuole per il SNV e per il progetto Valu.E. Un terzo gruppo è costituito da singoli insegnanti, che hanno appreso dell'iniziativa formativa tramite il portale ministeriale SOFIA per l'aggiornamento professionale del personale scolastico o tramite altri canali social.

In questa sede si riportano le teorie dell'insegnamento e dell'apprendimento che hanno ispirato il modello formativo trasversale ai corsi, i contenuti relativi alla valutazione che caratterizzano ogni corso e i nessi tra le scelte progettuali attuate e il più ampio contesto istituzionale in cui l'intervento formativo si situa.

Il modello formativo di Valu.Elearn alla base di ciascun corso è volto a favorire l'apprendimento autoriflessivo, esperienziale, sociale, situato e autodiretto (Dron & Anderson, 2014; Knowles, 1975; Kolb, 1984; Moon, 2013). Ciascun partecipante, infatti, affronta all'interno di ogni corso 10 unità didattiche nelle quali potenzia le pratiche riflessive, sperimenta attivamente, collabora alla costruzione della conoscenza interagendo telematicamente con gli altri colleghi, svolge compiti autentici e si muove all'interno delle attività in modo autonomo, in coerenza con l'apprendimento degli adulti (Merriam et al., 2007; Nirchi, 2021; Ranieri, 2019; Rivoltella, 2014). Ogni unità didattica è strutturata in tre fasi, ognuna delle quali consiste in differenti attività formative e valutative: nella prima i partecipanti prendono visione delle videolezioni registrate dai docenti universitari esperti di valutazione e compilano un test di autovalutazione in cui provare le conoscenze acquisite, nella seconda svolgono un'esercitazione, ovvero un'e-tivity, mentre nella terza sono invitati a elaborare una riflessione finale sui contenuti dell'unità. Le esercitazioni possono essere individuali o collaborative, ovvero possono richiedere l'interazione in piccoli gruppi di insegnanti e dirigenti scolastici attraverso i forum dell'unità. Per ogni esercitazione e riflessione finale è prevista, inoltre, la restituzione di un feedback collettivo da parte di e-tutor didattici. Questi ultimi sono collaboratori dei docenti universitari coinvolti nel percorso formativo Valu.Elearn, con esperienza nel tutoraggio e conoscenza delle tematiche trattate.

I cinque corsi, anche se all'interno di un disegno unitario, si concentrano su aspetti diversi della competenza valutativa e sono pertanto autoconsistenti. In particolare, il corso "Valutazione e autovalutazione: finalità, aspetti metodologici e strategie" ha approfondito da un punto di vista teorico i diversi approcci alla valutazione e all'autovalutazione, soffermandosi sulle funzioni della valutazione, sulle competenze richieste nell'elaborazione di giudizi valutativi, sulle competenze legate alla scrittura dei rapporti di valutazione e autovalutazione e all'individuazione degli obiettivi per il miglioramento. Il corso "Esaminare e valutare come funzionano le scuole" ha approfondito gli aspetti progettuali della valutazione tenendo in considerazione i diversi attori in essa coinvolti, quali studenti, insegnanti e famiglie e puntando allo sviluppo di competenze per l'individuazione di elementi di forza e di criticità dei diversi contesti scolastici. Il corso "Metodologia e tecniche di ricerca sociale e valutativa a uso delle scuole", dedicato ai valutatori già selezionati da INVALSI, ha approfondito le metodologie proprie della ricerca valutativa da utilizzare in ambito scolastico, focalizzandosi sulle tecniche di osservazione in aula, di conduzione di interviste e di triangolazione dei dati. Il corso "Comunicare e gestire le relazioni nel processo valutativo" ha approfondito le competenze comunicative, collaborative e relazionali richieste nei processi valutativi e all'interno dei team di valutazione, con particolare riguardo all'ascolto attivo e alla gestione del conflitto. Infine, il corso "Organizzare la valutazione a scuola", dedicato ai dirigenti scolastici, ha approfondito l'architettura del Sistema Nazionale di Valutazione, soffermandosi sull'autovalutazione, la valutazione esterna e la rendicontazione sociale, con un focus particolare rivolto a chi organizza e gestisce la valutazione a scuola. I contenuti sono corredati da un vasto apparato bibliografico, che permette di approfondire singoli temi in autonomia.

La declinazione didattica del modello formativo, assieme ai relativi contenuti e competenze da acquisire, viene illustrata attraverso esempi delle diverse tipologie di attività incorporate nella piattaforma Moodle.

Possibili sviluppi futuri del programma descritto sono la trasformazione dei contenuti in Open Educational Resources, fruibili gratuitamente per insegnanti e dirigenti scolastici.

Bibliografia

- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds: Learning and Social Media*. AU Press.
- Giampietro, L. & Romiti, S. (2019). A professional development project to support the evaluation culture in the school. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 439-454.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.
- Poliandri, D. & Romiti, S. (2019). La valutazione esterna delle scuole in Italia: la selezione e la formazione di chi valuta. *RIV - Rassegna Italiana di Valutazione*, 73/2019, pp 66-92, DOI: 10.3280/RIV2019-073004
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G. C., & Giampietro, L. (2022). Un'opportunità di formazione sull'autovalutazione delle scuole: il punto di vista di insegnanti e dirigenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 169-184.
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G. C., & Giampietro, L. (2022). Un'opportunità di formazione sull'autovalutazione delle scuole: il punto di vista di insegnanti e dirigenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 169-184.

Ranieri M. (2019). Professional development in the digital age. Benefits and constraints of social media for lifelong learning. *FORM@RE*, 19, 178-192.

Rivoltella, P.C. (2014). E-Learning. In Quaglino, G.P. (a cura di). *Formazione. I metodi*. Raffaello Cortina editore.

7.13. Processi di formazione e autoformazione dei docenti nelle attività di autovalutazione di un istituto comprensivo di Roma.

Luca Rossi¹, Giusi Castellana¹, Emanuela Botta¹

¹Sapienza Università di Roma.

luca.rossi@uniroma1.it, giuseppina.castellana@uniroma3.it, emanuela.botta@uniroma1.it

Il contributo illustra le ricadute formative per i docenti di alcune iniziative di autovalutazione (Barzanò, 2000; Robasto, 2017) svolte da un istituto comprensivo di Roma (scuola primaria e secondaria di I grado) nel triennio 2020-22.

La proposta si inquadra nella cornice teorica della riflessività professionale (Schön, 1993; 2006), del benessere sul luogo di lavoro (Collie et al. 2015; Gozzoli, 2017; Marini & Mondo 2008; Viac & Fraser, 2020) della formazione e dell'autoformazione (Baldacci et al., 2020) dei docenti nel contesto scuola. Senge (1990) definisce organizzazioni che apprendono quelle in cui i soggetti aumentano continuamente la loro capacità di raggiungere i risultati a cui mirano. L'autoformazione (Knowles, 1975; Quaglino, 2004; Richieri, 2008) intesa come un processo lento di formazione di sé con gli altri che contribuisce alla crescita collettiva.

Le attività dell'istituto in oggetto sono iniziate con un'indagine interna sulla didattica a distanza svolta attraverso il questionario dell'indagine SIRD (Lucisano et al., 2021) e strumenti costruiti *ad hoc* dall'Unità di autovalutazione (UA), una commissione composta da docenti dei due ordini dell'istituto. Lo scopo dell'indagine era di conoscere le pratiche didattiche, le difficoltà incontrate, le opinioni di alunni e famiglie sulle iniziative della scuola, ma anche di avviare un percorso di riflessione sulle proprie azioni per progettare un piano di miglioramento che tenesse conto dei bisogni formativi dei propri docenti.

Tra le criticità emerse dall'indagine (Castellana & Rossi, 2021a; 2021b) c'era la valutazione, spesso avvertita dagli alunni come poco formativa e finalizzata all'attribuzione di un voto. La scuola ha individuato in tale aspetto un bisogno formativo dei docenti e ha organizzato un corso sulla valutazione tenuto da esperti. Nell'indagine inoltre emergeva fortemente il malessere avvertito dagli insegnanti nel difficile periodo della DAD e per questo nell'anno scolastico successivo l'unità di autovalutazione ha deciso di intraprendere una nuova indagine sulle condizioni di benessere/disagio dei docenti una volta tornati alla didattica in classe.

La rilevazione è stata condotta on line tra maggio 2021 e febbraio 2022, attraverso un'intervista scritta semi-strutturata che comprendeva le seguenti aree:

- Clima di classe: *Come mi sento nella mia classe?*
- Gestione della classe: *Che feedback ricevo dalla mia classe?*
- Efficacia della tua didattica: *Il mio modo di insegnare è efficace per i miei studenti?*
- Rapporto con i colleghi: *Come mi trovo con i miei colleghi?*
- Rapporto con la dirigenza: *Che rapporto ho con la mia dirigente?*
- Rapporto con i genitori: *Che rapporto ho con i genitori dei miei studenti?*
- Scadenze, impegni lavorativi e autonomia didattica: *Come vivo l'impegno che richiede il mio lavoro?*
- Senso di appartenenza: *Quanto sento di far parte della mia scuola?*
- Aspetti positivi da valorizzare
- Aspetti negativi da migliorare

Chiusa la somministrazione, scegliendo il metodo dell'Analisi tematica, è cominciata la fase di familiarizzazione con i dati (Terry et al., 2017) da parte dell'UA. Successivamente sono state condivise annotazioni e riflessioni e sono stati individuati i temi principali emergenti dal corpus. Come motivi di benessere a scuola, dalle risposte di 114 docenti, sono emersi il clima di collaborazione con le famiglie, il riconoscimento del proprio ruolo di docenti ed educatori da parte degli alunni, l'affetto ricevuto dai ragazzi, la collaborazione con i colleghi, la stima delle famiglie; come aspetti di disagio sono stati rilevati invece l'eccessiva burocratizzazione del lavoro, le limitazioni imposte dalla pandemia, l'ingerenza eccessiva delle famiglie nelle questioni didattiche, così come una percezione di iniqua distribuzione dei carichi di lavoro.

Nella fase finale dell'a.s. 2021/22 l'UA scegliendo di approfondire il tema della riflessività nell'insegnamento ha attivato una collaborazione con l'Università Sapienza per la somministrazione di un questionario sulla riflessività degli insegnanti strutturato su 8 aree: autovalutazione, consapevolezza critica, disponibilità al confronto, attenzione agli studenti, passione per la disciplina, valorizzazione dell'esperienza, riflessione sulla pratica e cura della pratica (Botta, 2022). I risultati hanno messo in luce che la scuola (per la quale hanno risposto 51 docenti di cui 35 di scuola primaria) ha risultati significativamente migliori rispetto al dato nazionale (958 docenti) in tutte le scale fatta eccezione per la passione per la disciplina e nella consapevolezza critica, in cui risulta inferiore alla media nazionale. Se analizziamo nel dettaglio i dati distinguendo fra scuola Primaria e Secondaria di primo grado possiamo osservare risultati molto diversi. La primaria ha risultati sempre superiori alla media nazionale tranne nelle due scale suddette, in cui è comunque in linea con il valore nazionale medio. La secondaria di I grado ha invece medie sempre inferiori alla media nazionale, su tutte le scale anche se nella cura della pratica, nell'attenzione agli studenti e nell'autovalutazione è quasi in linea con il dato nazionale.

Il contributo illustra, in definitiva, come le iniziative di autovalutazione in una scuola che fa ricerca su sé stessa possano diventare esperienze di (auto)formazione per i propri insegnanti, che imparano a riflettere sulle proprie pratiche, a rilevare i bisogni formativi, a raccogliere dati e interpretarli in vista del miglioramento individuale e dell'organizzazione.

Si sottolineano in particolare:

- il ruolo e i guadagni apprenditivi dell'UA, sia nell'ideare e predisporre strumenti di ricerca, sia nell'elaborare i dati e comunicarli al Collegio docenti;
- i guadagni formativi per i docenti, che hanno potuto esercitare la propria riflessività rispondendo ai questionari e hanno potuto acquisire maggiore consapevolezza dei bisogni dei colleghi e degli studenti attraverso la restituzione dei dati ricevuta in Collegio docenti;
- le azioni messe in campo dalla scuola per rispondere ai bisogni formativi dei docenti.

Bibliografia

- Baldacci, M., Riva, M. G., & Nigris, E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti. Idee per la formazione degli insegnanti*, 1-148.
- Barzanò, G. (Ed.). (2000). *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*. Pearson Italia
- Botta, E. (2022). "Quando insegno" – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa. In Rizzo, A. L., & Riccardi, V., *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità*, 161-166.
- Castellana, G., & Rossi, L., (2021a). La didattica a distanza secondo docenti, alunni e famiglie: il percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo. *Italian Journal of Educational Research*, XIV S.I. pp. 203-222. ISSN 2038-9744.
- Castellana, G., & Rossi, L., (2021b). La didattica a distanza nelle risposte aperte di docenti e alunni: l'analisi di un percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo di Roma. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 160-182.
- Collie, R., et al. (2015). Teacher Well-Being: Exploring its Components and a Practice-Oriented Scale". *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 33/8, 744-756, <http://dx.doi.org/10.1177/0734282915587990>.
- Gozzoli, C., et al. (2017). Benessere e malessere degli insegnanti: cosa protegge e cosa espone?. *Psicologia dell'Educazione*, 1/2017.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Lucisano, P., De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*, 13-51. Pensa MultiMedia.
- Marini, F., & Mondo, M. (2008) (Eds.). *Il benessere nei contesti lavorativi e formativi*. Carocci.
- Quaglino, G.P. (2004) (a cura di). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Raffaello Cortina Editore.
- Richieri, C. (2008). L'autoformazione di reciprocità nella professione docente: come il docente professionista agisce in ambito scolastico. In I. Padoan, *Forme e figure dell'autoformazione*, 349-379. Pensa MultiMedia
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Carocci.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Sperling & Kupfer.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.

7.14. Le competenze valutative percepite da insegnanti esperti in relazione a pratiche collaborative.

Ilaria Salvadori¹

¹Università degli Studi di Firenze.

ilaria.salvadori@unifi.it

In ambito educativo, la valutazione rappresenta un nodo centrale in qualità di strumento e risorsa indispensabile che ha affiancato i processi di cambiamento. Articolata in una serie di step progressivi e procedure, la valutazione orienta l'agire da un livello micro-didattico ad uno macro-sistemico con il fine di garantire il successo formativo degli alunni, implementare pratiche di insegnamento efficaci e far funzionare in modo organico i diversi sistemi organizzativi scolastici. Le procedure metodologiche per attuare processi valutativi affidabili a ciascuno di questi livelli sono analoghe e richiedono una solida e critica cultura valutativa (Capperucci et al., 2018; Domenici, 2021) all'interno della prospettiva di un *Assessment for Learning*. Per promuovere una cultura della valutazione è necessario agire "durante" i processi educativi, e non solo al loro termine, con azioni di ri-orientamento, in ottica di una valutazione formativa che diventa anche democratica poiché contempla anche la partecipazione dello studente (Ciani et al., 2020) agli stessi processi valutativi con forme di feedback interno (Grion et al., 2021).

Il tema della valutazione è fortemente legato a quello di un profilo professionale docente le cui competenze sono andate progressivamente ad ampliarsi negli ultimi decenni, e lo sviluppo di una professionalità consapevole ed efficace è diventato un tema di ricerca molto dibattuto a livello internazionale e nazionale (Batini et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Galliani, 2015; Magnoler et al., 2017; Sachs, 2016). La letteratura di riferimento e la ricerca educativa fanno emergere un profilo docente che tende verso l'acquisizione di professionalità specifiche e che si può tradurre nei termini di una *leadership* consapevole ed efficace (Scheerens, 2018), distribuita (Harris, 2009; Spillane, 2012), ibrida (Gronn, 2009), esperta (Salvadori, 2021), esercitata non in modo individualistico, ma nella collaborazione con colleghi e con il dirigente scolastico in forme di professionalità collaborative (Hargreaves, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2018; Paletta et al., 2022). Tutto ciò nella prospettiva di attivare e sviluppare attitudini alla costruzione di percorsi e processi formativi adeguati al nostro tempo e di capacità per il miglioramento

(*Capacity Building*) (Lewis, 2015; Spaulding, Crow & Hinnant-Crawford, 2021; Stringer, 2013) che riguardano anche il pensiero e l'azione valutativa nel suo complesso

L'esercizio di un pensiero critico sulla valutazione, il "pensare in modo valutativo" e praticare un "agire valutativo" (Galliani, 2015) consapevole diventano competenze essenziali per formare una expertise professionale docente adeguata ai complessi contesti attuali. In questa direzione si muove l'approccio denominato *Evaluation Capacity Building* (Preskill & Boyle, 2008; Preskill & Russ-Eft, 2015) che si riferisce a quell'insieme di azioni intenzionali per lo sviluppo di competenze valutative e delle capacità per il loro utilizzo da parte delle organizzazioni (Stockdill et al., 2002) che richiedono anche pratiche collaborative e distribuite. Formare capacità per orientare i processi verso una *literacy* valutativa da acquisire nella collaborazione con i colleghi consente di formare competenze valutative nella scuola in grado di rafforzare anche il cambiamento di prospettiva da una visione centrata sull'insegnante ad una centrata sull'alunno.

Con lo scopo di indagare la percezione degli insegnanti di scuola primaria in merito alle competenze valutative agite, in modo da rilevare i tratti di una pratica valutativa esperta, il contributo si sofferma ad analizzare e riflettere su una sezione dei risultati di un questionario sottoposto ad un campione di 921 insegnanti di scuola primaria della regione Toscana, il *Teacher Leadership Model Standards* (2011), che ha inteso indagare la dimensione di leadership docente. Il questionario è strutturato attraverso affermazioni che descrivono le azioni attese di un'insegnante leader per le quali i partecipanti sono chiamati ad esprimere il proprio grado di accordo attraverso una scala Likert a cinque passi in ordine crescente dal "non saprei" al "molto d'accordo". Si articola in sette aree ritenute ambiti di azioni della leadership docente: la dimensione collaborativa, la ricerca, l'apprendimento, i processi di insegnamento, la collaborazione con le famiglie e la comunità scolastica, il sostegno all'apprendimento degli alunni e alla professione e la dimensione della valutazione. Per lo scopo specifico del contributo, l'attenzione si concentra soltanto su quest'ultimo ambito e sulle risposte fornite da due tipologie di insegnanti: gli insegnanti curricolari e gli insegnanti di sostegno. Dal campione sono stati poi estratti quei docenti considerati esperti sulla base di attività svolte negli ultimi tre anni, tra le quali l'aver ricoperto i ruoli di vicepresidente, collaboratore del dirigente, funzione strumentale e componente del nucleo interno di valutazione. I dati di questo ultimo sotto-gruppo sono stati messi in relazione a quelli emersi dalle due tipologie di insegnanti al fine di rilevare i tratti della dimensione docente esperta in relazione al livello di collaborazione percepito.

L'ipotesi di partenza è che gli insegnanti esperti condividano appieno una visione di pratiche valutative collaborative; quindi, ci si aspetterebbero valori di "maggiore accordo" più elevati rispetto a quelli di "accordo" con le affermazioni presentate nel questionario. L'ipotesi non è però confermata dai dati della ricerca esplorativa che mostra invece come la percezione del campione di docenti esperti in relazione a processi valutativi agiti in collaborazione mostri lo stesso andamento riscontrato nei docenti curricolari, ovvero una maggiore percezione di "accordo" in relazione alle affermazioni del questionario sugli aspetti collaborativi. Soltanto nella prima dimensione, quella riferita alla collaborazione, emergono percentuali di molto accordo maggiori in tutti i sotto-campioni considerati.

Tale risultato suggerisce di incrementare percorsi di formazione per docenti finalizzati a ripensare i processi valutativi, a formare e rafforzare capacità di valutazione attraverso l'esercizio di professionalità collaborative.

Bibliografia

- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, M. E. (2017). Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti. *Magnoler, P., Notti, A.M., Perla, L. (a cura di). La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche.* Pensa Multimedia.
- Capperucci, D., Corsini, C., & Ugolini, F. C. (2018). Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi e insegnanti. *Atti del convegno SIPED, Lecce, gruppo 14. Una nuova cultura della valutazione*, 1013-1022.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: aspetti teorici e indicazioni metodologiche.* FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Earning Policy Institute.
- Domenici, G. (2021). Docimologia e valutazione educativa. In G. Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi V., *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione.* Mc Graw Hill, 291-317.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo: manuale per docenti e formatori.* La Scuola.
- Grión, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2).
- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. In *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 35-58). Routledge.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all.* Corwin Press.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. *Distributed leadership*, 11-21.
- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational researcher*, 44(1), 54-61.
- Magnoler, P., & Notti, A. M. (2017). *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche.* Pensa multimedia.
- Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research*, 3(5), 1-5.
- Perla, L., (a cura di) (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche.* Pensa Multimedia.
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American journal of evaluation*, 29(4), 443-459.
- Preskill, H., & Russ-Eft, D. F. (2015). *Building evaluation capacity: Activities for teaching and training.* Sage Publications.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and teaching*, 22(4), 413-425.
- Salvadori, I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili dedinzioni della leadership docente.* FrancoAngeli.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: Esame critico della knowledge base.* Springer.
- Spaulding, D. T., Crow, R., & Hinnant-Crawford, B. N. (Eds.). (2021). *Teaching Improvement Science in Educational Leadership: A Pedagogical Guide.* Myers Education Press.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership.* John Wiley & Sons.

Stockdill, S., Baizerman, M., & Compton, D. (2002). Toward a definition of the ECB process: A conversation with the ECB literature. *New Directions for Evaluation*, 93, 1–25,

Stringer, P. (2013). *Capacity building for school improvement: Revisited*. Springer Science & Business Media.

Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher leadership model standards*. <http://www.education.udel.edu/wp-content/uploads/2013/07/Exploratory-Consortium.pdf>

7.15. L'Assessment for Learning nella formazione insegnanti: un modello di intervento ispirato al Trialogical Learning & Assessment Approach.

Nadia Sansone¹, Valentina Grion²

¹Università degli Studi di Roma UnitelmaSapienza, ²Università degli Studi di Padova.

nadia.sansone@unitelmasapienza.it, valentina.grion@unipd.it

Introduzione. Negli ultimi decenni la letteratura scientifica ha spostato gradualmente la sua attenzione da un approccio prettamente sommativo, eccessivamente focalizzato sulla mera certificazione degli apprendimenti conseguiti dagli studenti, ad uno più qualitativo, aprendosi a dimensioni quali l'Assessment for Learning (AfL) (Sambell et al., 2013) e Sustainable Assessment (SA) (Boud, 2000). Rinnovare le pratiche valutative rivolte agli studenti richiede un passaggio preliminare: trasformare i percorsi di formazione degli insegnanti in servizio nella direzione di comunità di pratiche alimentate da attività collaborative e da un confronto costante sulla propria professionalità incarnata nelle azioni creative e progettuali sollecitate dal percorso stesso. Il ripensamento metacognitivo delle proprie pratiche di valutazione, del resto, è un utile viatico per lo sviluppo di una nuova cultura valutativa, sia nei docenti, sia negli studenti, con l'obiettivo di costruire competenze professionalizzanti e di cittadinanza contraddistinte da libertà, responsabilità e eticità (Ibarra-Sáiz et al., 2020).

Da qui l'urgenza di percorsi di formazione dedicati basati su approcci didattici innovativi, capaci di coinvolgere i formandi – insegnanti in servizio – in attività autentiche di costruzione di artefatti condivisi che, attraverso varie fasi di commenti reciproci e revisioni successive, favoriscano una riflessione che vada dalle pratiche alla propria professionalità (Sansone et al., 2019; Sansone & Ritella, 2020) e, in generale, promuovano il rinnovamento dei processi valutativi (Grion & Serbati, 2019).

Un modello di intervento ispirato al Trialogical Learning & Assessment Approach. Nel contributo si presenta un percorso di formazione insegnanti saldamente ancorato a un modello teorico che vede nei processi riflessivi collaborativi il suo cuore pulsante, il Trialogical Learning & Assessment Approach (TL&AA; Sansone & Grion, in press), un modello integrato di insegnamento, apprendimento e valutazione in cui vengono potenziati processi di valutazione sostenibili e formativi. Il TL&AA rappresenta un'evoluzione teorica del Trialogical Learning Approach (Paavola & Hakkarainen, 2005) (Fig.1).

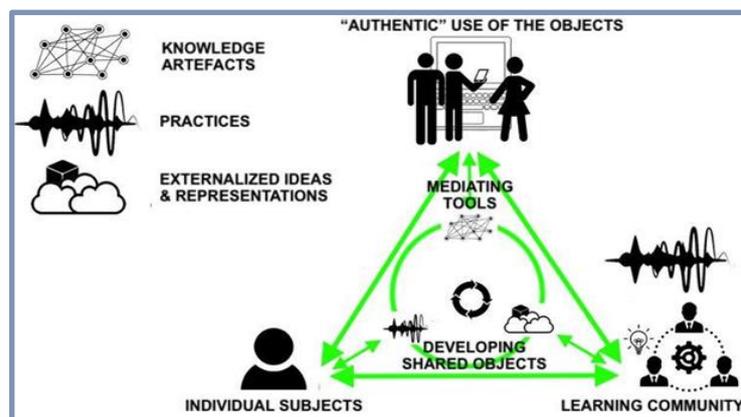


Fig. 1. L'Approccio Trialogico all'Apprendimento

Come rappresentato in figura, il TLA è trialogico nel senso che integra approccio “monologico” (cioè, conoscenza individuale e processi concettuali) e “dialogico” (cioè, cognizione distribuita e interazioni sociali/materiali), con un terzo elemento: i processi intenzionali coinvolti nella produzione collaborativa di artefatti di conoscenza condivisi e utili per la comunità.

Rileggendo numerose pratiche didattiche universitarie ispirate all'approccio trialogico attraverso i framework dell'Assesment for Learning (Bloxham & Boyd, 2007; Grion & Serbati, 2019) e del Sustainable Approach (Boud, 2000), le autrici hanno messo in luce gli aspetti valutativi intrinseci in ognuno dei 6 Design Principles del modello originario, dando così vita ad un modello unificato dove insegnamento, apprendimento e valutazione si integrano e combinano coinvolgendo lo studente ad ogni passo (Tab.1):

<i>TLA Design Principle</i>	<i>Sustainable Assessment features</i>
1. <i>Organizing activities around shared 'objects'</i>	Shared definition, implementation, and evaluation of the learning product/object informing the overall didactic experience and representing the “ <i>authentic task</i> ”, which embodies students’ skills and knowledge
2. <i>Supporting interaction between personal and social levels and eliciting individual and collective agency</i>	Individual and collaborative assessment&learning activities: “monitoring” group-roles, balanced evaluation, shared definition of assessment criteria
3. <i>Fostering long-term processes of knowledge advancement</i>	Framing and re-framing knowledge through long-term processes of reciprocal feedback and revisions of the collaborative knowledge artifacts
4. <i>Emphasizing development through transformation and reflection between various forms of knowledge and practices</i>	Offering many <i>stimuli</i> /comparators to promote self-feedback generation: digital portfolios, learning diaries, expert advice, and peer discussions
5. <i>Cross fertilization of various knowledge practices across communities and institutions</i>	Introducing professional practices and/or tools to support hybridization and acquisition of different ways of operating and reasoning: exemplars and comparators as well as external experts and final users providing students with feedback and/or requests
6. <i>Providing flexible tool mediation</i>	From digital tools and environments sustaining evaluative process to the teacher ensuring the development of a mature students’ <i>assessment literacy</i>

Tab. 1. I Design Principles del TL&AA (Sansone & Grion, in stampa)

Contesto. Dalla teoria alla pratica: il Master TASK. Il percorso che si descrive è quello del Master universitario di I livello “Tecnologie per l’apprendimento e per lo sviluppo di competenze” (TASK), erogato in modalità e-Learning dall’ateneo Unitelma Sapienza di Roma. Durante il Master, i discenti - gli insegnanti - sono coinvolti in una molteplicità di attività che sollecitano il loro coinvolgimento attivo attraverso specifici dispositivi didattici (es. portfoli digitali, diari di apprendimento, rubric, exemplars, discussioni tra pari e con gli esperti) che supportano i processi riflessivi in una doppia direzione: verso l’interno, ovvero il proprio percorso di apprendimento e partecipazione alle attività di classe e di gruppo, e verso l’esterno, ovvero i prodotti che si stanno creando e la comunità di apprendimento di appartenenza.

Del resto, proprio l’attività creativa che conduce alla costruzione collaborativa dell’oggetto dialogico - nel caso degli insegnanti, una co-progettazione didattica - rappresenta quel compito autentico in grado di verificare il livello e la qualità dell’apprendimento sottostante, oltre che di chiamare con sé ulteriori attività valutative formative: dall’osservazione di exemplars utili alla costruzione condivisa dell’oggetto (Serbati & Grion, 2019), alla negoziazione dei criteri di autovalutazione (Grion & Serbati, 2019) all’applicazione di conseguenti rubric foriere di quel feedback auto-generato (Nicol, 2020), in cui ha luogo il vero “cambiamento cognitivo”, ovvero l’apprendimento. All’interno del ciclo didattico del Master, del resto, le pratiche riflessive accompagnano ciascuno step (Fig. 2):

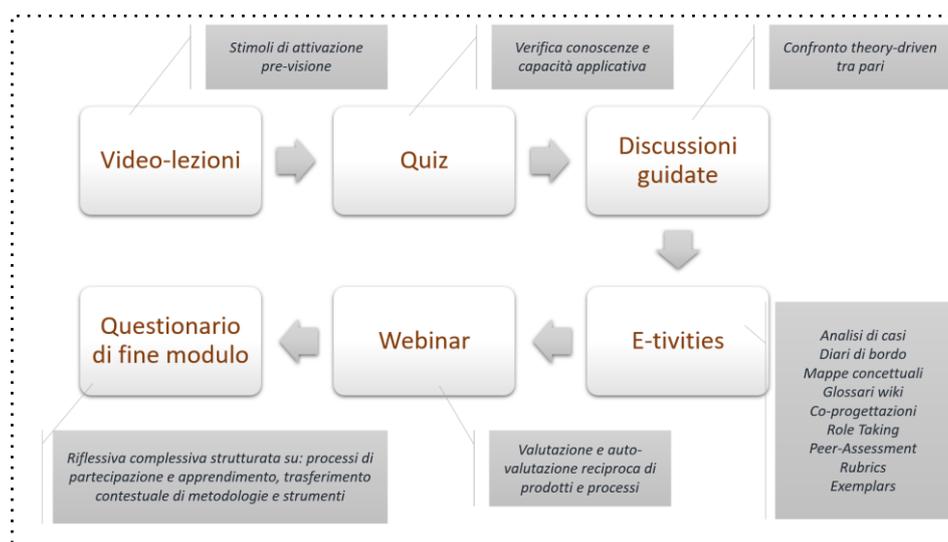


Fig. 2. Il ciclo didattico del Master TASK e le corrispondenti pratiche riflessive.

Conclusioni. Gli studi sinora condotti circa i processi valutativo-riflessivi del Master TASK mostrano, da un lato, come le attività di peer-assessment proposte stimolino un potenziamento di pensiero critico, metacognizione, motivazione ad apprendere, andando così ad agire sul più generale sentimento di appartenenza a una comunità di pratiche (Sansone et al, 2021); dall'altro, come i dispositivi di riflessione in itinere previsti dal percorso sollecitino processi di osservazione critico-analitici rivolti all'interno, verso il proprio universo di azioni passate e future, apprendimenti attuali e desiderati, sviluppo professionale e uscita da una comfort zone popolata di pratiche, strumenti e conoscenze note, verso un mondo di possibilità rischiose, ma forse proprio per questo percepite come affascinanti: "Ho potuto riflettere sul mondo della scuola e sulla strada che sta percorrendo. Forse con il nostro contributo, nel nostro piccolo, qualcosa possiamo cambiare".

Per favorire la replicazione del modello in altri contesti, durante la presentazione verranno offerti i dettagli di micro-progettazione che hanno permesso di tradurre in pratica i Design Principles del TL&AA (Tab.2).

Bibliografia

- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide*. Open University Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Pensa Multimedia.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L., & Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). *El futuro de la evaluación en la educación superior*. RELIEVE, 26(1): 1-6. DOI: 10.7203/relieve.26.1.17323
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor — An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557.
- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.
- Sansone, N., & Grion, V. (in press). The Triological Learning & Assessment Approach: Design Principles for Higher Education. *QWERTY*, vol. 17,2. ISSN:1828-7344.
- Sansone, N., Bortolotti, I., & Fabbri, M. (2021). Il peer-assessment nella formazione insegnanti: accorgimenti e ricadute. *Education Sciences and Society*, vol. 12,2. FrancoAngeli.
- Sansone, N., Ligorio, M. B., & Buglass, S. L. (2019). Peer e-tutoring: Effects on students' participation and interaction style in online courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(1), 13-22. doi:10.1080/14703297.2016.1190296.
- Sansone, N., & Ritella, G. (2020). Formazione insegnanti "umentata": integrazione di metodologie e tecnologie al servizio di una didattica socio-costruttivista. In *QWERTY Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 15 (1), 70-88, doi: 10.30557/QW000023.
- Serbati, A., Grion, V., Li, L., & Doria, B. (2022). Online assessment: exemplars as the best sources for comparison processes? In M.E. Auer, A. Pester, D. May (Eds.), *Learning with Technologies and Technologies in learning. Experience, Trends and Challenges in Higher Education*. Springer.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). Six research-based principles to implement peer assessment in educational contexts. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(3), 89-105.

7.16. Per una valutazione centrata sull'allievo: concezioni, pratiche e criticità dal punto di vista dei docenti.

Irene D. M. Scierri¹

¹Università degli Studi di Firenze.

irene.scierri@unifi.it

Le concezioni valutative degli insegnanti influenzano il modo in cui gli insegnanti stessi insegnano e, ovviamente, valutano (Brown, 2004; Levin et al., 2013), con significative ricadute sui risultati di apprendimento degli studenti (Chacon, 2005; McKown & Weinstein, 2008; Thompson, 1992). Le evidenze della ricerca indicano anche come le pratiche di valutazione formativa abbiano un impatto positivo nel migliorare i risultati di apprendimento (Batini & Guerra, 2020; Black & Wiliam, 1998; Hattie 2009), il senso di autoefficacia (Panadero et al., 2012), la motivazione intrinseca (Meusen-Beekman et al., 2016) e le abilità di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti (Scierri, 2021). Tali evidenze suggeriscono la necessità di una valutazione sempre più pensata non semplicemente come momento circoscritto di accertamento dei risultati ma come processo capace di guidare le competenze di apprendimento dei discenti (Clarke, 2012). Tuttavia, al di là del diffuso accordo sull'efficacia di pratiche valutative di tipo formativo, le ricerche rilevano una certa distanza tra le convinzioni relative alla valutazione formativa e la frequenza delle relative pratiche (Ferretti et al., 2019). La comprensione di quali siano gli approcci alla valutazione dei docenti e gli impedimenti da loro percepiti per l'implementazione di strategie e pratiche valutative centrate sugli studenti, può aiutare, tra le altre cose, a fare luce sui bisogni formativi e di sviluppo professionale dei docenti stessi e orientare al meglio i programmi di formazione (pre-service e in-service) al fine di dare sempre maggiore spazio a un tale approccio valutativo. A tale scopo, è utile provare a distinguere, all'interno della stessa valutazione formativa, tra concezioni e strategie che, pur essendo strettamente collegate, incidono in diversa misura sulle competenze di apprendimento. Il riferimento va alla distinzione fra tre approcci valutativi: l'*Assessment of Learning* (AoL), l'*Assessment for Learning* (AfL) e l'*Assessment as Learning* (AaL). È possibile collocare tali approcci lungo un continuum in cui il livello di attivazione, partecipazione, autonomia e responsabilità degli studenti all'interno del processo valutativo va da un minimo (AoL) a un massimo (AaL). Al secondo polo di questo continuum l'attenzione è posta sullo sviluppo della capacità di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti e allo sviluppo del loro giudizio valutativo (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016), fondamentale per una valutazione che, in stretta relazione con la didattica, voglia preparare gli studenti a soddisfare i propri bisogni di apprendimento futuri.

Partendo da questi presupposti teorici, lo studio di cui si propongono i primi risultati si è posto la finalità di indagare quali siano le concezioni che i docenti di scuola primaria e secondaria hanno della valutazione e quali le strategie valutative utilizzate. Gli obiettivi dello studio sono: 1) indagare quali siano le concezioni valutative maggiormente condivise dai docenti; 2) rilevare quanto siano utilizzate le pratiche di AfL e di AaL; 3) verificare quanto le concezioni e le relative pratiche siano allineate ovvero se l'adesione a determinate concezioni valutative si traduce nell'implementazione di pratiche coerenti; 4) avviare una comprensione più approfondita delle difficoltà che incontrano i docenti nell'implementare pratiche valutative che richiedono piena attivazione e coinvolgimento degli studenti.

La ricerca ha attualmente coinvolto oltre 1500 docenti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado del territorio italiano. Dalle prime analisi descrittive emerge una piena condivisione degli approcci di AfL e di AaL ma anche una discrepanza tra la condivisione di concezioni valutative orientate al sostegno dell'insegnamento-apprendimento e dell'autoregolazione degli studenti e la frequenza con cui le rispettive pratiche vengono effettivamente implementate nelle classi. Le difficoltà e gli impedimenti dichiarati dai docenti nell'implementare pratiche valutative che coinvolgono in modo attivo e partecipativo gli studenti sono molteplici: dalla mancanza di tempo all'assenza di concezioni e pratiche valutative condivise con i colleghi; dalla poca maturità degli alunni al riconoscimento di una scarsa conoscenza e dimestichezza con tali pratiche da parte degli stessi docenti.

Questi primi risultati possono costituire un utile spunto di riflessione per formatori e decisori delle politiche educative al fine di aiutare i docenti a superare criticità e impedimenti e sfruttare le potenzialità di pratiche valutative centrate sullo studente. Si tratta di pratiche che richiedono un'alta professionalità e competenza ma anche condivisione di strategie e finalità tra i docenti, aspetti su cui la formazione può giocare un ruolo cruciale.

Bibliografia

- Batini, F., & Guerra, M. (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78–93. doi: 10.14605/PD622006.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257–252. doi:10.1016/j.tate.2005.01.001.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>.
- Ferretti, F., Bolondi, B., Vannini, I., & Ciani, A. (2019). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di risultati di indagini osservative su convinzioni e pratiche. In P. Lucisano & A. M. Notti (a cura di), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 345-362). Pensa Multimedia.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029>
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235–261. doi:10.1016/j.jsp.2007.05.001.

Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, E. (2016b). De retentie van zelfregulatie, motivatie en self-efficacy in het voortgezet onderwijs na formatieve assessments in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(3), 136–153. <http://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=617304>

Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>.

Scierrì, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 24, 213–227.

Thompson, A. G. (1992) Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research, In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). MacMillan.

7.17. Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo di strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo.

Irene Stanzione¹, Emanuela Botta¹

¹Sapienza Università di Roma.

irene.stanzione@uniroma1.it, emanuela.botta@uniroma1.it

La ridefinizione critica della professionalità docente è al centro del dibattito nazionale e internazionale per le sue implicazioni nell'intero processo di apprendimento-insegnamento (Ianes et al., 2019; OECD, 2019).

Come noto, l'Italia manca di una definizione professionale del ruolo che riassume i profili attesi degli insegnanti; definire le competenze della professione è divenuto infatti uno dei principali tentativi empirici della ricerca (Ianes et al., 2019). Dalla normativa nazionale vigente (D.Lgs. 297/1994; Dpr 275/99; DM 797/2016; CCNL 2018) emerge un quadro complesso basato sulla didattica, l'organizzazione e la professionalità, in una ricerca continua dell'aggiornamento delle competenze che nasce dal confronto con nuove sfide educative e di contesto.

Per consentire ai docenti di acquisire queste nuove competenze è necessario operare azioni sia a livello individuale che di contesto; quest'ultimo livello, in modo particolare, mostra di avere un importante impatto sugli aspetti della didattica per realizzare quelle pratiche richieste al docente, che riguardano l'inclusione, l'innovazione e la personalizzazione, e alle quali l'offerta formativa guarda oggi con particolare attenzione. La relazione di questi fattori, molteplici e interrelati, risulta determinante per realizzare azioni innovative che siano efficaci a livelli diversificati: sia per il singolo docente e studente, che per il contesto organizzativo e di comunità scolastica.

Il presente contributo si pone due obiettivi: da una parte, illustrare e definire un costrutto della professionalità docente che ne metta in luce gli aspetti rilevanti, riflettendo sulle relazioni tra la pratica professionale e il contesto lavorativo; dall'altra, mostrare un uso formativo all'interno dei contesti scolastici di due strumenti costruiti a tale scopo. L'idea è che a partire da un'analisi dei bisogni degli insegnanti e da un quadro d'insieme della loro professionalità sia possibile avviare azioni riflessive e processi di ricerca-formazione mirati al miglioramento.

L'indagine sul costrutto della professionalità è avvenuta tramite la costruzione di un questionario, chiamato "Quando insegno", ideato a partire da tre principali fonti teoriche.

La prima è quella alla base dell'epistemologia del costrutto del professionista riflessivo di Schön (1993), riferito ai docenti. Si ritiene infatti che i professionisti siano spinti ad attuare un processo riflessivo nel corso dell'azione al fine di affrontare la particolarità e l'unicità delle diverse situazioni che sono chiamati ad affrontare.

La seconda fa riferimento al pensiero di Anisimov (1994) relativamente al rapporto dei docenti con gli alunni in difficoltà e alla stima dei livelli di tre parametri della professionalità insegnante: la riflessività, l'autocritica e il contributo alla collettività, intesa come comunità scolastica.

La terza fonte sono le ricerche di Schraw e Dennison (1994) sulla conoscenza e la regolazione dell'attività cognitiva durante l'apprendimento adattate alle attività di insegnamento. L'idea è che il docente prima, durante e dopo l'azione didattica riflette e apprende ed è dunque utile comprendere il livello di consapevolezza metacognitiva in relazione a queste azioni.

Le percezioni del contesto lavorativo invece si rilevano all'interno dello studio attraverso un riadattamento del Management Standard Indicator Tool (MSIT). Quest'ultimo è stato costruito dall'*Health and Safety Executive* (HSE) nel 2004 con l'obiettivo di individuare i fattori di stress lavoro correlato e suggerire alle organizzazioni e alle aziende strategie per valutarlo e gestirlo. Il MSIT individua sette ambiti lavorativi e per ognuno di essi indica dei livelli ottimali per ridurre il livello di stress che possono essere usati per la costruzione di interventi mirati a migliorare le condizioni dei lavoratori (Guidi et al., 2012). Il questionario è particolarmente apprezzato perché offre uno strumento sia di valutazione che di contrasto effettivo della problematica (Cousins et al., 2004). La sua efficacia, ormai ampiamente riconosciuta, implica la negoziazione tra i tradizionali problemi di salute e di sicurezza e le moderne caratteristiche del lavoro psicosociale (Kompier, 2004); lo strumento antepone il focus collettivo al focus individuale e mostra come punto di forza la sua vocazione diagnostica: è fortemente orientato verso una soluzione e propone uno standard da raggiungere.

In Italia è stato riadattato dall'INAIL che lo ha validato nel 2012 (Rondinone et al., 2012); nell'ambito della ricerca è stato riadattato per il contesto scolastico (Stanzione, 2021) ed utilizzato per misurare la percezione del contesto lavorativo da parte dei docenti.

Nell'ambito scolastico, infatti, emerge sempre più spesso la necessità di dotarsi di strumenti in grado di fornire dati oggettivi che fungano da base per la riflessione sull'azione didattica e sui processi organizzativi.

La ricerca che presentiamo, ha coinvolto 319 docenti e 6 istituti di ogni ordine e grado; a questi ultimi è stato fornito un report con un modello standard di restituzione dei risultati.

Per rispondere al bisogno di una valutazione che consideri la qualità del contesto lavorativo e la pratica professionale, la reportistica è un utile supporto per la riflessione e la messa in campo di azioni formative e interventi mirati. L'uso dei questionari per la valutazione della pratica, come del resto la loro creazione, non vogliono rappresentare un mero esercizio di stile ma strumenti per il continuo miglioramento.

Lo scopo del contributo, quindi, dopo aver mostrato gli strumenti e i principali risultati ottenuti nell'osservare la relazione tra gli aspetti di professionalità e la percezione del contesto di lavoro, è quello di illustrare la reportistica predisposta e l'uso che le scuole possono farne in un'ottica formativa e di miglioramento.

Considerando la valutazione, in senso ampio, come «preminente nel processo di insegnamento/apprendimento» e come «agire deliberato che permette la riflessione critica intorno alle questioni educative accompagnando il progetto dall'analisi dei bisogni fino alla rendicontazione» (Notti, 2017), l'utilizzo di specifici strumenti di misurazione si configura come un «accompagnatore» fondamentale del processo valutativo.

Gli strumenti proposti possono fornire informazioni utili per la definizione e sperimentazione di modelli formativi costruiti «ad hoc» a partire da un'analisi dei bisogni degli insegnanti, utilizzando i dati per individuare aree di miglioramento o situazioni su cui porre una particolare attenzione. Nei fatti, l'attuazione di un simile processo renderebbe la singola scuola parte attiva del processo di autovalutazione e miglioramento interno al SNV, che quest'anno si riavvia con il secondo triennio di attuazione.

Bibliografia

- Anisimov, O. S. (1994). Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. *Pedagogičeskaja koncepcija posle diplomnogo obrazovanija* (Vol. 14). [Pedagogical concept of post-degree education] LMA.1994. (In Russian).
- Botta, E. (2022). "Quando insegno" – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa. In Rizzo, A. L., & Riccardi, V. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità*, 161-166.
- Cousins, R., Mackay, C. J., Clarke, S. D., Kelly, C., Kelly, P. J., & McCaig, R. H. (2004). 'Management standards' work-related stress in the UK: Practical development. *Work & Stress*, 18(2), 113-136.
- Guidi, S., Bagnara, S., & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), 203-209.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Erickson.
- Kompier, M. (2004). Does the 'Management Standards' approach meet the standard?. *Work & Stress*, 18(2), 137-139.
- Notti, A. (2017). La funzione regolativa della valutazione, in Notti, A. (a cura di), *La funzione educativa della valutazione, teoria e pratiche della valutazione educativa*. Pensamultimedia, 9- 24.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing
- Paletta, A. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. IPRASE. http://www.disal.it/Resource/Vol_Leadership_mail.pdf
- Rondinone, B. M., Persechino, B., Castaldi, T., Valenti, A., Ferrante, P., Ronchetti, M., & Iavicoli, S. (2012). Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*, 34(4), 392-399.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152), Edizioni Dedalo.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo*, Nuova Cultura.

