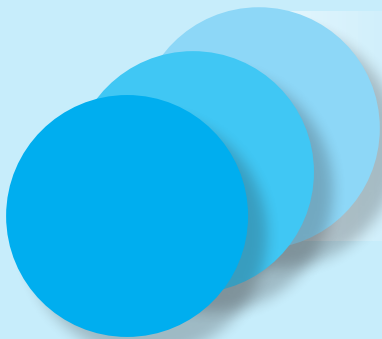




RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



APPROFONDIMENTO

RICERCA

INNOVAZIONE

**SCUOLA E RICERCA:
UN'INTERDIPENDENZA VITALE**

SPECIAL ISSUE

Volume 15
numero

1

GIUGNO
2023
RIVISTA
SEMESTRALE

prase

numero

1

Vol. 15

RIVISTA SEMESTRALE

RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

<https://ricercazione.iprase.tn.it/>

SPECIAL ISSUE

Giugno 2023

EDITORS

Claudio Girelli
Maria Arici

GUEST EDITOR

Federico Batini

ASSISTANT EDITOR

Alessia Bevilacqua



Ricercazione has been accredited by the National Agency of Evaluation of the University System and Research as a Scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy; Teaching Methods, Special Education, Educational Research.

Editors

Claudio Girelli - Università di Verona
Maria Arici - IPRASE

Assistant Editor

Alessia Bevilacqua - Università di Verona

Editorial Management

Tatiana Arrigoni, Marcella Cellurale, Michela Chicco, Debora Cristanelli, Ludowica Dal Lago, Alma Rosa Laurenti Argento, Anita Erspamer, Cinzia Maistri, Bruno Mellarini, Mattia Oliviero, Caterina Scapin, Roberta Silva, Roberto Strangis, Ivan Traina, Marco Ubbiali, Federica Valbusa

National Scientific Board

Gabriella Agrusti - LUMSA University, Roma
Annamaria Ajello - Sapienza University, Roma
Federico Batini - University of Perugia
Guido Benvenuto - Sapienza University, Roma
Giovanni Bonaiuti - University of Cagliari
Paolo Calidoni - University of Parma
Mario Castoldi - University of Torino
Lucio Cottini - University of Urbino
Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano
Ettore Felisatti - University of Padova
Franco Fraccaroli - University of Trento
Patrizia Ghislandi - University of Trento
Dario Ianes - Free University of Bozen-Bolzano
Matteo Lancini - Istituto Minotauro, Milano
Angelo Lascioli - University of Verona
Piero Lucisano - Sapienza University, Roma

Michela Maschietto - University of Modena-Reggio Emilia
Luigina Mortari - University of Verona
Elisabetta Nigris - University of Milano Bicocca
Elena Nuzzo - University of Roma 3
Loredana Perla - University of Bari
Emilia Restiglian - University of Padova
Pier Cesare Rivoltella - Catholic University, Milano
Alessandro Rosina - Catholic University, Milano
Franca Rossi - Sapienza University, Roma
Francesco Sabatini - Accademia della Crusca
Paolo Sorzio - University of Trieste
Pierpaolo Triani - Catholic University, Piacenza
Roberto Trincherò - University of Torino
Ira Vannini - University of Bologna
Paola Venuti - University of Trento
Renata Viganò - Catholic University, Milano

International Scientific Board

Daniela Acquaro - The University of Melbourne (Australia)
Adula Bekele Hunde - Jimma University (Ethiopia)
Luca Consoli - Radboud University (Netherlands)
Michael D. Burroughs - California State University (USA)
Eduardo Garcia Jimenez - Sevilla University (Spain)
Michael Schratz - University of Innsbruck (Austria)
Gerry MacRuairc - NUI Galway University (Ireland)
Dolf Van Veen - Windesheim University (Netherlands)

Principal Contact

Maria Arici, IPRASE
Phone: +39 0461 494382
maria.arici@iprase.tn.it

Support Contact

Sonia Brusco IPRASE
Phone: +39 0461 494379
sonia.brusco@iprase.tn.it

Director Manager: Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Six-monthly Journal published twice a year.
© 2019 Provincia autonoma di Trento Editore
Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015.
ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

Fondato nel 1990, l'*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE)* è un Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, previsto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3. Opera secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m. e sulla base di un proprio Regolamento che ne definisce l'ordinamento e le funzioni (D.P.P.3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m.). Al fine di assicurare l'efficacia delle proprie iniziative, l'Istituto agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale Istruzione e Cultura, l'Assessorato provinciale all'Istruzione e attiva cooperazioni e accordi con Enti operanti nell'ambito della ricerca educativa sia a livello nazionale che internazionale, anche d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca e con le Agenzie ad essi collegate. La mission di IPRASE consiste nella promozione e realizzazione di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative e di iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica. Le linee di lavoro dell'Istituto, impegnato a costruire l'educazione per il futuro nella prospettiva di contribuire, a fianco delle scuole, a preparare oggi le generazioni del domani, nascono e si sviluppano attraverso modelli di condivisione e di cooperazione con le professioni educative, con le comunità locali, con il mondo delle imprese e delle professioni. Vengono definite sulla base di un "Piano strategico", messo a punto da un apposito *Comitato Tecnico scientifico*, e riguardano il capitale professionale delle scuole della provincia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento e sulla loro organizzazione e la promozione dell'innovazione indispensabile per affrontare il futuro. L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'attuazione di

studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile.

Per l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, dei dirigenti, del personale ATA e AE delle Istituzioni scolastiche provinciali, l'Istituto opera di concerto con le scuole e in collaborazione con tutti i protagonisti presenti sul campo (scuole, associazioni professionali, istituzioni accademiche e culturali,...).

Attraverso specifici progetti di ricerca, di base e applicata, IPRASE esplora nuove tematiche emergenti, affronta l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, predispone percorsi di valutazione sulla qualità degli apprendimenti degli studenti anche nel quadro del testing nazionale e internazionale e supporta il monitoraggio dell'innovazione didattica.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle pratiche efficaci, l'Istituto raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento nonché gli esiti delle indagini, condotte dai propri team di ricerca, rendendoli pubblici anche attraverso la rivista *Ricercazione*.

IPRASE

Comitato Tecnico-Scientifico

Renato Troncon (Presidente)

Roberto Ceccato

Viviana Sbardella

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

Founded in 1990, the Provincial Institute for Educational Research and Experimentation (IPRASE) is an agency of the Autonomous Province of Trento, as envisaged by art. 33 of L.P. June 16, 2006, n. 3. The Institute operates in line with art. 42 of L.P. August 7, 2006, n. 5 and subsequent amendments and on the basis of its own Regulations that define its organisation and functions (D.P.P. April 3, 2008 n.10-117/Leg. and subsequent amendments).

In order to ensure the effectiveness of its initiatives, the Institute works in agreement with the Provincial Department of Education and Culture, the Provincial Office of Education. Moreover, it actively cooperates with agencies and bodies operating in the field of educational research both nationally and internationally, also in agreement with the Ministry of Education, the Ministry of University and Research and their related Agencies.

The mission of IPRASE consists in the promotion and implementation of activities related to research, experimentation, documentation, study and in-depth analysis of educational and training issues and initiatives to support educational innovation and school autonomy.

The Institute's work agenda, committed to building education for the future with a view to contributing, along with schools, to preparing tomorrow's generation today, derives and develops through models of cooperation with educational professions, local communities, and the business and trade world.

This agenda is defined based on a "Strategic Plan", developed by a special Technical and Scientific Committee. The agenda mainly focuses on the professional capital of the Province's schools, the development of scientific knowledge about learning processes and their organisation and the promotion of innovation, which is essential to face the future.

The focus on the world of learners is promoted also through the implementation of studies and research on educational, cultural and social aspects of the youth community.

For the continuous professional development of teachers, managers, ATA staff and AE staff of the Provincial educational institutions, the Institute works together with schools and all the actors in the field (schools, professional associations, academic and cultural institutions, ...).

Through specific basic and applied research projects, IPRASE explores new emerging issues, monitors and analyses teaching practices, develops assessment procedures on the quality of students' learning also in the framework of national and international testing systems and supports the monitoring of teaching innovation.

In order to promote the knowledge, sharing and dissemination of effective practices, the Institute collects and makes available the documentation relating to teaching and learning processes as well as the results of the research works carried out by its research teams, making them public also through the journal *RicercaAzione*.

IPRASE

Scientific Technical Board

Renato Troncon (President)

Roberto Ceccato

Viviana Sbardella

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Director Manager

Luciano Covi

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

INDICE / INDEX

RicercaAzione - Vol. 15, n. 1 - Giugno 2023

11 EDITORIALE / EDITORIAL**Federico Batini, Claudio Girelli, Maria Arici**

Ricerca e didattica: il dialogo necessario

Research and education: the necessary dialogue

17 LA RICERCA EDUCATIVA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
EDUCATIONAL RESEARCH FOR TEACHER TRAINING**19** **Federico Batini**

Un panorama lunare: la dispersione scolastica

A lunar landscape: school dropout

33 **Gabriella Agrusti**

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

TALIS Survey. What do we know about Italian teachers and their teaching practices?

45 **Roberto Trincherò**

Oltre il "fai da te". Formare alle evidenze per migliorare l'agire didattico degli insegnanti

Beyond the "do it yourself". Evidence-based training to improve teachers' didactic action

61 LA RICERCA PER LA FORMAZIONE ALLA DIDATTICA DELLA CREATIVITÀ
E ALLE COMPETENZE TRASVERSALIRESEARCH FOR CREATIVITY AND SOFT SKILLS EDUCATION TEACHER
TRAINING**63** **Maurizio Gentile, Francesco Pisanu, Enrico Perinelli, Tania Cerni**Promuovere a scuola le *competenze non-cognitive*: risorse per la ricerca, la formazione e la consulenzaPromoting *non-cognitive skills* in school: resources for research, training and counselling**85** **Laura Carlotta Foschi**

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

Planning, implementing and evaluating training activities for the educational use of digital technologies: a design proposal for in-service teachers

- 101** **Stefano Pasta, Maria Cristina Garbui, Federica Pelizzari**
Cittadinanza onlife alla Scuola Primaria. Uno studio per progettare l'Educazione Civica Digitale
Onlife Citizenship in Primary School. A study to design Digital Civic Education
- 117** **Annamaria Gentile**
L'imparare a imparare nella scuola dell'infanzia italiana. Un'esplorazione con le insegnanti
Learning to learn in the Italian preschool. An exploration with teachers
- 127** **Maria Ermelinda De Carlo, Giulia Toti**
Co-costruire le competenze ecologiche nelle scuole: il modello di University School Business Cooperation nel progetto *Green Books Aloud*
Co-building green skills in schools: the University School Business Cooperation model in the *Green Books Aloud* project
- 145** **LA RICERCA PER IL BENESSERE E L'INCLUSIONE**
RESEARCH FOR STUDENTS' WELLBEING AND INCLUSION
- 147** **Silvia Ferrante, Irene Stanzione, Guido Benvenuto**
Patti educativi di Comunità: funzioni, limiti e ruoli interistituzionali nei contesti
"Community educational pacts": functions, limits, and interinstitutional roles in contexts
- 161** **Sara Germani, Clara Leone, Giorgio Asquini**
Formazione insegnanti e atteggiamenti positivi verso l'inclusione: uno studio esplorativo su un campione di insegnanti curricolari
Teacher training and positive attitudes towards inclusion: an exploratory study on a sample of curricular teachers
- 173** **Andrea Baroncelli, Carolina Facci, Daniela Carpenzano, Enrica Ciucci**
La cura dell'insegnante come persona e come professionista: evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento
The care of teacher as a person and a professional: empirical evidences to guide training on the emotional and relational aspects of teaching
- 187** **Mirca Montanari**
I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale
TFA pathways for support: a training challenge for professional development

- 201** **Francesco Marsili, Marta Pellegrini**
L'identificazione degli studenti con plusdotazione: evidenze empiriche e implicazioni pratiche
Identification of gifted students: empirical evidence and practical implications
- 213** **Elena Pacetti, Alessandro Soriani, Elena Marcato**
Linee guida per una comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie più inclusive: una Ricerca-Formazione presso un istituto comprensivo di Bologna
Guidelines for a more inclusive technology-mediated school-family communication: a Teacher Professional Development Research in a Bolognese comprehensive school
- 227** **Barbara Caprara, Vanessa Macchia, Beate Weyland**
Ambienti di apprendimento alla scuola dell'infanzia. AMAPSI: una Ricerca-Formazione in provincia di Bolzano
Learning environments in preschool. AMAPSI: a Teacher Professional Development Research in Bolzano
- 243** **Daniela Caserta, Eleonora Zorzi**
Disvelare l'alto potenziale: opportunità per ampliare l'inclusione a scuola
Unveiling giftedness: value opportunities to broaden inclusivity in schools
- 255** **Damiano Meo, Luigi D'Alonzo**
Il potenziale inclusivo del libro di testo: una ricerca-azione
The inclusive potential of textbooks: an action-research
- 267** **Eleonora Zorzi, Marina Santi**
Improvvisare per imparare a sentirci irripetibili: "unrepeatable meshworks", la proposta di un percorso di Ricerca-Formazione
Improvising to learn to feel ourselves unrepeatable: "unrepeatable meshworks", a teachers professional development research proposal
- 277** **RIFLESSIONI**
La formazione degli insegnanti di scuola secondaria secondo il CRESPI
-

EDITORIALE

Ricerca e didattica: il dialogo necessario

Tra ricerca educativa e vita della scuola il dialogo non solo è necessario, ma risulta essenziale per entrambe. Si tratta di un'interdipendenza positiva, dove l'assenza di una feconda alleanza impedisce a ognuna delle due di essere vitale, di perseguire il proprio scopo.

Se la ricerca non si innesta nei problemi vivi della scuola supportando il costante miglioramento delle pratiche didattiche, la formazione iniziale e continua degli insegnanti, si riduce a puro discorso autoreferenziale. Per molti insegnanti, purtroppo, l'aggettivo 'accademico' non fa riferimento al luogo che produce ricerca interessante, utile, spendibile, ma viene associato a 'lontano dalla realtà, ininfluente, astratto, inutile'.

Se la didattica non si apre al dialogo con la ricerca, la vita della scuola assume come riferimento l'«abbiamo sempre fatto così» oppure la rincorsa all'ultima moda, magari promossa dai social, senza esporre le pratiche didattiche alla discussione critica e alla verifica della loro efficacia. Anche la formazione degli insegnanti, iniziale o continua, richiede dispositivi formativi capaci di sviluppare e accompagnare quei processi riflessivi necessari a un reale e continuo processo di innovazione in grado di rispondere ai molteplici e mutevoli bisogni di crescita dei soggetti che sono loro affidati.

La ricerca educativa ha bisogno della vita di scuola, del dialogo continuo con il campo per non ridursi ad astratto verbalismo o a ricerca, sia pur rigorosa, ma incapace di generare cambiamento e miglioramento nella realtà; così come la didattica necessita del contributo della ricerca per attivare quel processo di innovazione continua, senza il quale si condanna a replicare l'esistente, non riuscendo a contribuire alla crescita delle persone e allo sviluppo del bene comune.

La consapevolezza della necessaria interdipendenza positiva tra questi due mondi richiede il superamento di una visione applicativa della teoria alla pratica, ancora molto diffusa, per recuperare una considerazione della pratica come luogo generativo di sapere utile all'esperienza, che rivaluta la professionalità degli insegnanti come ricercatori riflessivi e che entra in un dialogo immediato con la ricerca educativa basata sulle evidenze ma che informa di sé e interroga anche la produzione teorica.

Questo special issue della rivista vuole rendere visibile la fecondità di una ricerca educativa e didattica che si ponga in dialogo con la realtà della scuola mettendosi al servizio della stessa e di una professionalità docente in grado di *stare con la ricerca* e di *fare ricerca* sulle proprie pratiche. Per questo, gli articoli che trovano spazio in questo numero, curato come guest edi-

tor da Federico Batini, sono l'approfondimento di alcuni selezionati interventi e di alcune ricerche che hanno contribuito a un interessante e importante convegno, organizzato dal Centro Interateneo CRESPI e dall'Università degli Studi di Perugia, dal titolo *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*¹.

Il primo contributo dello special issue, di Federico Batini, si concentra sugli aspetti complessi della dispersione scolastica implicita ed esplicita, fornendo un'analisi dettagliata del fenomeno e di come esso possa influire sull'economia, sulla società e sul futuro dei giovani. Vengono messe in discussione le modalità di misurazione e di intervento.

Il successivo articolo, di Gabriella Agrusti, si focalizza, a partire da dati delle ricerche internazionali, 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 degli studenti.

Roberto Trincherò riporta nel suo contributo i principali esiti della ricerca sulla *Teacher effectiveness* integrandoli con le evidenze prodotte dal filone dell'*Evidence Informed Education*, nell'ottica di indirizzare percorsi di formazione degli insegnanti utili per migliorare l'azione didattica in classe, superando l'improvvisazione e il 'fai da te'.

Maurizio Gentile *et al.* illustrano tre progetti implementati per promuovere le competenze non-cognitive degli studenti (due alla scuola secondaria di primo e secondo grado e uno alla scuola primaria), discutendo gli esiti, gli elementi comuni e le differenze che li hanno caratterizzati.

Il contributo di Laura Carlotta Foschi presenta una proposta e un esempio di progettazione di attività formative rivolte a insegnanti in servizio nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, relative all'uso didattico delle tecnologie digitali, focalizzandosi su pianificazione, implementazione e valutazione.

Stefano Pasta *et al.* descrivono il progetto sperimentale "Educazione Civica Digitale. Un'ipotesi per la Scuola Primaria", ricerca-intervento che ha avuto l'obiettivo di favorire l'acquisizione e l'esercizio di competenze nel quadro della Cittadinanza Onlife.

L'articolo di Annamaria Gentile si pone la finalità di fare chiarezza sul complesso costruito di "Imparare a imparare" e, a partire dalla letteratura ma anche dagli esiti di un'indagine esplorativa, provare a indicare alcune possibili declinazioni di questo concetto per l'infanzia.

Lo studio di Maria Ermelinda De Carlo e Giulia Toti mostra come l'University School Business Cooperation possa supportare la trasferibilità delle GreenComp nei contesti scolastici, attraverso una riflessione sul costruito di competenza ecologica in seguito a dei focus group realizzati con dipendenti della TIM e con un gruppo di docenti di scuole di ogni ordine e grado.

Silvia Ferrante *et al.* presentano una ricerca sul tema della costruzione delle alleanze territoriali tra scuola ed extra scuola, attraverso lo strumento del Patto educativo di Comunità e alcuni esiti di un primo studio condotto con i docenti di otto scuole di un territorio ad alta dispersione scolastica.

Il contributo di Sara Germani *et al.* ha l'obiettivo di indagare la portata della formazione nella promozione di atteggiamenti positivi degli insegnanti curricolari verso le pratiche inclusive, sot-

1. La cronaca del convegno è stata pubblicata sul precedente numero della rivista (<https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/272>). In essa è presente anche il link al libro che raccoglie gli abstract di tutti gli interventi e le ricerche presentate.

tolineando la necessità di una formazione mirata allo sviluppo di competenze inclusive per tutti gli insegnanti, a prescindere dal ruolo ricoperto.

Il lavoro di Andrea Baroncelli *et al.* esplora l'associazione tra variabili individuali emotivo-relazionali attinenti alla sfera personale e variabili attinenti alla dimensione emotivo-relazionale professionale di 193 insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

Mirca Montanari illustra nel suo articolo le risultanze di un breve questionario proposto ai futuri insegnanti di sostegno relativamente all'acquisizione delle competenze in ingresso e delle pratiche metodologico-educative promosse dalla formazione iniziale, in vista del potenziamento del profilo di docente inclusivo.

Il contributo di Francesco Marsili e Marta Pellegrini offre un'ampia riflessione sulle implicazioni pratiche e teoriche connesse all'identificazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione, a partire dalla discussione dei dati ricavati da una meta-analisi descritta.

Elena Pacetti *et al.* presentano una ricerca che 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 e altri genitori, arrivando alla formulazione di linee guida a supporto degli attori coinvolti nel costruire una comunicazione scuola-famiglia più inclusiva ed efficace.

L'articolo di Barbara Caprara *et al.* presenta un percorso di Ricerca-Formazione, condotto con una ventina di scuole dell'infanzia, e attualmente in corso di svolgimento, fondato sulla promozione di metodologie didattiche basate sulla libera scelta del bambino in un ambiente di apprendimento strutturato, con stimoli e materiali intenzionalmente predisposti dal docente, con l'intento di implementare ambienti educativi-inclusivi.

Daniela Caserta ed Eleonora Zorzi illustrano una ricerca partecipata che ha affrontato l'invisibilità a scuola dei bambini con profilo di alto potenziale; ipotesi alla base del lavoro è che una formazione docenti specifica possa offrire nuovi filtri osservativi per favorire un percorso di identificazione di tali studenti.

Nel contributo di Damiano Meo e Luigi d'Alonzo vengono descritti due strumenti di analisi disegnati per adjuvare gli insegnanti nel valutare le caratteristiche che rendono i libri di testo adatti a tutti gli alunni del gruppo classe, al fine di facilitare la riflessione, in fase di adozione, sulle caratteristiche dei manuali, stimolando una discussione inclusiva sull'esperienza di apprendimento.

Infine, Eleonora Zorzi e Marina Santi offrono una riflessione di natura pedagogico-progettuale che mette al centro il concetto di "irripetibilità", la sua relazione con l'improvvisazione, e lo sfondo integratore dell'equità e del ben-essere: un percorso di Ricerca-Formazione che punta l'attenzione sul *meshwork*, il reticolo, per valorizzare l'irripetibilità degli intrecci che caratterizzano le nostre vite e che ancor più sottolineano la loro unicità e diversità.

Claudio Girelli, Maria Arici, Federico Batini

EDITORIAL

Research and education: the necessary dialogue

Dialogue between educational research and school life is not only necessary but vital for both. It is a matter of positive interdependence: the absence of a fruitful alliance prevents them from fulfilling their purposes effectively.

If research does not engage with real problems faced by schools and fails to support the constant improvement of teaching practices, both initial and continuous teacher training become nothing more than self-referential discourse. Unfortunately, for many teachers, the term ‘academic’ does not refer to a place that produces interesting, useful, and applicable research; instead, it is associated with notions like ‘far from reality, irrelevant, abstract, and useless’.

If teaching does not embrace dialogue with research, school life may resort to the mentality of ‘we have always done it this way’ or mindlessly follow the latest trends, possibly influenced by social media. This approach lacks critical discussion and evaluation of teaching practices’ effectiveness. Even the initial and continuous teacher training programs should focus on developing reflective processes that encourage real and continuous innovation, addressing students’ diverse and evolving growth needs.

Educational research must be grounded in school life and maintain an ongoing dialogue with the field to avoid becoming abstract and theoretical without generating tangible change and improvement. Similarly, teaching needs research to foster a culture of continuous innovation; otherwise, it risks perpetuating existing practices and failing to meet the evolving needs of society for the common good.

Recognizing the necessary positive interdependence between these two worlds requires moving beyond the vision of merely applying theory to practice, which is still common. Instead, we should view practice as a realm that generates knowledge, essential for enriching experiences. This re-evaluation of teachers as reflective researchers encourages immediate dialogue with evidence-based educational research while also questioning and informing theoretical production.

This journal’s special issue aims to highlight the fruitfulness of educational and didactic research, which engages in dialogue and a service-oriented approach with schools and teachers’ professionalism, promoting thus staying and doing research on their practices.

The articles included in this issue, edited by guest editor Federico Batini, consist of in-depth analyses of selected presentations that contributed to an interesting and important conference titled “Educational Research for Teacher Training¹,” organized by the CRESPI Inter-University Center and the University of Perugia.

The special issue’s first contribution, by Federico Batini, focuses on the complex aspects of implicit and explicit early school leaving. It provides a detailed analysis of the phenomenon and examines how it can impact the economy, society, and the future of young people. The article questions methods of measurement and intervention.

The subsequent article, by Gabriella Agrusti, draws from international research data to highlight the impact each teacher can have on teaching-learning processes as she considers them as one of the factors that can make a difference in students’ learning levels.

In his contribution, Roberto Trinchero reports on the main research results on teacher effectiveness, integrating them with the evidence produced by the Evidence Informed Education strand. The focus is orienting teacher training courses to improve classroom teaching practices, moving away from improvisation and do-it-yourself approaches.

Maurizio Gentile and colleagues present three projects aimed at promoting students’ non-cognitive skills, two in secondary school and one in primary school. They discuss the outcomes, common elements, and differences characterizing these initiatives.

Laura Carlotta Foschi’s contribution proposes and exemplifies training activities to support the educational use of digital technologies by lower and upper secondary school teachers. The focus is on planning, implementation, and evaluation.

Stefano Pasta and colleagues describe the experimental project “Digital Civic Education: A Hypothesis for Primary School,” a research-intervention aimed at promoting the acquisition and exercise of Onlife Citizenship skills.

Annamaria Gentile’s article aims to clarify the complex construct of “Learning to Learn”. Starting from the literature and results of an exploratory survey, she attempts to suggest some possible interpretations of this concept for childhood.

Maria Ermelinda De Carlo and Giulia Toti’s study shows how University School Business Cooperation can support the transferability of GreenComp in school contexts. The focus is on the construct of ecological competence, considering the focus groups carried out with TIM employees and teachers from all levels of schools.

Silvia Ferrante and colleagues present research focused on building territorial alliances between schools and out-of-school institutions through the instrument of the Community Educational Pact. They share some results of an initial study conducted with teachers from eight schools in a territory with a high dropout rate.

Sara Germani and colleagues’ article investigates the extent of training in promoting positive attitudes of curriculum teachers towards inclusive practices. It emphasizes the need for training to develop inclusive competencies for all teachers, regardless of their roles.

1. The report of the conference has been published in the previous issue of the journal (<https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/272>). Additionally, the report contains a link to the book that includes all the abstracts of the interventions and research presented during the conference.

Andrea Baroncelli and colleagues explore the association between individual emotional-relational variables in the personal sphere and variables of the professional emotional-relational dimension of 193 kindergarten, primary, and lower secondary school teachers.

Mirca Montanari illustrates in her article the results of a short questionnaire proposed to pre-service support teachers concerning the acquisition of incoming skills and methodological-educational practices during their initial training. This enhances their profile as inclusive teachers.

The contribution by Francesco Marsili and Marta Pellegrini offers a broad reflection on the practical and theoretical implications of identifying gifted children and young people. They base their discussion on the data obtained from a meta-analysis.

Elena Pacetti and colleagues present research to investigate how communicative exchanges mediated by digital contexts can influence relational dynamics between teachers and parents, as well as among parents. They formulate guidelines to support the actors involved in building a more inclusive and effective school-family communication.

Barbara Caprara and colleagues' article presents a research professional development path currently underway with twenty kindergartens based on the promotion of teaching and learning methodologies freely chosen by children in a structured learning environment. The teacher prepares stimuli and materials to implement educational-inclusive environments.

Daniela Caserta and Eleonora Zorzi illustrate participatory research that addresses the invisibility of children with high potential profiles at school. Their work suggests that specific teacher training paths can serve as new observational filters to favour the identification of students with these characteristics.

The contribution by Damiano Meo and Luigi d'Alonzo describes two analysis tools designed to help teachers evaluate the characteristics that make textbooks suitable for all pupils in the class group. The data can facilitate reflection on the characteristics of the manuals during the text adoption, stimulating an inclusive discussion on the learning experience.

Lastly, Eleonora Zorzi and Marina Santi propose a reflection on the pedagogical and project design aspects of the concept of "unrepeatability," its relationship with improvisation, and the integrative background of equity and well-being. This research professional development path focuses on the meshwork, the grid, to enhance the unrepeatability of the plots that characterize our lives and underline their uniqueness and diversity even more.

Claudio Girelli, Maria Arici, Federico Batini

RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



**LA RICERCA EDUCATIVA PER LA
FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI**

**LA RICERCA PER IL BENESSERE
E L'INCLUSIONE**

**LA RICERCA PER LA FORMAZIONE
ALLA DIDATTICA DELLA CREATIVITÀ
E ALLE COMPETENZE TRASVERSALI**

iprase

Un panorama lunare: la dispersione scolastica

A lunar landscape: school dropout

Federico Batini¹

Sintesi

Il contributo si concentra sugli aspetti complessi della dispersione scolastica implicita ed esplicita, definibile come la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi di istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare. La mancanza di una definizione più precisa e di una misurazione adeguata impedisce la comprensione del fenomeno nella sua interezza e la definizione di politiche efficaci per contrastarlo. I fattori associati alla dispersione scolastica includono le condizioni personali, familiari e sociali di vulnerabilità e svantaggio, l'organizzazione del sistema scolastico e la qualità dell'offerta formativa. Il presente contributo fornisce un'analisi dettagliata del fenomeno e di come possa influire sull'economia, sulla società e sul futuro dei giovani. La ricerca educativa e le pratiche di ascolto e partecipazione degli studenti sono fondamentali per trovare soluzioni efficaci e per definire un percorso che avvicini il sistema scolastico alla dispersione zero.

Parole chiave: Dispersione scolastica; Svantaggio; Prevenzione dispersione evidence-based; Costrutto di dispersione scolastica; Misurazioni della dispersione.

Abstract

The paper focuses on the complex aspects of implicit and explicit early school leaving, which can be defined as the missed, incomplete or irregular take-up of education and training services by school-age youth. The lack of a more precise definition and adequate measurement hinders the understanding of the phenomenon in its entirety and the definition of effective policies to counter it. Factors associated with early school leaving include personal, family and social conditions of vulnerability and disadvantage, the organisation of the school system and the quality of training provision. This contribution provides a detailed analysis of the phenomenon and how it can affect the economy, society and the future of young people. Educational research and student listening and participation practices are crucial to find effective solutions and to define a pathway to zero dropout in the school system.

Keywords: School dropout; Disadvantage; Evidence-based dropout prevention; Construct of school dropout; Measurements of dropout/early school leaving.

1. Università degli Studi di Perugia, federico.batini@unipg.it.

1. Introduzione

Individuare i problemi di un sistema di istruzione può essere un compito molto arduo, poiché un sistema di istruzione esercita funzioni complesse all'interno di una società, che risultano spesso difficili da comprendere e condividere persino dagli stessi protagonisti (a chi avete pensato quando avete letto protagonisti?). Ci torneremo.

All'interno delle società democratiche, tuttavia, è possibile concordare almeno in linea teorica su quale sia la funzione principale di un sistema di istruzione e da lì provare a individuare i problemi. Un sistema di istruzione, in un Paese democratico, ha l'obiettivo e la funzione di produrre apprendimenti di diverso tipo, per tutte e tutti, di consentire, attraverso questi apprendimenti a chiunque di inserirsi all'interno della società, di esercitare i propri diritti e, se lo vuole, di partecipare pienamente come cittadino. Il problema principale di un sistema di istruzione, in una società che aspiri a definirsi democratica, sta allora nell'incapacità di assolvere a questa funzione o di assolverla solo parzialmente, solo per alcuni. Se inoltre il sistema di istruzione funziona solo per alcuni, quali sono questi "alcuni"? Se, per esempio, fossero coloro che provengono da contesti nei quali questi apprendimenti, queste abilità strategiche già sono presenti, allora la funzione della scuola sarebbe quella di mantenere inalterate le differenze perpetuandole di generazione in generazione. Nella nostra Costituzione lo Stato si assegna il compito di "rimuovere gli ostacoli" e dunque il siste-

ma di istruzione dovrebbe avere una finalità di tipo equitativo.

Non è difficile rispondere a queste domande: non siamo in grado di facilitare gli apprendimenti di tutte e tutti, non siamo soddisfatti del livello medio degli apprendimenti conseguiti.

2. Il costrutto della dispersione scolastica: dare i nomi alle cose

Nella comunicazione quotidiana la capacità di due parlanti di riferirsi con lo stesso nome alla stessa cosa è fondamentale. Se per esempio una persona chiamasse zuccheriera la saliera e viceversa, potremmo andare incontro a piccoli ma spiacevoli inconvenienti.

Il costrutto principale che aiuta a fotografare la situazione reale di un sistema di istruzione è quello della dispersione scolastica. 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 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).

La dispersione scolastica è un costrutto largo che fa riferimento alla "dispersione" di tempo, impegno, energia, risorse (cognitive, economiche, professionali) che si verifica all'interno del sistema di istruzione. Nel concetto di "dispersione scolastica" occorre

considerare, *stricto sensu*, abbandoni formalizzati, abbandoni di fatto, non frequenze e frequenze saltuarie, ripetenze. Nei rapporti ufficiali si tende, invece, nel presentare i dati, a focalizzare l'attenzione soltanto sugli abbandoni formali e a commettere l'errore di usarli come sinonimo di dispersione scolastica: la parte per il tutto non è qui un'elegante figura retorica, è una drammatica sottovalutazione e una gravissima dimenticanza. I dati che spesso riceviamo come "dispersione scolastica" sono ottenuti semplicemente sommando a coloro che abbandonano in corso d'anno quelli che abbandonano tra un anno e il successivo nella scuola secondaria (MIUR, 2021; Batini & Scierri, 2019). La dispersione scolastica è invece correttamente individuata attraverso la somma di abbandoni formali (che si definiscono attraverso la firma del "foglio di rinuncia" da parte dei genitori) con le varie forme di interruzione della frequenza come l'abbandono di fatto (seppur non for-

malizzato), con l'evasione dell'obbligo e con le ripetenze. Le due percentuali sono molto diverse.

Recentemente, dopo che ne ha iniziato a parlare anche l'INVALSI, si è iniziato a porre attenzione al concetto di "dispersione implicita" che rappresenta il mancato conseguimento degli apprendimenti e delle competenze previsti nell'intero percorso sino al termine della secondaria di secondo grado (INVALSI, 2021; INVALSI, 2022), detto più semplicemente, si comprendono in questa definizione tutti coloro che rimangono all'interno del percorso formativo sino al compimento dell'istruzione secondaria di secondo grado, ma non sviluppano, nelle circa 15.000 ore che passano nel sistema di istruzione, quelle abilità e competenze di base che consentono di esercitare efficacemente la cittadinanza. Vediamo nella tabella che segue (Tab. 1) cos'è la dispersione scolastica e come viene rappresentata.

Costrutto della dispersione	Indicatori utilizzati nel discorso pubblico e dati forniti
Abbandoni formalizzati prima del compimento dell'obbligo o prima di conseguire un diploma o una qualifica	Abbandono scolastico formalizzato (misurato soprattutto ex post attraverso titoli conseguiti/non conseguiti)
Frequenze irregolari	
Non frequenze	
Evasione dell'obbligo	
Ripetenze	
Frequenza e conseguimento del titolo senza conseguimento di apprendimenti	

Tab. 1 - Differenza tra dispersione scolastica e indicatori attualmente utilizzati.

Una rappresentazione questa, che, sovrapprendendo gli abbandoni formali alla dispersione scolastica, sottostima notevolmente il problema, non consente di coglierne la drammaticità e l'urgenza, di rappresentare quanto questa situazione sia problematica per le persone che la vivono ma anche, vista l'assoluta rilevanza quantitativa del fenomeno, per il futuro del Paese. Leggere la dispersione scolastica con lenti fuori fuoco non permette di intervenire in maniera significativa. L'indicatore più utilizzato istituzionalmente per rappresentare la dispersione scolastica è rappresentato attraverso la quota di giovani tra i 18-24 anni di età che possiedono, al massimo, un titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni, gli ELET (anticamera e serbatoio dei NEET²)³. La percentuale di coloro che rientrano, al massimo, in queste condizioni è una misura certamente più attendibile, ma è una misura ex post.

Si parla di un ragazzo ogni cinque "colpito" dalla dispersione scolastica esplicita o implicita, ma sarebbe, probabilmente, più corretto e realistico parlare di un ragazzo ogni tre.

In sintesi: 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 prevalen-

te di indicatori che individuano il fenomeno ex post (il costrutto degli ELET) non permette di coglierlo nel suo formarsi e di intervenire in modo preventivo.

2.1. Trovare le ragioni

Le definizioni, tuttavia, rappresentano la superficie (e il perimetro) di un fenomeno 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.

Ci sono una serie di fattori che sono associati, spesso, alla dispersione: le condizioni personali, familiari e sociali di vulnerabilità, svantaggio ed esclusione, a loro volta spesso e variamente collegate a situazioni e contesti affetti da 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 l'Adolescenza, 2022).

2. Una quota consistente di NEET è composta da giovani con al massimo un titolo di scuola secondaria di primo grado (il 40%, nel 2019).

3. ELET (Early Leaving From Education And Training) è un acronimo che individua gli abbandoni del percorso scolastico e formativo dopo che si sono verificati. Molto utilizzata in ambito europeo. Gli ELET rappresentano la quota dei giovani dai 18 ai 24 anni che possiede al massimo il titolo di scuola secondaria di primo grado e non è più inserita nel percorso di istruzione o formazione. Non si riferisce soltanto all'abbandono scolastico ma anche a quello relativo ai programmi di istruzione/formazione professionale. L'Eurostat pubblica periodicamente i dati relativi agli ELET con l'obiettivo principale di monitorare la quota di popolazione che ha/non ha raggiunto determinati obiettivi formativi. I dati del 2021 mostrano che il 9,7% dei giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni nell'UE ha completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore e non frequenta ulteriori corsi di istruzione o formazione (abbandoni anticipati). L'11,4% dei giovani uomini e il 7,9% delle giovani donne nell'UE hanno abbandonato prematuramente i percorsi d'istruzione e formazione. La percentuale di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione nell'UE nel 2021 varia dal 2,4% in Croazia al 15,3% in Romania. In Italia risulta del 12,7% la quota dei giovani tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato prematuramente i percorsi d'istruzione e formazione.

Lo svantaggio socio economico si declina in molti modi. Ci sono i vincoli di budget familiare che spesso includono l'impossibilità di permettersi le tasse scolastiche, i libri, le uniformi, le scarpe e le borse per la scuola, gli assorbenti igienici per le ragazze, i costi di trasporto verso la scuola o i costi residenziali (Abuya *et al.*, 2013; Gustafsson, 2011).

Il lavoro, in molte parti del mondo, spinge a perdere la scuola e ad abbandonare gli studi: quando gli studenti sono occupati in lavori retribuiti (Zuilkowski *et al.*, 2016), quando sono costretti a svolgere compiti domestici particolarmente impegnativi (Nakajima *et al.*, 2018) o sono impegnati in altri lavori non retribuiti, come il lavoro agricolo⁴. In Sudafrica, un terzo degli abbandoni femminili è attribuito alla gravidanza (Spaull, 2015)⁵. Avere un genitore (o entrambi) deceduto o scomparso incrementa le probabilità di abbandono (Adelman & Székely, 2016), così come avere un rapporto di dipendenza dagli adulti (Nakajima *et al.*, 2018).

Il costo opportunità della scuola rispetto al potenziale reddito da lavoro diventa meno interessante quanto più le spese per la frequenza sono alte in famiglie a basso reddito. In queste famiglie si trova più facilmente una formazione inadeguata e una maggiore vulnerabilità agli shock finanziari, fattori che a loro volta rendono l'abbandono maggiormente probabile (Adelman & Székely, 2016; Nakajima *et al.*, 2018; Kuépié *et al.*, 2015; No *et al.*, 2012).

Trovarsi in una situazione di minoranza etnica o in una situazione minoritaria di altro tipo, spesso coincide con una situazione di

povertà, con difficoltà linguistiche e con altri svantaggi e comunemente si associa a maggiori probabilità di abbandono da parte dei bambini (No *et al.*, 2012; Hunt, 2008; Momo *et al.*, 2019). La posizione della famiglia, compresa la collocazione abitativa rurale o urbana, le caratteristiche del mercato del lavoro e lo sviluppo della comunità sono tutti fattori che possono influenzare l'abbandono scolastico (Nakajima *et al.*, 2018; Huisman & Smits, 2015; Hunt, 2008).

I bambini che hanno iniziato il percorso scolastico in ritardo o che hanno ripetuto gli anni finiscono per diventare i più grandi della loro classe (Kuépié *et al.*, 2015). Questo li porta, spesso, a costruire relazioni sociali scadenti, un fattore che aumenta l'incidenza dell'abbandono scolastico (No *et al.*, 2012). Il progredire dell'età, in generale, rende maggiore il costo opportunità di rimanere a scuola e rende più probabile l'abbandono (Shapiro & Tenikue, 2015).

È stato riconosciuto da tempo come la reiterazione persistente delle assenze abbia effetti negativi sul percorso scolastico dei giovani e sia dovuta a una complessa gamma di spiegazioni "non problematiche" e "problematiche" (Tonge & Silverman, 2019; Kearney & Silverman, 1996). I problemi di frequenza scolastica possono riferirsi alle situazioni contestuali descritte in questo paragrafo e nel successivo, ma anche a complessi fattori individuali e contestuali. Si riscontrano inoltre associazioni tra problemi di frequenza scolastica e problemi di sviluppo delle competenze scolastiche di base, con la salute mentale, con la qualità della vita, con la partecipazione

4. I gruppi di ragazzi svantaggiati economicamente sono più a rischio di abbandono scolastico, anche per le pressioni (esplicite o implicite) che ricevono per diventare il prima possibile indipendenti economicamente (Bradley & Renzulli, 2011).

5. Tuttavia, la gravidanza non porta all'abbandono scolastico in maniera automatica. Gustafsson (2011) rileva che circa il 50% delle diciottenni sudafricane che avevano partorito o erano attualmente incinte continuava a frequentare la scuola.

sociale e con l'occupazione degli individui (Kearney *et al.*, 2019). La somma degli esiti negativi rappresenta un costo individuale e collettivo considerevole nonché la perdita di capitale sociale. Heyneet e colleghi (2019) hanno definito quattro tipologie di non frequenza: assenteismo scolastico o assenteismo scolastico illegale e non giustificato; rifiuto scolastico o difficoltà emotive associate alla frequenza scolastica; ritiro scolastico o assenteismo motivato prevalentemente da fattori genitoriali; esclusione scolastica o assenteismo motivato prevalentemente da fattori scolastici. Qualsiasi raggruppamento non riesce a rappresentare, tuttavia, la complessità che, infatti, è rilevabile attraverso approfondimenti di tipo qualitativo (Batini, 2014).

3. I fattori della dispersione scolastica

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 *et al.*, 2018). In sintesi, alla dispersione concorrono fattori legati al contesto di provenienza (familiari e socioeconomici), alle caratteristiche personali (individuali) e al funzionamento della scuola (scolastici), tali fattori evolvono e interagiscono rafforzandosi tra loro (Scierri *et al.*, 2018). Abbiamo visto come lo svantaggio, dal punto di vista socio-economico, costituisca un elemento strettamente saldato con la dispersione scolastica, in una relazione di tipo circolare.

Tra i fattori individuali favorenti la dispersione scolastica ci sono le caratteristiche psicologiche, le difficoltà di apprendimento, la disabilità, la resistenza alla scuola⁶, il disimpegno, la percezione di inadeguatezza, e gli insuccessi precedenti (Dalton *et al.*, 2009), così come le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali determinano maggiore probabilità di abbandono (Ocse, 2012). Gli studenti che, al contrario, hanno migliore percezione delle proprie capacità e maggiore autostima risultano avere maggiore motivazione allo studio e minori probabilità di abbandono (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014). Il ruolo del senso di auto-efficacia pare decisivo anche con funzione protettiva rispetto al fenomeno della rinuncia selettiva ad affrontare specifiche discipline (Zan & Di Martino, 2009).

Tra i fattori determinati dal contesto di provenienza, abbiamo visto come possa agire lo svantaggio socio-economico-culturale. Osservando in modo più ristretto la famiglia occorre precisare come la probabilità di abbandono scolastico precoce sia molto più alta per i ragazzi che hanno genitori (o il capofamiglia) con basso livello d'istruzione. I genitori nutrono, a loro volta, pochissime aspettative nei confronti della scuola e della riuscita scolastica; (Lundetrae, 2011; Nakajima *et al.*, 2018)⁷.

Allargando lo sguardo, di nuovo, ai fattori socio-economici si può sostenere che livelli elevati di disuguaglianza, in un'area, sono generalmente associati a livelli elevati di abbandono, evidenziando l'importanza protettiva dei meccanismi di politica sociale redistribu-

6. Le capacità di regolazione del comportamento appaiono predittive: uno studio longitudinale su 744 bambini di età compresa tra i 6 e i 9 anni ha mostrato che i problemi di condotta predicavano significativamente un rischio più elevato di abbandono scolastico 7 anni dopo (Lau *et al.*, 2021).

7. Le politiche educative dovrebbero prevedere riforme e garantire migliori risorse di apprendimento per tutti gli studenti, indipendentemente dal background, fin dalla più giovane età (Fabri *et al.*, 2022).

tiva per ridurre al minimo le disparità di reddito e promuovere livelli più elevati di mobilità sociale.

Di particolare interesse risultano i fattori interni alla scuola evidenziati da studi e ricerche come capaci di influire sulla dispersione scolastica: il modo in cui l'insegnamento e la didattica sono organizzati e sviluppati, le relazioni interpersonali che si instaurano a scuola, aspetti legati all'organizzazione, il funzionamento generale della scuola (Batini & Bartolucci, 2016).

Tutti gli studi che hanno approfondito queste tematiche in relazione alla scuola hanno evidenziato un legame costante tra basso apprendimento e abbandono scolastico. Un insegnamento efficace da parte di insegnanti ben formati, con bassi tassi di turnover e assenteismo, tuttavia, è collegato a un migliore apprendimento, a esperienze scolastiche più positive e a tassi di abbandono ridotti (Momo *et al.*, 2019; Lloyd *et al.*, 2003; Lloyd, 2000; Hunt, 2008; No *et al.*, 2012; King *et al.*, 2008; Akyeampong *et al.*, 2012).

Gli insegnanti e gli approcci all'insegnamento sono i cardini del cambiamento volto a conseguire maggiore efficacia nel processo di apprendimento: il successo o il fallimento scolastico degli studenti è, soprattutto, il risultato di ciò che gli insegnanti fanno e/o non fanno, gli altri fattori ambientali o di contesto, seppur influenti, hanno un ruolo minore (Hattie, 2008).

4. Pochi apprendimenti? Ripetere l'anno!

Livelli bassi di apprendimento possono interagire, rafforzandosi, con altre condizioni e fattori associati a uno svantaggio: per esempio un background migrante o l'appartenenza a qualche minoranza etnica, possono influire direttamente sull'apprendimento, poiché lo studente potrebbe non comprendere e parlare bene la lingua di insegnamento (Momo *et al.*, 2019), questo innescherebbe una spirale di basso apprendimento e maggiori difficoltà nella lingua dello studio e delle discipline con effetti sugli ulteriori apprendimenti e l'impossibilità di tenere, in assenza di didattiche dedicate, il passo dei compagni.

La scarsa frequenza dovuta a uno qualsiasi dei fattori esposti può portare a un basso livello di apprendimento, e un basso livello di apprendimento può portare a una frequenza saltuaria e infine all'abbandono (Akyeampong *et al.*, 2008).

La ripetenza è il motivo più comunemente citato dagli studenti e dalle loro famiglie per giustificare l'abbandono della scuola e suggerisce un legame diretto tra l'ufficializzazione del basso apprendimento e le decisioni di abbandono (Hunt, 2008; Glick & Sahn, 2010; Branson *et al.*, 2014), ma interroga anche circa le pratiche di valutazione e circa l'utilità della ripetenza. Nei sistemi di istruzione nei quali 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 e la sanzione della ripetenza come

il segnale che il figlio o la figlia non tragga beneficio dalla scuola e scelgono, perciò, di interrompere gli studi. Altri scelgono di ripetere l'anno, ma ripetere una classe aumenta la probabilità di abbandono successivo (Hunt, 2008; Glick & Sahn, 2010; Branson *et al.*, 2014; Batini *et al.*, 2019). Glick e Sahn (2010) hanno osservato come gli studenti che ripetono una classe abbiano maggiori probabilità di abbandonare gli studi rispetto a studenti di pari capacità a cui non venga fatta ripetere una classe.

I giovani che lasciano la scuola prima del completamento dell'istruzione secondaria di secondo grado tendono ad avere prospettive occupazionali peggiori (OECD, 2022). La dispersione scolastica precoce ha conseguenze dirette sull'incremento dei NEET.

5. Gli effetti della dispersione scolastica

Quando gli studenti si allontanano dal sistema scolastico e formativo, si allontanano anche da uno dei luoghi principali "di protezione" e vanno incontro a una mancanza di opportunità che pregiudica la loro riuscita non solo a livello formativo, ma probabilmente umano e sociale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022). La dispersione scolastica coinvolge non solo la vita sociale dei bambini, degli adolescenti e dei giovani, ma implica conseguenze anche nelle comunità in cui i bambini vivono (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

Le conseguenze dal punto di vista individuale, semplificando, possono essere:

- peggiori condizioni di salute;
- ridotte opportunità per il futuro, con ricadute sul piano formativo, sociale e umano, unite a prospettive occupazionali peggiori (OECD, 2022);
- maggiore incidenza della disoccupazione;
- sostanziale incremento della possibilità di diventare NEET (*Not in education, employment or training*).

Dal punto di vista della comunità le conseguenze possono, invece, essere:

- minore partecipazione attiva alla cittadinanza (European Commission, 2017);
- impatto negativo sulla crescita economica, sulla produttività e competitività;
- maggiore povertà ed esclusione sociale;
- aumento della micro-criminalità e della criminalità;
- minore gettito fiscale derivante dai redditi da lavoro;
- maggiori costi in termini di assistenza sanitaria e Welfare;
- immobilità sociale.

6. Misurare la dispersione scolastica

Come è stato anticipato, i problemi di denominazione e di definizione del perimetro della dispersione scolastica, incidono fortemente sulle modalità di misurazione e quantificazione della stessa. Gli indicatori più utilizzati, che fotografano il fenomeno *ex post*, non permettono di coglierlo nel suo formarsi e di intervenire in modo preventivo.

Occorre chiarire definitivamente che le due denominazioni e misure principali che

vencono confuse e sovrapposte non sono sinonimi: le misure di dispersione scolastica contengono le misure di abbandono, ma non viceversa. Ogni abbandono è da comprendere nella dispersione scolastica ma la dispersione scolastica non è esaurita dall'abbandono (e l'abbandono non è soltanto quello formalizzato). La comprensione dei diversi elementi che compongono il costrutto è fondamentale per progettare e attuare correttamente gli interventi, ma anche per pensare alla formazione degli insegnanti.

7. Per concludere: uno sguardo d'insieme

Secondo Education at Glance (2022) tra il 2000 e il 2021, in Italia, la quota di giovani fra i 25 e i 34 anni con un titolo di istruzione universitaria è cresciuta di 18 punti percentuali (dal 10% nel 2000 al 28% nel 2021) rispetto a una crescita in media di 21 punti percentuali degli altri paesi OCSE. L'Italia resta uno dei 12 Paesi OCSE in cui la laurea non è il titolo di studio più diffuso per questa fascia di età. In Italia, d'altronde, la quota dei NEET tra i 25 e 29 anni è salita al 31,7% durante la pandemia nel 2020, ed ha continuato ad aumentare fino al 34,6% del 2021 superando un terzo della popolazione relativa. Tale quota risulta diminuita, invece, tra il 2019 e il 2020 dal 28,5% al 27,4% per i giovani tra 20 e 24 anni, ma è poi di nuovo aumentata fino al 30,1% nel 2021. Questa situazione non consente di introdurre un'interruzione al ciclo povertà economica-povertà educativa. Secondo l'indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica (2022)

promossa dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, gli studenti che provengono da contesti familiari, culturali e sociali più fragili, a scuola hanno rendimento peggiore e rischiano maggiormente di abbandonare gli studi. Non consegue un titolo di istruzione secondaria di secondo grado ben il 22,7% dei figli di chi ha al massimo la licenza media e il 22% di chi lascia la scuola, ha genitori con professioni non qualificate o disoccupati.

Gli alunni con background migratorio abbandonano la scuola secondaria, nel primo e nel secondo grado, tre volte più dei compagni. Sono pesanti i divari tra Nord e Sud e anche l'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia costituisce una criticità proprio per chi più ne ha bisogno, come le famiglie povere.

Il servizio statistico del Ministero dell'istruzione (2021), con i limiti di cui abbiamo detto, ha definito in 110.000 gli alunni che abbandonano annualmente, in modo formale, la scuola italiana, oltre a quelli che si perdono nel passaggio dal primo al secondo ciclo. Il funzionamento mai pieno della tante volte presentata anagrafe scolastica non consente osservazioni più precise. La dispersione scolastica riguarda principalmente i maschi, con differenze di genere più marcate nelle regioni del Sud e nelle isole. La Sicilia ha il triste primato di regione con il tasso di abbandono scolastico più alto d'Italia per gli alunni delle scuole secondarie di primo grado, mentre per quanto riguarda le secondarie di secondo grado, i tassi di abbandono sono superiori in Sardegna, Sicilia e Campania.

Il ritardo scolastico, per ripetenza o per altre cause, molto spesso si rivela come un

fattore che precede l'abbandono. Il tasso di abbandono scolastico è più contenuto nei licei (1,8%), seguiti dagli istituti tecnici (4,3%) e dagli istituti professionali (7,7%). Secondo il Rapporto INVALSI 2022 la dispersione implicita comincia a calare, lentamente, arretrando al 9,7% dal 9,8% del 2021; tale tendenza alla riduzione si osserva in quasi tutte le regioni. La scuola italiana risulta meno equa nelle aree più disagiate del Paese (in particolare nelle regioni del Sud), dove i risultati sono molto diversi anche tra scuola e scuola, o tra classe e classe.

8. Le domande aperte

Un sistema di istruzione che disperde quasi un ragazzo su tre e in cui le disuguaglianze 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 nell'interesse delle migliaia di ragazzi e ragazze le cui possibilità sono diminuite dalla frammentazione dei loro percorsi.

Quale contributo può dare, allora, la ricerca educativa? Come questo contributo può tradursi nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti? Quali azioni 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? La conoscenza della dispersione scolastica, della sua origine, della sua natura, delle forme che

assume e di come possa essere prevenuta attraverso l'azione interna al sistema di istruzione, come sia possibile riconoscere i primi segnali per interventi precoci sono indubbiamente obiettivi per la formazione iniziale e in servizio, nei prossimi anni, per gli insegnanti. La ricerca educativa deve essere potenziata, specie quella con un'attenzione ai risultati raccolti sul campo e capace di orientarsi ad accompagnare in processi di ricerca formazione (Asquini, a cura di, 2018) la scuola perché insieme sia possibile trovare soluzioni efficaci. L'efficacia delle soluzioni deve essere sostenuta dal maggior numero di evidenze qualitative e quantitative, senza scordare, ancora una volta, di coinvolgere studenti e studentesse, compresi quelli già in situazione di dispersione, perché possano esprimere il loro punto di vista e proporre soluzioni.

La scuola, da parte sua, deve accettare il dialogo e la possibilità di mettere in discussione le proprie pratiche didattiche e valutative. Scuola e ricerca educativa hanno necessità di guardarsi in modo diverso e di pensare alla propria collaborazione in modo longitudinale condividendo progetti di intervento e prevenzione di cui si osservano gli esiti negli anni.

Tra le direzioni possibili di ricerca e formazione vanno senza dubbio le indagini conoscitive, le pratiche di ascolto e partecipazione degli studenti, le didattiche basate sulle evidenze e lo studio e la sperimentazione della loro efficacia. Un sistema di istruzione non può accettare una "quota" di dispersi, deve immaginarsi come scuola a dispersione zero e con questa immagine di sfondo e con il contributo della ricerca educativa definire il percorso che la avvicina ad essa.

Bibliografia

- Abuya, B., Oketch, M., & Musyoka, P.** (2013). Why do pupils dropout when education is 'free'? Explaining school dropout among the urban poor in Nairobi. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 740-762.
- 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*.
- 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>.
- Asquini, G.** (a cura di) (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza** (2022). La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale.
- 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*, (10)2, 209-227. doi: [10.32076/RA10213](https://doi.org/10.32076/RA10213).
- Batini, F.** (2014). *Dropout*. Arezzo: Fuorionda.
- Batini, F., & Bartolucci, M.** (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- 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, anno XI, n. 21.
- 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. Retrieved from doi: [10.30958/aje.6-3-3](https://doi.org/10.30958/aje.6-3-3).
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo E.** (2017). Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project, *Mind Brain Education* 11(4), 201-212. Retrieved from doi: [10.1111/mbe.12157](https://doi.org/10.1111/mbe.12157).
- Batini, F., & Scierri, I. D. M.** (2019). Quale dispersione? In: Pietro Lucisano, Achille M. Notti (a cura di, 2019), *Training actions and evaluation processes*, Atti del Convegno Internazionale Sird, Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., Toti, G., Busti, L., & Filippucci F.** (2019). Contro la paura della matematica, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, (11)18, 117-147. Retrieved from doi: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2155>
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A.** (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545.
- 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 -126.
- 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.
- European Commission** (2017). Education and Training Monitor 2017. Publications Office of the European Union.
- Eurostat** (2022). Early leavers from education and training. Retrieved from: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.
- 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). Retrieved from: <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.
- Gustafsson, M.** (2011). The When and How of Leaving School: The Policy Implications of New Evidence on Secondary Schooling in South Africa. *Stellenbosch Economic Working Papers No. 09/11*.
- Hattie, J.** (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.584660>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C.** (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8-34.
- Huisman, J., & Smits, J.** (2015). Keeping children in school: effects of household and context characteristics on school dropout in 363 districts of 30 developing countries. *Sage Open*, 5(4). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244015609666>.
- 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).
- INVALSI** (2021). Risultati delle PROVE INVALSI 2021. Retrieved from: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- INVALSI** (2022). Risultati delle PROVE INVALSI 2022. Retrieved from: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K.** (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339.
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J.** (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222.
- King, E. M., Orazem, P. F., & Paterno, E. M.** (2016). Promotion with and without learning: Effects on student enrollment and dropout behavior. *The World Bank Economic Review*, 30(3), 580-602.
- Kuepie, M., Shapiro, D., & Tenikue, M.** (2015). Access to schooling and staying in school in selected SubSaharan African countries. *African Development Review*, 27(4), 403-414.
- Lloyd, C. B., El Tawila, S., Clark, W. H., & Mensch, B. S.** (2003). The impact of educational quality on school exit in Egypt. *Comparative Education Review*, 47(4), 444-467.
- Lundetræ, K.** (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637.
- Ministero dell'Istruzione** (2021). La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020, Ufficio - Gestione Patrimonio informativo e Statistica, 2021. Retrieved from:

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020>

- Momo, M. S., Cabus, S. J., 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.
- 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 Education Review*, 13, 573-581.
- OECD** (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OECD** (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pandolfi, L.** (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong, Lifewide Learning*, 13 (30), 52-64.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini F.** (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado, *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, ISSN 1970-2221, (13)1. Retrieved from <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7752>
- Shapiro, D., & Tenikue, M.** (2015). Women's education, infant and child mortality, and fertility decline in sub-Saharan Africa: A quantitative assessment. *Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER) Working Paper Series*, 7.
- Spaull, N.** (2015). Schooling in South Africa: How Low Quality Education Becomes a Poverty Trap. In A. De Lannoy, S. Swartz, L. Lake, & C. Smith, *South African Child Gauge*. Children's Institute, University of Cape Town.
- Tonge, B. J., & Silverman, W. K.** (2019). Reflections on the field of school attendance problems: for the times they are a-changing *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 119-126.
- Zan, R., & Di Martino, P.** (2009). Different profiles of attitude towards mathematics: The case of learned helplessness. *Proceedings of PME 33*, 5, 417-424.
- Zuilkowski, S., Jukes, M., & Dubeck, M.** (2016). "I failed, no matter how hard I tried": A mixed-methods study of the role of achievement in primary school dropout in rural Kenya. *International Journal of Educational Development*, 50, 100 -107.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15102

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

TALIS Survey. What do we know about Italian teachers and their teaching practices?

Gabriella Agrusti¹

Sintesi

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. 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.

Parole chiave: Scuola secondaria inferiore; Attività didattiche; Pratiche valutative; OCSE TALIS 2018, Italia.

Abstract

It might seem necessary, in thinking about educational research questions, to focus mainly on learners, on the ways in which they learn, on the contexts in which they are inserted, on the interactions they have with peers at school and outside. The perspective that this contribution proposes is instead reversed: it focuses on the impact that each teacher can have on the teaching-learning processes, considering it among the factors that can actually make the difference in the levels of learning produced, in accordance with what the scientific literature industry reports. More specifically, it may therefore be worth asking what are the most widespread teaching practices in schools, an aspect that has been studied for some time now, as an inescapable interpretative key for accessing the "black box" of educational quality, not only in Italy.

Keywords: Lower secondary school; Teaching activities; Assessment practices; OCSE TALIS 2018, Italy.

1. Università LUMSA, g.agrusti@lumsa.it.

1. Una prospettiva capovolta

Gran parte della ricerca educativa si concentra sul discente, sui risultati dell'apprendimento raggiunti e sulle loro principali manifestazioni, considerando come fattori antecedenti (Losito, 2010) il sistema educativo di un determinato Paese, il background socio-economico dei discenti, il gruppo di insegnanti e le risorse disponibili a scuola, e fattori processuali legati al contesto quali le strategie didattiche effettivamente realizzate in classe. In questi modelli, largamente utilizzati nelle indagini comparative su larga scala che hanno come obiettivo la rilevazione dei livelli di apprendimento, il rendimento scolastico è considerato come la risultante di una serie di interazioni tra molteplici variabili. Il punto di vista che si propone in questo contributo è invece capovolto: invece di studiare il discente, considera il docente e l'influenza che ciascuno può avere sui processi di insegnamento-apprendimento e sui loro risultati.

Il presente contributo considera quindi 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 2018, 2019a, 2019b, 2021). Sebbene i dati possano risentire del cambiamento radicale intervenuto a seguito della pandemia da Covid-19, rappresentano un utile riferimento in preparazione del successivo ciclo dell'indagine che avrà luogo nel 2024.

Per aiutare a costruire un primo concreto quadro sui risultati internazionali dell'OCSE TALIS 2018, forniamo di seguito alcuni punti generali dai quali partire:

- l'insegnamento rappresenta la prima scelta lavorativa per due su tre insegnanti dei Paesi partecipanti all'indagine;
- la collaborazione professionale tra insegnanti è associata con un uso più frequente di pratiche didattiche innovative e più alti livelli di lavoro soddisfazione e autoefficacia;
- le aree per le quali gli insegnanti esprimono un elevato bisogno di sviluppo professionale sono la didattica speciale, le competenze ICT per la didattica e in un ambiente multiculturale o multilingue;
- livelli di stress più alti degli insegnanti sono associati con una predominanza nell'orario di lavoro di incarichi di carattere amministrativo-manageriale più che nei casi di predominanza di tempo dedicato all'insegnamento nella classe.

Queste estrapolazioni dai risultati ci danno alcune coordinate rilevanti all'interno delle quali è necessario inserire una prospettiva teorica che non può avere solo caratteristiche induttive, ma che implicitamente propone, dialogando con evidenze rilevate sistematicamente, la definizione di un modello auspicato di "buon insegnante".

Lo studio condotto nel 2018 non è infatti il primo studio TALIS realizzato, che risale invece al 2013 e che ha in qualche modo iniziato a comporre il complesso ritratto dell'insegnante "socialmente desiderabile" secondo alcuni autori (Benoliel & Berkovic, 2021). Nel loro lavoro gli autori israeliani esplorano il

collegamento tra il quadro dell'indagine TALIS 2013 che implicitamente individua le caratteristiche auspiccate in un insegnante ideale e gli obiettivi educativi nazionali concentrandosi in particolare sull'autoefficacia. Sorprendentemente, una analisi transnazionale dei dati mostra un sostanziale allineamento dei risultati TALIS con obiettivi educativi improntati alla realizzazione di un sistema di istruzione collettivista di matrice tradizionale, dando priorità agli aspetti di socializzazione e al potenziamento culturale degli alunni.

I presupposti teorici dai quali, sempre secondo questi autori, TALIS partirebbe, sono il rappresentare le "competenze adeguate" o auspiccate di un insegnante, facendo intendere che, pertanto, i governi dovrebbero adattare le loro politiche educative e riforme in base ai risultati se intendono ottimizzare i processi e gli investimenti in termini di capitale umano nella scuola. Senza in questa sede voler condividere i toni velatamente polemici delle analisi secondarie presentate in questo articolo, ci è utile però sottolineare un aspetto centrale nei processi di costruzione del dato nella ricerca educativa, ossia quello della modellizzazione. In particolare, il dato che emergerebbe dall'analisi è una associazione tra le dimensioni che costituiscono l'autoefficacia dell'insegnante e il classico modello di insegnamento conservatore che favorisce negli alunni e nelle alunne comportamenti normativi e di integrazione nella società.

Quindi non solo ciò che l'insegnante "fa" a scuola, nella quotidianità dell'agire didattico ha un'influenza sui risultati dei sistemi di istruzione, ma anche ciò che l'insegnante "è" o ritiene di essere, può incidere profondamente

sull'idea di formazione che si produce. 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, anche in rapporto all'autoefficacia che gli insegnanti dimostrano nel poterle attuare (Burić & Kim, 2020).

TALIS 2018 utilizza domande basate sulla frequenza con cui gli insegnanti attuano le varie pratiche e quanto tempo dedicano alle diverse attività nella loro classe. Per completare questi indicatori fattuali, TALIS chiede anche agli insegnanti le loro opinioni su quanto si sentono in grado di attuare determinate pratiche e raggiungere determinati obiettivi. Rispetto all'ambito delle pratiche didattiche, considereremo quindi 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.

2. Chi sono gli insegnanti italiani

Come detto, il 65% degli insegnanti in Italia e il 67% degli insegnanti nei Paesi e nelle economie OCSE che partecipano a TALIS hanno scelto l'insegnamento come attività principale. Circa un insegnante italiano su due (48%) ha più di 50 anni (media OCSE 34%). Ciò significa che l'Italia dovrà sostituire circa un insegnante su due nei prossimi dieci anni.

Per quanto riguarda l'ambiente scola-

stico, il rapporto tra studenti e insegnanti è generalmente buono, con il 97% degli insegnanti italiani che concorda sul fatto che vi sia un clima positivo tra studenti e insegnanti. Si riscontra infatti una percentuale molto marginale (3%) di dirigenti scolastici che dichiara di essere regolarmente minacciato o vittima di bullismo da parte dei propri studenti, percentuale decisamente inferiore alla media OCSE pari al 14%.

In Italia, il 35% degli insegnanti lavora in scuole in cui almeno il 10% degli studenti ha un background migratorio (contro una media OCSE del 17%). Generalmente però questo aspetto viene concepito come positivo, se il 94% dei dirigenti scolastici afferma che gli insegnanti ritengono che gli studenti dovrebbero imparare che le persone di culture diverse hanno molto in comune (in linea con la media OCSE del 95%).

Nel nostro Paese solo il 12% degli insegnanti concorda sul fatto che la propria professione sia apprezzata nella società, e questo dato è al di sotto della media dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS, pari al 26% anche se questo dato non ha subito variazioni sensibili rispetto al ciclo del 2013 e il 2018.

Il 18% degli insegnanti afferma di impegnarsi nell'aggiornamento professionale almeno una volta al mese (media OCSE del 21%). In Italia, il 27% degli insegnanti non ha mai ricevuto feedback a scuola sul proprio operato (media OCSE 10%). La forma di feedback più comunemente utilizzata in Italia si basa sull'osservazione del rendimento scolastico degli studenti e sulla didattica realizzata in classe.

3. Cosa fanno in classe gli insegnanti italiani

Il quadro teorico di riferimento dell'indagine TALIS 2018 individua quattro gruppi di fattori relativi alle pratiche didattiche:

- la *gestione della classe (classroom management)*, che in letteratura indica tutte quelle azioni intraprese dagli insegnanti per garantire un uso efficace del tempo durante le lezioni e un ambiente di apprendimento ordinato (van Tartwijk & Hammerness, 2011). Questi stessi studi confermano l'idea che tali condizioni siano associate a migliori rendimenti degli studenti;
- la *chiarezza dell'insegnamento (clarity of instruction)*, come un rilevante gruppo di fattori che influenza l'apprendimento degli studenti. Tale gruppo di pratiche include tra gli altri lo spiegare frequentemente agli studenti cosa ci si attende che apprendano; le relazioni tra argomenti vecchi e nuovi, la proposta di esercizi fino a quando ogni studente non abbia compreso l'argomento;
- l'*attivazione cognitiva (cognitive activation)*, che consiste in attività didattiche che richiedono agli studenti di valutare, integrare e applicare le conoscenze nel contesto della risoluzione dei problemi (Scherer & Gustafsson, 2015), solitamente nell'ambito del lavoro di gruppo su problemi complessi. Queste pratiche sono forse le più impegnative e complesse tra le strategie di insegnamento probabilmente perché puntano

- le *attività potenziate (enhanced activities)*, che comprendono pratiche che prevedono la realizzazione di lavori indipendenti degli studenti attraverso l'uso delle tecnologie (TIC) per un periodo di tempo più lungo (Vieluf et al., 2012; Comi, 2017). Tali attività richiedono abilità specifiche, e una attenta progettazione sia da parte degli studenti sia degli insegnanti.

Nella Fig. 1 sono messe a confronto le risposte degli insegnanti italiani di scuola secondaria inferiore con la media dei Paesi OCSE negli item relativi alle quattro aree appena descritte.

Come si può notare, prevalgono elementi relativi alla chiarezza dell'insegnamento e alla gestione della classe, facendo intuire un approccio tutto sommato tradizionale all'insegnamento, seppure tra gli spunti per l'attivazione cognitiva abbia una percentuale molto alta il proporre compiti che richiedano lo sviluppo di pensiero critico. Questa idea è rafforzata se si leggono i risultati in

senso diacronico sulle voci comuni ai due cicli dell'indagine. Confrontando infatti i dati del 2013 con quelli del 2018, si nota come aumentino di più di 10% le voci relative al proporre un riassunto delle lezioni precedenti, far risolvere problemi in piccolo gruppo consoluzioni autonome, e di quasi il 16% utilizzare TIC per fare progetti o i compiti. Diminuisce invece la possibilità di dare compiti che durino più di una settimana.

Rispetto alle pratiche valutative (Fig. 2), le quali, come è noto, possono avere una incidenza considerevole sui risultati di apprendimento (Marzano, 2006), lo strumento principalmente utilizzato dagli insegnanti è l'osservazione (74%), mentre ancora residuale è l'opportunità che gli studenti effettivamente hanno di autovalutare i propri progressi (30% contro una media dei Paesi OCSE del 41%). Consideriamo come sostanzialmente inalterata la distribuzione delle percentuali se considerata in senso diacronico, fatta eccezione per l'osservazione delle pratiche con feedback immediato che scende di quasi cinque punti percentuali.

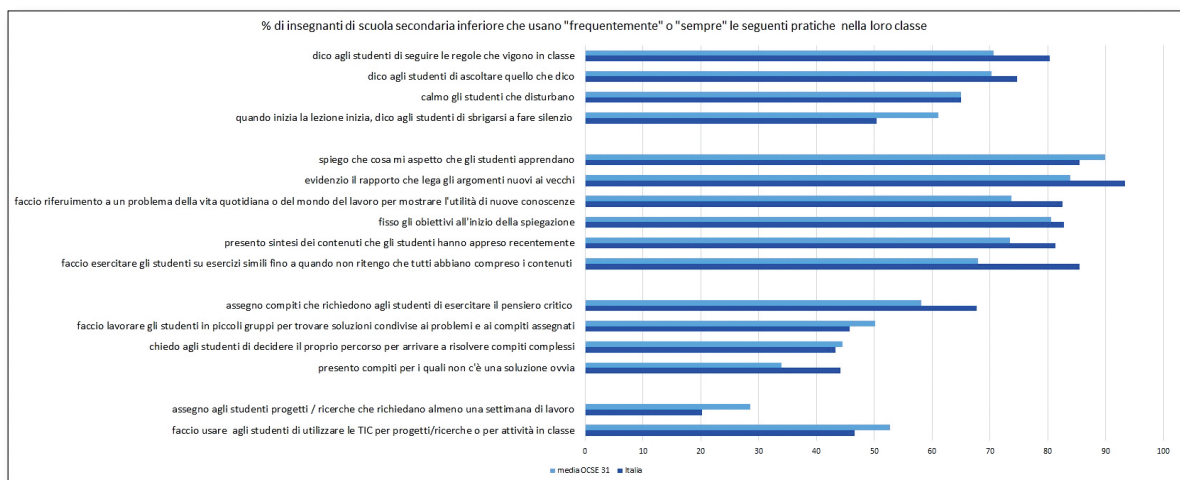


Fig. 1 - Pratiche di insegnamento.

(Fonte: Invalsi, TALIS 2018. Principali tabelle nazionali, elab. dell'a.)

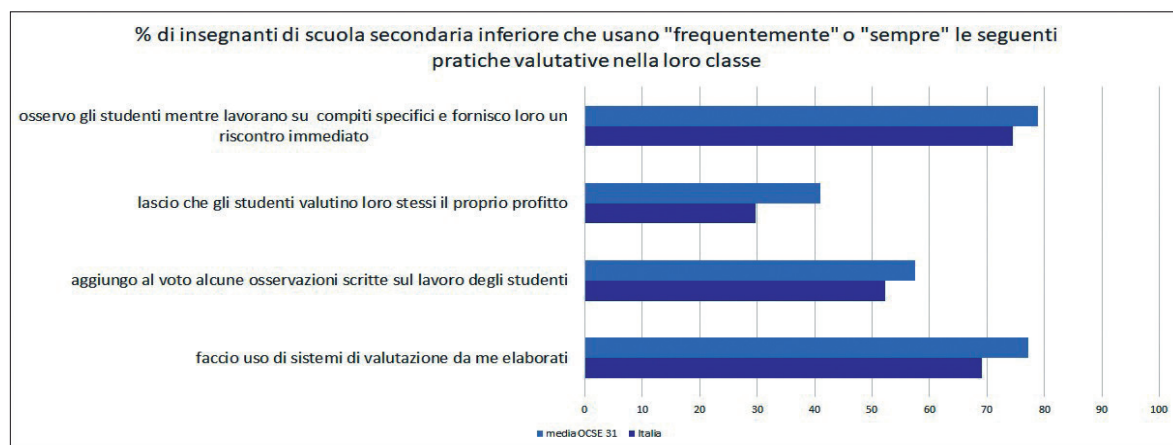


Figura 2 - Metodi di valutazione.

(Fonte: Invalsi, TALIS 2018. Principali tabelle nazionali, elab. dell'a.)

Da ultimo, rispetto all'autoefficacia sulle pratiche, gli insegnanti italiani mostrano dei livelli molto elevati con percentuali che variano dal 99% nel sentirsi abbastanza o molto capaci di convincere i propri studenti che possano riuscire nel loro lavoro a scuola, all'80% quando si tratta di supportare l'apprendimento degli studenti attraverso l'uso delle tecnologie digitali. Generalmente il dato italiano supera la media dei Paesi OCSE: vale quindi la pena considerare l'autoefficacia anche in relazione ad altre variabili di sfondo, quale ad esempio il numero di

anni di esperienza come insegnante (Fig. 3). Sempre stando ai dati OCSE, il 67% degli insegnanti in Italia ha più di 10 anni di insegnamento alle spalle e ciò rende il nostro corpo docente uno di quelli con maggiore esperienza.

Traspare come, rispetto alle pratiche di gestione della classe, quali calmare uno studente che disturba o controllare il comportamento di più studenti, gli insegnanti con minor numero di anni di esperienza siano diversi punti percentuali sotto rispetto ai colleghi più "navigati". Un divario minore, ma sempre a

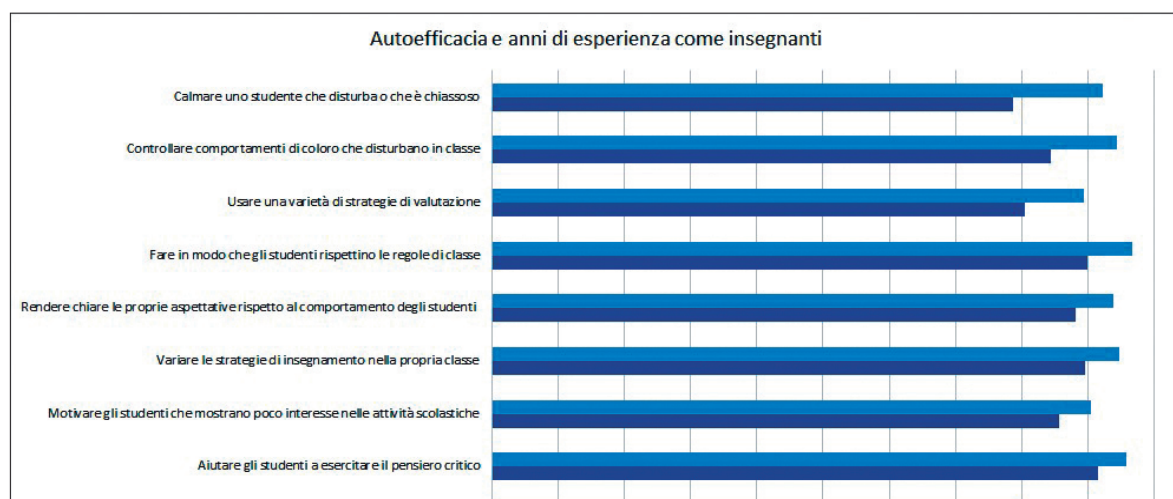


Fig. 3 - Autoefficacia e anni di esperienza nell'insegnamento.

(Fonte: Invalsi, TALIS 2018. Principali tabelle nazionali, elab. dell'a.)

favore degli insegnanti con maggiore esperienza lavorativa, si riscontra anche nell'autoefficacia percepita nell'applicare una varietà di strategie valutative. L'unica voce nella quale gli insegnanti con meno esperienza non mostrano differenze significative rispetto agli altri colleghi è quella relativa all'uso della tecnologia.

In chiusura di questa brevissima carrellata sui risultati italiani riportiamo anche qualche considerazione rispetto al tempo effettivamente dedicato ad attività di insegnamento sul totale di ore lavorate dagli insegnanti. Come abbiamo visto, maggiore è il carico lavorativo in aree di gestione e risoluzione di problemi amministrativi e maggiore è anche lo stress percepito dagli insegnanti stessi. Dai dati emerge come gli insegnanti sopra i 50 anni d'età e quelli con più di cinque anni di esperienza di insegnamento riescano a impiegare rispettivamente il 7% e il 6% in più del tempo in attività strettamente didattiche, evitando l'onere di compiti amministrativi o finalizzati al mantenere l'ordine nella classe. Altro elemento alla luce del quale è possibile leggere il fattore tempo è il numero di studenti nella classe e la porzione di quelli che presentano un basso rendimento: entrambi influiscono negativamente sul tempo dedicato a insegnare.

Se volessimo provare a riassumere, sebbene in modo parziale, queste informazioni, potremmo concluderne che l'Italia disponga di un "patrimonio" considerevole di insegnanti con una esperienza rilevante ma che sarà necessario presto un ricambio, visto che all'esperienza si accompagna anche un'età avanzata. Viene quindi da chiedersi come ci si stia preparando a questo passaggio di con-

segne, quale sia la situazione della formazione in servizio e in che termini il corpo docente si ponga rispetto all'innovazione didattica.

4. Come si formano gli insegnanti italiani e che rapporto hanno con l'innovazione didattica

Nella formazione iniziale, il 64% degli insegnanti in Italia ha avuto opportunità di formarsi sui contenuti delle materie, la didattica e la pratica in classe - percentuale comunque inferiore alla media dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS (79%). Più ampio è il divario relativo alle attività di inserimento formale o informale durante il reclutamento nella scuola nella quale si insegna: in Italia, solo il 25% degli insegnanti dichiara di aver partecipato a qualche attività, rispetto al 42% degli insegnanti dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS.

I dirigenti scolastici nei Paesi OCSE considerano generalmente il *mentoring* utile per il lavoro degli insegnanti e funzionale a migliorare di conseguenza le prestazioni degli studenti. Il 22% degli insegnanti alle prime armi (con un'esperienza fino a 5 anni) ha quindi a disposizione una figura di riferimento nella fase di inserimento iniziale e di avviamento alla professione. In Italia, sebbene i docenti neoassunti debbano obbligatoriamente essere seguiti da un tutor nel loro anno di prova, solo il 5% dichiara di fruire di questo tipo di supporto.

In Italia, il 93% degli insegnanti (media OCSE 94%) e il 100% dei dirigenti (media

OCSE 99%) hanno frequentato almeno un'attività di sviluppo professionale nell'anno precedente l'indagine. È quindi comune tra gli insegnanti e i dirigenti scolastici la partecipazione a qualche tipo di formazione in servizio.

La frequenza di corsi e seminari è tra le tipologie più comuni di sviluppo professionale degli insegnanti nei Paesi OCSE. L'Italia non fa eccezione, con l'81% degli insegnanti che partecipa a questo tipo di formazione, mentre solo il 25% fruisce di una formazione basata sull'apprendimento tra pari e sul *coaching*. La durata dei corsi è generalmente più lunga rispetto a quella della media dei Paesi OCSE. La caratteristica di questi corsi di formazione che pare essere tra le più incisive ed efficaci è il taglio collaborativo. Sebbene le tematiche dei corsi si innestino nella stragrande maggioranza su conoscenze precedenti secondo il 94% degli insegnanti, in generale essi soddisfano le attese, poiché secondo l'84% la formazione ha avuto un impatto positivo sulla loro pratica didattica e si accompagna a livelli più elevati di autoefficacia e soddisfazione sul lavoro.

Tuttavia, alcune aree di sviluppo professionale sono ancora carenti, quale ad esempio lo sviluppo di competenze avanzate in materia di TIC (area nella quale in Italia vi sarebbe maggiore necessità di formazione) e l'insegnamento in contesti multiculturali/multilingue e rivolto a studenti con bisogni speciali (Foschi, 2021).

L'apertura al cambiamento e all'innovazione didattica è presente in modo evidente sia negli insegnanti sia nei dirigenti scolastici, che considerano le loro scuole come luoghi con le potenzialità per adottare pratiche inno-

vative. Vi è poi un sostegno reciproco nell'attuazione di nuove prospettive didattiche (74% degli insegnanti). Se la concentrazione di studenti con background migratorio nella scuola è superiore al 10%, c'è una differenza di oltre -26% di dirigenti d'accordo con l'idea che la scuola possa accettare rapidamente nuove idee.

5. Perché abbiamo bisogno di più analisi secondarie

Ritenere che le indagini internazionali possano in qualche modo supplire al “fabbricatore” di ricerca in ambito educativo di un Paese è una tentazione forte, per via della solidità dei metodi utilizzati e dell'elevato livello di know-how nel campo delle analisi statistiche che viene impiegato dai consorzi che gestiscono le indagini stesse, formati dai migliori esperti mondiali nel settore. Tuttavia siamo convinti che, a fronte di una base comune solida fornita da questi dati, sia necessario stimolare non solo la divulgazione dei risultati tra insegnanti e professionisti dell'educativo, ma anche la produzione di analisi secondarie sui dati stessi.

Non si pensi che effettuare analisi secondarie voglia dire restare nel *mainstream*, o concordare acriticamente con le premesse teoriche e concettuali degli studi stessi, né che sia operazione agevole cercare di utilizzare in modo sincronico informazioni rilevate attraverso studi diversi. I principali 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), sono infatti 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) hanno prodotto 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 una 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.

Molto è cambiato, nella scuola e nel mondo, dopo l'ultima rilevazione TALIS. Certamente sarà utile capire, attraverso il nuovo ciclo TALIS previsto per il 2024, se e in che misura, fattori esterni e imprevedibili come la digitalizzazione "forzata" imposta dalle quarantene, abbiano inciso sul nostro sistema di istruzione. Tuttavia questo tipo di ricerche non andrebbero concepite come conclusive, bensì come il trampolino per studi di diversa natura, a partire proprio da analisi secondarie e congiunte di più archivi di dati.

Come detto, nel nostro Paese tali analisi sono ancora molto marginali, riuscendo a incidere poco sulla consapevolezza delle pratiche didattiche degli insegnanti, protagonisti e destinatari principali delle indagini stesse. Ciò che dovrebbe diventare una prassi comune, è l'andare "oltre" queste indagini, effettuando studi qualitativi oppure sperimentali a partire dai risultati che esse producono. Perché se è vero che forniscono molte informazioni utili a costruire una fotografia ad ampio spettro, più o meno accurata, del panorama nazionale in funzione di quello internazionale, difficilmente potranno restituire le risposte necessarie a problemi specifici, quotidiani, se non accompagnate da analisi in profondità dei contesti di apprendimento.

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>.
- Burić, I., & Kim, L. E.** (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, April 2020, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>.
- 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., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L.** (2017). “Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement”, *Economics of Education Review*, 56, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007>
- 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>.
- 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*, 2, 1051-1078.
- 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 da Silva B., 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 and Grading That Work*, Washington WA: ASCD.
- OECD** (2018). *Teaching for the future: Effective Classroom Practices to Transform Education*, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-for-the-future_9789264293243-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://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>.
- 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. <https://doi.org/10.13128/FORMARE-17192>.
- Scherer, R., & Gustafsson, J.-E.** (2015). The relations among openness, perseverance, and performance in creative problem solving: A substantive-methodological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 4 -17. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.004>.
- 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>.
- van Tartwijk J., & Hammerness, K.** (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2011.567836>.
- Vieluf S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S.** (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.

Oltre il “fai da te”. Formare alle evidenze per migliorare l’agire didattico degli insegnanti

Beyond the “do it yourself”. Evidence-based training to improve teachers’ didactic action

Roberto Trinchero¹

Sintesi

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. L’articolo riporta i principali esiti della ricerca sulla *Teacher effectiveness* integrandoli con le evidenze prodotte dal filone dell’*Evidence Informed Education*, nell’ottica di indirizzare percorsi di formazione degli insegnanti utili per migliorare l’azione didattica in classe, superando l’improvvisazione e il “fai da te” che spesso ha caratterizzato sia la formazione iniziale sia la formazione in servizio degli insegnanti italiani, attraverso l’esplicitazione di principi in grado di orientare la scelta di offerte formative e strategie di intervento.

Parole chiave: Insegnanti efficaci; Istruzione basata sull’evidenza; Formazione degli insegnanti; Ricerca didattica; Successo formativo.

Abstract

What are the suggestions that educational research can give to teacher training? Understanding what are the elements that make the action of teachers more effective is an important guide for designing initial and in-service training courses, capable of providing tools to improve not only the action of individuals but also the quality of the education system. The article reports the main results of the research on *Teacher effectiveness* integrating them with the evidence produced by the *Evidence Informed Education* strand, with a view to directing teacher training courses useful for improving the didactic action in the classroom, overcoming the improvisation and the “do it yourself” that has often characterized both the initial training and the in-service training of Italian teachers, through the clarification of principles capable of guiding the choice of training offers and intervention strategies.

Keywords: Teacher effectiveness; Evidence-based education; Teacher training; Research in education; Educational achievement.

1. Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione - Università degli studi di Torino, roberto.trinchero@unito.it.

1. Introduzione

Capire quali sono gli elementi che rendono maggiormente incisivo l'agire didattico degli insegnanti può fornire importanti linee guida per progettare percorsi formativi, iniziali e in servizio, in grado di impattare sulle pratiche dei singoli e, da queste, sulla qualità del sistema educativo nel suo complesso (Lipowsky & Rzejak, 2015; Baldacci *et al.*, 2020). I due aspetti sono strettamente legati: numerosi studi dimostrano che le pratiche adottate dagli insegnanti in classe sono tra i migliori predittori del successo finale degli studenti (Chetty *et al.*, 2014; Rivkin *et al.*, 2005; Rockoff, 2004; Muijs & Reynolds, 2002, solo per citarne alcuni). Ma quali sono i suggerimenti concreti che la ricerca educativa può dare in tal senso?

Un filone importante è costituito dagli studi sulla *teacher effectiveness*. Di tale concetto non esiste una definizione generalizzata, ma dalla letteratura disponibile (si vedano ad esempio Stronge, 2018; Borich, 2017; Stronge *et al.*, 2015; Muijs *et al.*, 2014; 2011; Campbell *et al.*, 2012; Stronge *et al.*, 2011; Muijs & Reynolds, 2011; Darling-Hammond, 2009; 2010; Goe *et al.*, 2008; Gurney, 2007; Rice, 2003) si può desumere come, nella maggior parte dei casi, l'efficacia dell'azione didattica dell'insegnante venga stabilita sulla base del raggiungimento da parte degli studenti degli obiettivi esplicitati nel curriculum formale come risultante di fattori legati all'insegnante e alle azioni da lui intraprese in aula, ad esempio metodi didattici, aspettative dell'insegnante, organizzazione del gruppo-classe e uso di ri-

sorse didattiche (Campbell *et al.*, 2004). L'impatto viene quantificato mediante indagini sul campo, ricerche per esperimento e meta-analisi di studi (si vedano ad esempio Scherens & Bosker, 1997; Seidel & Shavelson, 2007; Haystead & Marzano, 2009; Kyriakides *et al.*, 2010; Kyriakides *et al.*, 2013; Ko *et al.*, 2013). Il filone della *teacher effectiveness* si incrocia quindi inevitabilmente con il filone dell'*Evidence Informed Education* (si vedano Marzano *et al.*, 2001; Fiorella & Mayer, 2015; Hattie, 2016; 2017; Mitchell, 2018; Calvani & Trincherò, 2019) e i risultati prodotti dai due filoni di ricerca vanno letti insieme, per poter dare pieno significato alle evidenze considerate.

Dalla lettura congiunta delle ricerche sulla *teacher effectiveness* e sull'*Evidence Informed Education* emergono alcuni elementi chiave, che sembrano avere un impatto significativo sugli apprendimenti degli studenti: a) definire con chiarezza e comunicare in anticipo agli studenti gli obiettivi che dovranno raggiungere; b) connettere in modo esplicito le azioni di insegnamento agli obiettivi di apprendimento, pianificando accuratamente lezioni e sequenze didattiche; c) curare i materiali didattici in relazione all'adeguatezza agli obiettivi e al livello degli allievi; d) utilizzare strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi; e) usare la valutazione come veicolo per promuovere apprendimento, fornendo feedback formativi prima, durante e dopo il momento didattico; f) organizzare un ambiente di apprendimento che supporti e faciliti l'insegnamento; g) avere alte aspettative sulla riuscita degli studenti e consapevolezza delle proprie possibilità di

insegnanti nel far sì che questo accada.

Nei paragrafi successivi cercheremo di presentare questi principi, declinarli nella pratica, evidenziarne potenzialità e limiti e trarre alcune conclusioni, anche in relazione al quadro nazionale che emerge dall'indagine OCSE-TALIS 2018.

2. Definire con chiarezza e comunicare in anticipo gli obiettivi che gli studenti dovranno raggiungere

Come accennato, numerosi studi sull'efficacia dell'azione didattica dell'insegnante la definiscono in termini di raggiungimento degli obiettivi prefissati da parte degli allievi. Il raggiungimento degli obiettivi è l'esito di un'azione congiunta di insegnamento-apprendimento: docenti e allievi raggiungono *insieme* gli obiettivi, facendo ognuno la propria parte, ma questo è possibile solo se vi è piena consapevolezza di entrambi sia di *quali* sono i contenuti che lo studente deve padroneggiare sia di *cosa* deve essere in grado di fare su questi contenuti per poter dimostrare di padroneggiarli. Gli obiettivi dovrebbero quindi essere formulati in modo da rendere chiari questi due elementi. Ricorrere a formulazioni ampie e generali non aiuta in questo processo. Ad esempio, dire che lo studente deve "Comprendere le esposizioni dell'insegnante in relazione agli argomenti di studio" non aiuta il docente a stabilire *cosa* insegnare, *come* insegnarlo e *come* valutarlo: di quali argomenti stiamo parlando? Cosa si intende per "comprendere"? Quali sono gli elementi

osservabili, dall'insegnante e dallo studente, che dimostrano che tale comprensione è avvenuta? Cosa si aspetta l'insegnante? Che lo studente sia in grado di descrivere gli argomenti in oggetto con parole proprie? Che sia in grado di fare su di essi esempi concreti partendo dai concetti esposti? Che sia in grado di connettere tali concetti ai propri saperi pregressi? O tutte queste cose insieme? Il rischio è che insegnanti e studenti interpretino ciascuno in modo differente l'obiettivo e quindi approfondano sforzi in direzioni non coordinate, non compatibili e che non portano agli effetti sperati. Sia che si debba stabilire ciò che il discente sa e sa fare in un dato momento, sia che si debba attestare un miglioramento da una situazione pre-intervento didattico a una situazione post-intervento didattico, queste domande esigono una risposta. Il giudizio sul raggiungimento o meno degli obiettivi va dato sulla base di elementi espliciti, osservabili, stabili e non ambigui.

L'insegnante deve quindi: a) formulare gli obiettivi rendendo espliciti *contenuti* di apprendimento e *processi* di pensiero che l'allievo deve essere in grado di esercitare su di essi, e dichiararli nel curriculum di Istituto (Trinchero, 2022); b) fare in modo che gli obiettivi coprano un ventaglio ampio di processi di pensiero da stimolare negli allievi; c) comunicarli con chiarezza ad allievi e famiglie, evidenziando il "senso" che ne ha guidato l'adozione e la formulazione; d) usarli in modo esplicito per orientare le attività didattiche, valutative e di studio autonomo.

L'esplicitazione degli obiettivi avviene mettendo a disposizione dell'allievo, prima dell'inizio del percorso didattico, *guide per*

l'apprendimento costituite da insiemi di prescrizioni e risultati attesi, esempi di buone prestazioni, rubriche valutative e griglie di autovalutazione. Le guide per l'apprendimento rappresentano un modo per orientare l'azione dello studente e per consentirgli di autovalutarla costantemente, mettendo in luce i propri progressi e acquisendone consapevolezza. Le stesse guide per l'apprendimento consentono all'insegnante di monitorare l'evoluzione nel tempo delle conoscenze e delle abilità dello studente in relazione agli obiettivi prefissati.

3. Connettere in modo esplicito le azioni di insegnamento agli obiettivi di apprendimento

Una buona didattica non si improvvisa, ma richiede una gestione accurata delle risorse e del tempo a disposizione, finalizzata al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Le rassegne di esiti di ricerca mettono particolare enfasi sul ruolo della quantità, qualità, costanza delle azioni istruttive e del tempo-scuola dedicato a esse (massimizzare le *opportunity to learn* e il *time on task*, Creemers & Kyriakides, 2015; Muijs & Reynolds, 2002; Muijs *et al.*, 2014) e sulla necessità di gestire il carico cognitivo degli studenti (Sweller, 1988; Sweller *et al.*, 2019). Nella pratica questo significa pianificare adeguatamente le lezioni, progettando con cura le unità di apprendimento e le sequenze didattiche, focalizzandosi sugli apprendimenti da ottenere e sui modi per stabilirne l'avvenuto raggiungimento. L'attenzione progettuale del singolo insegnante deve far

parte di un lavoro coordinato di progettazione tra colleghi, che porti a realizzare percorsi coerenti tra più discipline, dotati della giusta progressione e tarati sia sul livello di partenza degli allievi sia sulle specifiche difficoltà che caratterizzano gli argomenti da trattare.

In quest'ottica, le *lezioni* e le *unità di apprendimento* andrebbero strutturate nei seguenti momenti (Bell, 2020): a) rilevazione delle preconcoscenze sull'argomento che verrà trattato e lavoro mirato per colmare le conoscenze mancanti; b) panoramica sugli obiettivi ed esposizione dei contenuti da apprendere, collegandoli alle preconcoscenze degli studenti, suddividendoli in piccole parti, evitando stimoli estranei al focus della lezione, non rilevanti o distraenti, utilizzando organizzatori anticipati e vari tipi di rappresentazioni del sapere (enattive, iconiche, simboliche) tra di loro coerenti e sinergiche (es. rappresentare concetti con esperienze manipolative - laddove ha un senso, naturalmente -, rappresentazioni grafiche e strutture concettuali astratte); c) proporre compiti sfidanti, caratterizzati da consegne che stimolano l'esercizio negli allievi di una pluralità di processi cognitivi sui contenuti oggetto di apprendimento e che forniscano loro buoni modelli interpretativi, di azione, di autoregolazione, che ne orientino comportamenti, scelte e atteggiamenti, anche servendosi di guide ed esempi di lavoro, strumenti di autoriflessione e autovalutazione e collaborando con pari più esperti, allo scopo di acquisire buoni modelli non solo dall'insegnante ma anche dai compagni; d) dare feedback dettagliati all'allievo sui suoi modi di interpretare e affrontare le consegne proposte e riflettere su di esse, fa-

cendo in modo che l'allievo si senta libero di porre domande senza timore di essere giudicato "incompetente" se la domanda è banale (per l'esperto ovviamente, ma non per il novizio) o dalla risposta (apparentemente) scontata; e) tornare sugli stessi argomenti a distanza di tempo, in modo da consolidare gli apprendimenti ottenuti e rafforzarne il ricordo, tenendo presente che la pratica di un argomento, per essere efficace, deve essere intenzionale, sistematica e consapevole (*pratica deliberata*, Ericsson & Harwell, 2019) ed è più efficace se distribuita su un arco di tempo ampio e intrecciata con altre attività, più che concentrata in un unico periodo, senza pause dedicate ad altri argomenti; f) monitorare i progressi degli allievi a distanza di tempo e, una volta che l'allievo padroneggia compiti di una determinata difficoltà, "alzare l'asticella" e proporre nuove sfide possibili, allo scopo di portarlo a livelli sempre più alti di padronanza.

Per quanto riguarda le *sequenze didattiche*, queste dovrebbero essere strutturate nella giusta progressione, tenendo conto della necessità dell'allievo di padroneggiare con sicurezza i saperi che servono per acquisire altri saperi (*learning readiness*, Trinchero, 2015). In particolare, l'insegnante dovrebbe: a) pianificare lezioni e unità di apprendimento secondo sequenze dotate di continuità e propedeuticità: ciò che viene dopo dovrebbe sempre riprendere e ampliare ciò che viene prima, sottolineandone le interdipendenze, senza dare l'impressione che le varie lezioni e unità siano tra di loro slegate e giustapposte senza una logica precisa; b) utilizzare l'insieme di attività presenti nella sequenza per stimolare l'uso di processi di pensiero via via

più complessi, su contenuti via via più articolati; c) dare un ritmo di lavoro costante, che consenta una buona assimilazione dei saperi da apprendere, evitando tanto le accelerazioni quanto i tempi "morti"; d) tenere conto dei tempi soggettivi degli allievi, facendoli passare alle attività successive solo quando padroneggiano adeguatamente i saperi necessari per poterle svolgere con successo.

4. Curare i materiali didattici in relazione all'adeguatezza agli obiettivi e al livello degli allievi

Buoni materiali didattici, appropriati agli obiettivi di apprendimento e al livello attuale degli allievi che si hanno di fronte, facilitano la costruzione di buoni saperi (Tomlinson, 2001). Gli insegnanti efficaci non fanno solo valutare e scegliere materiali già disponibili ma sono anche in grado di costruirli autonomamente. Prerequisito per la costruzione di buoni materiali dovrebbe essere ovviamente una buona conoscenza dei contenuti disciplinari e una buona capacità di esporli facendo riferimento a più codici espressivi: testi, immagini statiche e in movimento, dimostrazioni concrete basate su sequenze di azioni. Buoni materiali didattici devono venire incontro alle esigenze di più studenti, non nell'ottica di un loro presunto "stile di apprendimento" ma tenendo conto del fatto che *tutti* gli allievi acquisiscono informazioni dall'ambiente attraverso esperienze *enattive* (basate sul movimento e sulla manipolazione concreta di oggetti fisici), *iconiche* (basate su immagini

e rappresentazioni visive), *simboliche* (basate su codici astratti, quali il linguaggio). I canali percettivi cinestesico, visuale e verbale lavorano in modo strettamente interrelato e sinergico e le tre forme di rappresentazione dei saperi hanno un ruolo determinante nella codifica e ritenzione delle informazioni (Bruner, 1964; Goldin, 1998; Anderson, 2009; Geake, 2009), dalla nascita all'età adulta. Ad esempio, in chimica rappresentare le molecole mediante modelli manipolabili tridimensionali, rappresentazioni grafiche e notazioni simboliche è un buon modo per favorire gli apprendimenti e per adattare i saperi da insegnare alle capacità attuali degli allievi; un discorso analogo vale anche per la fisica e per la matematica (EEF, 2020; Coe *et al.*, 2020). Muovendosi dalla rappresentazione concreta a quella iconica a quella simbolica si favorisce lo sviluppo di una comprensione piena e significativa.

In tal senso, l'insegnante dovrebbe selezionare o costruire: a) buone situazioni didattiche e buone consegne da utilizzare a scopo diagnostico (per far emergere precognoscenze, carenze e misconcezioni) e formativo (per offrire occasioni di acquisizione di nuovi saperi); b) materiali di supporto che esponcano i saperi servendosi di molteplici descrizioni, rappresentazioni, dimostrazioni, modelli, analogie, esempi (il "cosa si deve essere in grado di fare, come si fa e perché") e non-esempi ("cosa non si fa e perché"); c) guide di autovalutazione in grado di aiutare gli allievi a riflettere sulla propria preparazione e a costruire progressivamente capacità metacognitive e autoregolatrici.

5. Utilizzare strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi

Non tutte le strategie di insegnamento hanno la stessa efficacia e non tutte sono adeguate per perseguire obiettivi differenti. Le strategie migliori non sono quelle che vanno di moda in quel momento, ma quelle che hanno alle spalle solide dimostrazioni di efficacia derivanti da più risultati di ricerca. L'insegnante deve quindi padroneggiare un ampio repertorio di *strategie di comprovata efficacia*, scelte in coerenza con gli obiettivi prefissati (Stronge *et al.*, 2011). Dalle rassegne di ricerca emergono anche qui alcuni principi basilari che accomunano tali strategie.

Il primo sottolinea l'importanza della *guida istruttiva* messa a disposizione dall'insegnante. Una buona guida istruttiva prevede una direttività e un supporto maggiore (*scaffolding*) per studenti novizi, che si affievolisce progressivamente (*fading*) man mano che gli studenti diventano maggiormente "esperti" in quell'ambito di sapere. Sono quindi efficaci tanto le strategie che presentano agli allievi contenuti strutturati, connessioni, schemi, dimostrazioni, problemi e procedure/modelli per risolverli in modo esplicito (*direct instruction*, Rosenshine, 2010), quanto quelle che propongono agli allievi sfide di apprendimento (*learning challenges*, Huang, 2011; Liao *et al.*, 2019; Locke & Latham, 2002) su problemi nuovi da affrontare in maniera via via più autonoma e responsabile; semplicemente queste vanno dosate in modo differente in tempi diversi del processo

di insegnamento-apprendimento (Sweller *et al.*, 2019): più esposizione e direttività all'inizio, più messa alla prova e feedback dopo. Una "didattica centrata sullo studente" deve quindi far ricorso a entrambi gli approcci se vuole venire veramente incontro ai bisogni di *quello* studente in *quel* particolare momento della sua formazione.

Il secondo sottolinea l'importanza del promuovere l'uso di *strategie metacognitive* da parte degli studenti. Pianificare l'acquisizione delle informazioni, monitorarne l'assimilazione, autovalutare le rappresentazioni costruite e rivedere l'intero processo sulla base degli esiti dell'autoriflessione, sono insieme di abilità dello studente "metacognitivo" che dovrebbero essere esplicitamente insegnate e supportate nei percorsi scolastici (EEF, 2018). Il processo di autoregolazione viene dapprima promosso e gestito dall'insegnante, che fornisce all'allievo gli strumenti che lo rendono progressivamente autonomo nel sostenerlo. In tal senso, la capacità dell'insegnante di pianificare la propria didattica, monitorarne gli effetti, autovalutare il proprio operato può fornire esempi visibili di come una buona organizzazione porti a risultati migliori, sia nell'insegnamento sia nell'apprendimento.

Il terzo sottolinea l'importanza dell'acquisizione di padronanza e automaticità nell'uso dei saperi acquisiti. Queste derivano da: a) acquisizione di conoscenze e abilità mediante elaborazione profonda dei contenuti da apprendere, ossia elaborazione non limitata ai significati superficiali ma che promuove molteplici connessioni tra le nuove informazioni acquisite e i saperi preesistenti; b) loro consolidamento attraverso rivisitazione

periodica, intervallata e spaziata (*pratica distribuita*, Edmonds *et al.*, 2021), ossia ripresa dei contenuti appresi in tempi successivi e in contesti variati, allo scopo di rafforzarli, prolungarne il ricordo e presentare indizi di trasferibilità; c) loro automatizzazione mediante *overlearning*, ossia pratica prolungata di un'abilità anche dopo che essa è stata acquisita, in modo da renderla spontanea, sicura, fluente, durevole e flessibile (Soderstrom & Bjork, 2015); d) loro esercizio indipendente su problemi nuovi e inediti, progressivamente sempre più slegato dalla guida istruttiva fornita precedentemente.

6. Usare la valutazione come veicolo per promuovere apprendimento

Ciò che viene insegnato non coincide necessariamente con ciò che viene appreso (Nuthall, 2007). La valutazione è un modo per rendere visibile l'effetto dell'azione didattica dell'insegnante e far emergere i modelli interpretativi, di azione, di riflessione effettivamente acquisiti dall'allievo. Se utilizzata *prima*, *durante* e *dopo* il momento didattico, la valutazione può costituire la base per promuovere occasioni di feedback bidirezionale studente->docente e docente->studente, e il feedback è uno degli strumenti più efficaci che l'insegnante ha per promuovere apprendimento (Hattie & Timperley, 2007). Il feedback docente->studente è utile all'allievo per chiarificare la sua situazione attuale ("Dove sono ora?"), l'obiettivo di apprendimento che deve raggiungere ("Dove devo arrivare?"),

cosa dovrebbe fare per raggiungerlo, cosa sta effettivamente facendo e le discrepanze tra ciò che dovrebbe fare e ciò che sta facendo (“Ci sto andando nel modo giusto?”). Il feedback studente->docente è utile al docente per valutare la propria azione didattica ed eventualmente rivederla in senso migliorativo, identificandone punti di forza e punti di debolezza.

Per poter assumere questo ruolo, però, la valutazione non può solo essere sommativa e limitata alla fine di un periodo didattico ma deve essere diagnostica e formativa e “per-vadere” la didattica, anziché restarne a parte. Perché la valutazione possa essere davvero uno strumento utile è necessario che: a) si focalizzi sui processi e sui contenuti descritti dagli obiettivi di apprendimento comunicati agli studenti; b) utilizzi consegne valutative realmente coerenti con tali processi e contenuti; c) non sia ansiogena e dia agli studenti tempo sufficiente per poter svolgere le consegne date, nel rispetto dei tempi soggettivi; d) porti a feedback comprensibili su processi e contenuti ben padroneggiati e processi e contenuti carenti; e) vada nella direzione di rendere sempre più autonomo lo studente nel capire da solo i punti di forza e di debolezza delle proprie prestazioni e lo formi quindi a passare progressivamente dall’etero-valutazione all’auto-valutazione.

Vi è poi un altro aspetto importante da tenere in considerazione: la valutazione non è solo un momento di rilevazione e diagnosi di apprendimenti ma anche un momento che genera apprendimenti. Infatti, il tentativo di produrre una risposta a una consegna valutativa richiede che l’allievo attivi i saperi prece-

dentemente appresi dalla sua memoria a lungo termine e li rielabori in funzione dell’azione cognitiva richiesta nella consegna. Questo recupero e rielaborazione è un modo molto efficace per rafforzare, articolare, migliorare, consolidare i saperi appresi e renderli automatici e fluenti ed è tanto più efficace quanto più fa ricorso alla pratica spaziata, intervallata e distribuita (Delaney *et al.*, 2010; Adesope *et al.*, 2017). Consegne variegata e coerenti con gli obiettivi di apprendimento, somministrate con frequenza agli allievi, riferite a molteplici processi cognitivi e a situazioni sia note sia nuove e inedite, supportano quindi l’insegnante nello sviluppare un ampio ventaglio di abilità e competenze degli allievi.

7. Organizzare un ambiente di apprendimento che supporti e faciliti l’insegnamento

La qualità delle interazioni insegnante-studente e studente-studente è un elemento chiave per promuovere l’apprendimento (Creemers & Kyriakides, 2008; Kyriakides & Christoforou, 2011). Se ben concepite e organizzate queste interazioni costituiscono una forma di feedback bidirezionale studenti->docente e docente->studenti. Interazioni aggressive, minacciose, sminuenti, competitive, conflittuali non giocano a favore di buoni apprendimenti. Perché un buon feedback possa aver luogo è importante promuovere il benessere degli studenti, il rispetto reciproco, l’attenzione verso gli altri e la fiducia nelle loro capacità, la cooperazione con gli allievi e con

le famiglie, l'inclusione di tutti gli studenti (anche quelli con difficoltà linguistiche, cognitive, relazionali). Dove vi è un buon clima di classe (positivo, ordinato, prevedibile e motivante), è più probabile che gli allievi instaurino relazioni positive e - se l'insegnante propone attività opportune, come illustrato precedentemente - fioriscano scambi di saperi e feedback tra studenti, rapporti di aiuto e tutoraggio informale (Praetorius *et al.*, 2018; Pianta *et al.*, 2012; Creemers & Kyriakides, 2011). In questo "ambiente di apprendimento" è possibile far sperimentare emozioni positive legate all'apprendere e far crescere il senso di autoefficacia degli allievi, la loro autonomia e la loro responsabilità, massimizzandone il coinvolgimento attivo (Creemers & Kyriakides, 2008). Inseriti in questo contesto gli studenti sanno di poter sempre lavorare in modo sereno, contare sugli altri (e sull'insegnante) per avere aiuto, ricevendo empatia e rispetto per le proprie idee (Marzano, 2003).

Instaurare un buon clima di classe non dipende ovviamente solo dall'insegnante. Fattori importanti sono l'ambiente in cui si colloca la scuola (che incide sul livello socio-economico-culturale delle famiglie e sui valori di riferimento degli allievi) e le politiche scolastiche inerenti la gestione del comportamento degli studenti (Bennett, 2017). Dal canto suo però l'insegnante può incidere su tale clima: a) dimostrando costante entusiasmo per ciò che sta esponendo, allo scopo di mantenere viva l'attenzione e stimolare la motivazione degli studenti; b) instaurando e mantenendo delle routine didattiche per dare agli allievi delle procedure che rendano prevedibili i passi da compiere per apprendere;

c) stabilendo - anche in modo partecipato con gli studenti - un sistema di regole e sanzioni chiaro e non derogabile, condiviso da tutto il gruppo dei docenti, reso esplicito ad allievi e genitori fin dall'inizio dell'anno scolastico e applicato rigorosamente; d) dimostrando a ciascun allievo costante attenzione e consapevolezza di ciò che sta succedendo in aula (*withitness*, essere "dentro" la situazione, Kounin, 1977) e agendo tempestivamente per rinforzare i comportamenti positivi e bloccare sul nascere quelli disfunzionali (Parsonson, 2012; Calderella *et al.*, 2020); e) tenendo costantemente occupati gli studenti attraverso una gestione ottimale del tempo-aula e delle attività assegnate ai singoli.

8. Avere alte aspettative sulla riuscita degli studenti

Per far riuscire gli allievi è necessario credere che gli allievi possano riuscire e comportarsi di conseguenza, in modo da orientarli nelle giuste direzioni. Al contrario, credere che l'allievo sia destinato a fallire può orientarlo verso il fallimento. L'aver *alte aspettative* sulla riuscita degli studenti, percependo anche la propria responsabilità di insegnanti nel far sì che questo accada (Palardy *et al.*, 2005) è un fattore che incide positivamente sulla riuscita degli studenti. Le aspettative dell'insegnante giocano un ruolo chiave in diversi modi. Anzitutto portano a dedicare, anche inconsapevolmente, una maggior quantità e qualità di tempo di interazione e di feedback a quegli allievi in cui si ripone una maggiore fiducia nella riuscita (e meno ad

non si vede nell'immediato l'esito dei propri sforzi). In secondo luogo, portano a far svolgere attività più semplici e meno arricchenti agli allievi considerati "deboli", con l'effetto di perpetuare e cristallizzare la loro debolezza. In ultimo, portano a dare all'allievo messaggi impliciti di non riuscita, che ne possono minare il senso di autoefficacia e generare, in lui e nei suoi compagni, aspettative di "non riuscita", alle quali l'allievo stesso rapidamente si adegnerà. Far vivere invece, a tutti gli allievi, un clima sfidante, dove viene chiesto a tutti di raggiungere obiettivi impegnativi ma alla loro portata, trasmettendo continua fiducia nelle possibilità di riuscita, fa crescere motivazione e impegno.

L'insegnante dovrebbe: a) far sì che gli studenti associno il loro successo ai metodi che usano e che guidano i loro sforzi e agli atteggiamenti con cui si accostano ai compiti (e non alla fortuna o altre cause da loro non controllabili); b) laddove i metodi e gli atteggiamenti adottati si rivelino carenti, intervenire con formazione specifica (es. alle strategie di comprensione del testo, all'utilizzo delle abilità logiche di base, al problem solving); c) avere attenzione ai bisogni e alle caratteristiche dei singoli studenti, alle loro emozioni, alla loro cultura e credenze, cercando di capire come queste possano incidere sui loro apprendimenti, trasmettendo empatia, senso di "presa in carico" e di cura della loro crescita; d) proporre agli studenti con difficoltà compiti "semplificati" ma solo allo scopo di portarli gradualmente verso compiti complessi, non fermandosi all'ottenimento della prestazione minima; e) individualizzare per quanto possibile i percorsi didattici tenendo conto delle esigenze sia di

allievi in difficoltà sia di allievi particolarmente dotati, per i quali la scansione classica delle attività può risultare demotivante.

9. Limiti di validità dei risultati esposti

L'efficacia dell'azione del docente è un costrutto complesso, che fa riferimento a una pluralità di fattori inerenti gli allievi, sia di ordine cognitivo, sia metacognitivo sia affettivo-motivazionale. I risultati descritti delineano un quadro discretamente chiaro delle azioni che un insegnante efficace dovrebbe intraprendere in questi tre ambiti, ma vanno tenuti in considerazione i loro limiti di validità, ad esempio: a) il non tener conto di eventuali esiti di apprendimento non codificati nel curriculum formale (ad esempio le abilità sociali degli studenti e il loro sviluppo affettivo e personale); b) l'essere ricavati in molti casi a partire da prestazioni degli studenti in test standardizzati, spesso riferiti a un insieme ristretto di discipline che trovano più spazio nel curriculum, quali la prima lingua e la matematica, che quindi riflettono necessariamente preparazioni parziali dello studente; c) il fatto che, per essere correttamente stimata, l'efficacia dovrebbe far riferimento a un differenziale tra livello di raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti *prima* dell'applicazione di un dato intervento e livello di raggiungimento *dopo* l'applicazione dello stesso, tenendo conto anche di fattori intervenienti e comparando la crescita ottenuta con l'intervento con la crescita ottenibile con altri interventi analoghi; d) il fatto che gli studi disponibili si riferiscano a realtà scolastiche di particolari

paesi (quelli in cui è più diffusa la cultura della valutazione e della ricerca empirica in educazione), dove determinate pratiche di aula applicate in certi contesti educativi e sistemi scolastici hanno più probabilità di dare ottimi risultati (in altri contesti potrebbero essere inefficaci o risultare del tutto inapplicabili); e) il fatto che le meta-analisi spesso mettono insieme studi che partono da quadri teorici diversi e usano definizioni diverse dei medesimi costrutti, con conseguenti problemi di comparabilità e cumulabilità; f) il fatto che non tutti gli studi vengono pubblicati ed entrano a far parte di meta-analisi (ad esempio studi in cui non viene dimostrata la relazione tra fattori precedentemente ipotizzata, spesso non vengono portati a pubblicazione); g) il fatto che le meta-analisi diano conto dell'effetto di singoli fattori sul successo scolastico ma non dell'effetto che può derivare dalla possibile interazione tra di essi (ad esempio dall'interazione tra uso sistematico della valutazione formativa all'interno di un ambiente di apprendimento sereno e stimolante).

Nonostante questi limiti, la convergenza tra studi differenti fornisce suggerimenti che vanno presi in considerazione, soprattutto in virtù degli effetti positivi che possono promuovere.

10. La situazione degli insegnanti italiani

A fronte di queste istanze che vengono dalle rassegne degli esiti di ricerca, 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 si possono imputare 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 e atteggiamenti adeguati.

11. Conclusioni

Un buon modo per migliorare il sistema scolastico nazionale è formare meglio gli inse-

gnanti italiani all'uso consapevole dei risultati della ricerca, partendo dai percorsi iniziali e procedendo via via con quelli in servizio. Gli esiti di ricerca forniscono evidenze e spunti di riflessione, danno agli insegnanti strumenti per incrementare la propria efficacia e per gestire una pluralità di situazioni problematiche, mettono a disposizione tecniche, strumenti e principi utili per comporre attività da sperimentare con successo in classe. Il docente efficace (Muijs *et al.*, 2014) orienta e mette alla prova gli studenti, illustra concetti e modelli, delinea panoramiche e quadri di insieme, espone contenuti e ne focalizza le parti principali, suscita domande, promuove interazioni, fornisce il feedback necessario, segue passo passo gli studenti nell'apprendere e nell'applicare procedure, lavora per aumentare progressivamente l'autonomia e il senso di autoefficacia degli studenti. Per poter fare bene tutte queste cose deve padroneggiare un ventaglio di metodi didattici, un buon insieme di atteggiamenti verso la professione e le situazioni che la caratterizzano e sviluppare una buona dose di consapevolezza del proprio ruolo e delle proprie capacità. Sono questi tre elementi (metodo, atteggiamento, consapevolezza) a far sì che una didattica organizzata diventi anche una didattica efficace, in grado di aiutare e migliorare i nostri allievi al di là delle differenze di partenza.

È ovvio che una così vasta mole di saperi non può essere acquisita dagli insegnanti con formazioni "fai da te", in percorsi slegati e scarsamente coerenti. Un reale impatto sul sistema è possibile solo predisponendo offerte formative organizzate, coordinate, stabili e riconosciute. Ed è qui che si misura la vera volontà di un sistema di istruzione di voltare pagina e di crescere.

Bibliografia

- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C.** (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207-245.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G.** (a cura di) (2010). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bell, M.** (2020). *The Fundamentals of Teaching*. Milton Park: Taylor and Francis.
- Bennet, T.** (2017). *Creating a Culture: How school leaders can optimise behaviour*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/602487/Tom_Bennett_Independent_Review_of_Behaviour_in_Schools.pdf.
- Borich, G. D.** (2017). *Effective Teaching Methods: Research Based Practice, Seventh Edition*. New York: Pearson.
- Bruner, J.S.** (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.
- Caldarella, P., Larsen, R., Williams, L., Downs, K., Wills, H., & Wehby, J.** (2020). Effects of teachers' praise-to-reprimand ratios on elementary students' on-task behaviour. *Educational Psychology*, 40, 1-17.
- Calvani, A., & Trincherò, R.** (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W.** (2004). *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. London: Routledge.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W.** (2012). *Assessing teacher effectiveness: Different models*. London: Routledge.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E.** (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-79.
- Coe, R., Rauch, C. J., Kime, S., & Singleton, D.** (2020). *Great Teaching Toolkit: Evidence Review*. Cambridge: Evidence Based Education.
- Creemers, B., & Kyriakides, L.** (2015). Process-Product Research: A Cornerstone in Educational Effectiveness Research. *The Journal of Classroom Interaction*, 50(2), 107-119.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L.** (2008). *A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London-New York: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L.** (2011). *Improving Quality in Education. Dynamic Approaches to School Improvement*, London: 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. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf>
- Delaney, P., Verkoeijen, P., & Spiguel, A.** (2010). Chapter 3 - Spacing and Testing Effects: A Deeply Critical, Lengthy, and At Times Discursive Review of the Literature. *Psychology of Learning and Motivation*, 53, 63-147.
- Edmonds, A., Gerbier, E., Palasis, K., & Whyte, S.** (2021). Understanding the distributed practice effect and its relevance for the teaching and learning of L2 vocabulary, *Lexical learning and teaching*, 18, 2021. Retrieved from <https://journals.openedition.org/lexis/5652>.
- EEF** (2018). *Metacognition and Self-Regulated Learning. Guidance Report*. Retrieved from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>.
-

- EEF (2020). Improving mathematics in the Early Years and Key Stage 1. Guidance Report. Retrieved from: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Maths/EEF_Maths_EY_KS1_Guidance_Report.pdf.
- Ericsson, K. A., & Harwell, K. W. (2019). Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology, 10*, 2019. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.02396>.
- Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geake, J. G. (2016). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Erickson.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED521228>.
- Goldin, G.A. (1998). Representational systems, learning, and problem solving in mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior, 17*(2), 137-165.
- 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*. Trento: 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.
- Haystead, M.S., & Marzano, R.J. (2009). *Meta-analytic synthesis of studies conducted at Marzano Research Laboratory on instructional strategies*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory.
- Huang, W. H. (2011). Evaluating learners' motivational and cognitive processing in an online game-based learning environment. *Computers in Human Behavior, 27*(2), 694-704.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2013). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education; Berkshire: CfBT Education Trust.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. Huntington, NY: Krieger.
- Kyriakides, L., & Christoforou, Ch. (2011). *A Synthesis of Studies Searching for Teacher Factors: Implications for Educational Effectiveness Theory*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2011 Conference. New Orleans.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal, 36*, 807-830.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 36*, 143-152.
- Liao, C. W., Chen, C. H., & Shih, S. J. (2019). The interactivity of video and collaboration for learning achievement, intrinsic motivation, cognitive load, and behavior patterns in a digital game-based learning environment. *Computers & Education, 133*, 43-55.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione, 7*(2), 27-51.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705-717.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.

- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E.** (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (VA): ASCD.
- Mitchell, D.** (2018). *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Muijs, D., & Reynolds, D.** (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters?. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Muijs, D., & Reynolds, D.** (2011). *Effective Teaching: Evidence and Practice (3rd ed.)*. Los Angeles, CA: Sage.
- 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.
- Nuthall, G.** (2007). *The Hidden Lives of Learners*. NZCER Press, Wellington.
- Ocse-Talis** (2019). *TALIS 2018 Results, vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Ocse-Talis** (2020). *TALIS 2018 Results, vol. II: Teachers and School Leaders as Valued Professional*. Paris: 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.
- Parsonson, B. S.** (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P.** (2012). *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P.** (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50, 407-426.
- Rice, J. K.** (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F.** (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J.** (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rosenshine, B.** (2010). *Principles of instruction*. Educational practices series. The International Academy of Education, 21.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J.** (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Seidel, T., & Shavelson, R.** (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Soderstrom, N., & Bjork, R.** (2015). Learning Versus Performance: An Integrative Review. *Perspectives on psychological science*, 10, 176-199.
- Stronge, J. H., McColsky, W., Ward, T., & Tucker, P.** (2005). *Teacher effectiveness, student*
-

achievement, and National Board for Professional Teaching Standards. Greensboro, NC: 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.

Stronge, J. H., Grant, L. W., & Xu X. (2015). Teacher Behaviours and Student Outcomes. *Wright J. D., International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd Ed.)*, (pp.44-50). Amsterdam: Elsevier.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educ Psychol Rev*, 31, 261-292.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd Ed.)*. Alexandria, VA: 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.

RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



LA RICERCA EDUCATIVA PER LA
FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

LA RICERCA PER LA FORMAZIONE
ALLA DIDATTICA DELLA CREATIVITÀ
E ALLE COMPETENZE TRASVERSALI

LA RICERCA PER IL BENESSERE
E L'INCLUSIONE



iprase

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15104

Promuovere a scuola le *competenze non-cognitive*: risorse per la ricerca, la formazione e la consulenza

Promoting *non-cognitive skills* in school: resources for research, training and counseling

Maurizio Gentile¹
Francesco Pisanu²
Enrico Perinelli³
Tania Cerni^{4,5}

Sintesi

Il contributo presenta tre progetti mediante i quali promuovere le *competenze non-cognitive* degli studenti. I primi due 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*. Il terzo progetto è stato rivolto ai docenti di scuola primaria. 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. Lo scopo dell'articolo è discutere gli esiti, gli elementi comuni e le differenze che hanno caratterizzato ciascuna iniziativa.

Parole chiave: Competenze non-cognitive; Risorse pedagogiche; Formazione dei docenti; Valutazione; Consulenza basata sui dati.

Abstract

The paper presents three projects carried out to promote students' *non-cognitive skills*. The first two, were addressed to secondary school students and teachers. The focus was on *personality, psychological capital, motivation to learn, and self-concept*. The third project was addressed to primary school teachers. This last project focused on the relationship between classroom assessment, learning outcomes and non-cognitive factors. The first project was carried out over three years and provided the theoretical and methodological foundations of the two subsequent projects, realized during one school year. The scope of the paper is to discuss the main results and essential theoretical and methodological elements that have characterized each initiative. Despite the differences, the three projects share several common elements.

Keywords: Non-cognitive skills; Pedagogical resources; Teacher education; Classroom assessment; Evidence based consultancy.

1. Lumsa Università di Roma, m.gentile@lumsa.it.

2. Dipartimento Istruzione e Cultura della Provincia di Trento.

3. Università di Trento.

4. Università di Padova.

5. Lo scritto è il frutto della mutua collaborazione tra gli autori che ne hanno curato l'impostazione, la scrittura e la revisione finale. In particolare: Maurizio Gentile ha redatto i paragrafi 1, 4, 4.1, 4.2, 4.3, 5; Francesco Pisanu il paragrafo 1, 2, 2.1., 2.2, 3.1, 3.3; Enrico Perinelli i paragrafi 3, 3.2, 3.3; Tania Cerni i paragrafi 3.2, 4.1, 4.3.

1. Introduzione

L'interesse di ricerca sulle competenze sociali ed emotive può essere fatto risalire ai primi tentativi di identificare una struttura multifattoriale di intelligenza (Thurstone, 1938; Guilford, 1967); 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). Tali studi hanno iniziato a considerare il ruolo dei fattori non-cognitivi per spiegare le differenze individuali negli esiti scolastici. I fattori non-cognitivi 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. La discussione non è nuova poiché richiama l'annoso confronto tra scuola intesa come luogo di formazione della persona, e scuola impegnata a erogare prestazioni didattiche ai fini dell'istruzione (Gentile & Pisanu, 2023).

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 internazio-

nali che li propongono, degli esiti e impianti di ricerca sui quali si basano, delle implicazioni educative che suggeriscono.

L'OMS ha concettualizzato le *Life Skills* come "quelle abilità che producono comportamenti positivi e di adattamento, che rendono la persona pronta a fronteggiare le richieste e le sfide della vita quotidiana" (WHO, 1994, p. 1). Alcuni esempi: risolvere problemi, prendere decisioni, pensiero critico e creativo, comunicazione efficace, empatia, gestione delle emozioni, ecc. AlmaLaurea (2022), invece, definisce le *Soft Skills* come caratteristiche soggettive (ad esempio, autonomia, fiducia in sé stessi, flessibilità/adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificazione, precisione, ecc.), ma trasversali a qualsiasi contesto occupazionale che influenzano il modo in cui le persone fanno fronte di volta in volta alle richieste dell'ambiente lavorativo.

L'OCSE ha definito le "Socio Emotional Skills" (OECD, 2021) arricchendo il modello a cinque fattori della personalità ("Big Five") (Costa & McCrea, 1992; McCrea & John, 1996), con due ulteriori aspetti: *motivazione alla riuscita e autoefficacia percepita*. In tale contesto di ricerca, le competenze sociali ed emotive sono state definite come un insieme di attributi, caratteristiche e abilità individuali che giocano un ruolo importante nel funzionamento personale e nel successo scolastico. L'enfasi è stata posta su dimensioni di "tratto" - attributi, caratteristiche personali - e allo stesso tempo di "stato" - comportamenti e abilità - necessarie per consentire alle persone un efficace rapporto tra sé stesse e la realtà quotidiana dentro e fuori la scuola. L'approccio enfatizza l'importanza degli ef-

fetti (benessere, risultati scolastici) sul medio e lungo termine delle competenze sociali ed emotive. Inoltre, l'approccio accentua la "malleabilità" e "formabilità" di tali fattori, considerando il ruolo della scuola e dei docenti.

Per iniziativa della *Commissione Europea*, recentemente è stato proposto il quadro di riferimento *LifeComp*. Esso mira a fornire ai sistemi scolastici europei un linguaggio comune per comprendere più in dettaglio la competenza chiave europea numero cinque: "Competenza personale, sociale e abilità di imparare ad imparare" (Sala *et al.*, 2020). Il *LifeComp* è suddiviso in tre aree: *personale*, *sociale*, *imparare ad imparare*. L'*area personale* riflette le abilità di auto-regolazione, flessibilità e benessere. L'*area sociale* consiste nelle capacità di empatia, comunicazione e collaborazione. *Imparare ad imparare* è stata articolata in due processi: pensiero critico e gestione efficace dell'apprendimento. A questi due processi è stato associato il seguente fattore: una mentalità orientata all'apprendimento e alla crescita personale (*growth mindset*). Ciascuna dimensione non è da considerare in ordine gerarchico, secondo un criterio di maggiore o minore importanza, piuttosto esse vanno considerate complementari e necessarie al pieno sviluppo della persona. Oltre a ciò, possono essere insegnate mediante esperienze formative formali, informali e non-formali. L'assunzione è che tutte le abilità che compongono *LifeComp* sono malleabili, quindi educabili nel percorso scolastico. Il quadro di riferimento può essere assunto da diversi sistemi scolastici, integrandolo in attività didattiche già esistenti, individuando nuovi contenuti e obiettivi da

inserire nei curricoli nazionali. In altri termini, diventare un pensatore critico e auto-regolato, acquisire elementi di consapevolezza sul benessere personale e collettivo, vivere una relazione collaborativa con i pari e gli adulti sono abilità educabili nel contesto scolastico.

Un quinto approccio consiste nel cosiddetto "Socio Emotional Learning" (SEL). In esso si evidenzia l'importanza di aiutare gli studenti a definire bisogni e motivazioni, nel costruire un'identità positiva e un senso di agentività, nell'agire per essere riconosciuti e accettati dai pari, nel trovare modi per impegnarsi e riuscire su obiettivi e attività specifiche (Yeager, 2017).

Infine, nel contesto statunitense, l'attenzione è stata rivolta alle cosiddette "*non-cognitive skills*" (West *et al.*, 2016). Non esiste, tuttavia, una definizione univoca di tale costrutto. In generale, gli ambiti a cui si fa riferimento sono tratti di personalità, risorse psicologiche, stati emotivi e motivazionali considerati strategici, in un'ottica evolutiva, per i percorsi scolastici, formativi e lavorativi.

Se nella proposta dell'OMS la finalità è promuovere salute nei bambini e negli adolescenti, nel caso di AlmaLaurea è l'ottimizzazione delle prestazioni dei giovani lavoratori inseriti in un contesto di competizione organizzativa e intersoggettiva; invece, nel quadro di riferimento dell'OCSE, del *LifeComp* e nella proposta del SEL si è cercato di integrare le prime due istanze, sottolineando l'impatto che tali competenze hanno sulla vita dei nostri giovani cittadini. Emergono due punti in comune: da un lato, una visione di studente come agente attivo nel determinare i propri esiti scolastici e professionali; dall'altro, la

convinzione che tali aspetti possano essere sollecitati ed educati durante il percorso scolastico. Ciò che ci sembra rilevante è formare, fin dalla scuola primaria, un’“etica della conoscenza”, composta di saperi e condotte che appaiono «tanto più necessari quanto più sembrano essere scarsamente apprezzati e praticati nel più ampio contesto sociale» (Mason, 2016, p. 289). Una mentalità che nel lungo termine può contribuire all’acquisizione di uno stato di cittadino consapevole, infor-

mato, responsabile e attivo nel decidere in termini di bene personale e collettivo.

L’articolo presenta tre progetti realizzati negli ultimi cinque anni grazie ai quali è stato possibile: a) identificare e misurare 19 fattori non-cognitivi (si vedano Tab. 1 e 2); b) elaborare una metodologia di consulenza basata sui dati (si vedano par. 3.3. e par. 4.3); c) creare un sistema di risorse pedagogiche per lo sviluppo professionale dei docenti (si consulti per maggiori dettagli Gentile & Pisanu, 2023).

Progetto	Obiettivo	Contesto locale	Istituzioni responsabili	Numero di soggetti coinvolti	Dimensioni non-cognitive esplorate
Progetto 1 <i>Educare a scuola le competenze non-cognitive</i>	Misurare le <i>competenze non-cognitive</i> . Elaborare un modello di intervento per la promozione delle <i>competenze non-cognitive</i> a scuola.	Provincia Autonoma di Trento	Dipartimento Istruzione e Cultura - <i>Ufficio Valutazione</i> IPRASE	3.14 alunni 200 docenti	Personalità Capitale psicologico Motivazione
Progetto 2 <i>Sentirsi forti: il concetto di sé e l'emergenza da COVID-19</i>	Promuovere un concetto di sé scolastico positivo, inteso come fattore protettivo della persona.	Provincia Autonoma di Trento	Fondazione CARITRO Università di Trento - <i>Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive</i>	283 alunni 21 docenti	Concetto di sé
Progetto 3 <i>O.M. 172/20, pratiche di valutazione e competenze non-cognitive</i>	Analizzare l’uso di pratiche valutative in relazione agli apprendimenti cognitivi e non-cognitivi.	Regione Toscana	LUMSA Università di Roma – <i>Dipartimento Scienze Umane</i> Ufficio Scolastico Regionale della Toscana I.C. “Petrarca” di Montevarchi (AR)	2.597 docenti	Personalità Capitale psicologico Motivazione Concetto di sé

Tab. 1 - *Promuovere a scuola le competenze non-cognitive: caratteristiche essenziali dei progetti.*

La Tab. 1 riporta, in relazione a ciascun progetto, la finalità generale, il contesto locale di attuazione, le Istituzioni promotrici, il numero di soggetti coinvolti, le dimensioni non-cognitive esplorate. I primi due progetti 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*. Il Progetto 1 ha contribuito alla rilevazione dei primi 17 fattori, mentre il Progetto 2 si è focalizzato sulla rilevazione delle due sotto-dimensioni del *concetto di sé*. Il risultato complessivo dei primi due progetti è stato riportato nella Tab. 2. Il terzo progetto è stato rivolto ai docenti del primo ciclo con particolare riferimento agli insegnanti di scuola

primaria. Quest’ultimo lavoro si è focalizzato sul rapporto tra le pratiche valutative dei docenti, riformate dall’O.M. 172/2020, e il loro rapporto con i risultati di apprendimento e le competenze non-cognitive. Quest’ultimo progetto ha trasposto i 19 costrutti da un punto di vista dei docenti.

Le tre iniziative progettuali hanno adottato due strumenti *self-report*: il questionario-alunno e il questionario-docente. Entrambi i questionari hanno misurato i fattori da un punto di vista degli studenti e degli insegnanti. Gli esiti di tali rilevazioni sono stati utilizzati come dati per la consulenza didattica ed educativa rivolta ai gruppi di insegnanti coinvolti nel Progetto 1 e 2, e alle scuole partecipanti al Progetto 3 (Gentile *et al.*, 2021; Perinelli *et al.*, 2022).

Dimensioni	Definizione	Fattori psicosociali di chi apprende
Tratti di personalità	Modello a cinque fattori di personalità. Ogni fattore è composto da una polarità negativa/positiva. Ciascuno caratterizza la propria identità mediante una combinazione unica dei cinque fattori.	Apertura mentale Coscientosità Estroversione Gradevolezza Nevroticismo
Capitale psicologico	Uno stato psicologico alimentato da insieme di fattori psicosociali. Contribuisce a fronteggiare le sfide, raccogliere le opportunità e superare le difficoltà quotidiane. Tali risorse sono relativamente stabili, ma nello stesso tempo sensibili alle esperienze e al contesto.	Speranza Autoefficacia Resilienza Ottimismo
Motivazione ad apprendere	Un processo mediante il quale chi apprende investe una certa quantità di energia per raggiungere un obiettivo. Esso spiega, da un lato, il livello di attenzione e impegno impiegato, e dall’altro l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza del comportamento.	Attribuzioni causali (locus esterno) Scopi di apprendimento Scopi di prestazione Regolazione esterna Regolazione introiettata Regolazione identificata Motivazione intrinseca Autonomia motivazionale
Concetto di sé scolastico	La percezione soggettiva delle proprie abilità scolastiche frutto di auto-attribuzioni ma anche dell’interpretazione dei rinforzi e delle valutazioni che si ricevono dagli altri (adulti e pari).	Concetto di sé in matematica Concetto di sé in italiano

Tab. 2 - 19 fattori psicosociali: dimensioni e definizioni generali.

Visto la rilevanza e il carattere multidimensionale, abbiamo proposta una modellizzazione che, da un lato, superasse il dibattito “cognitivo” “non-cognitivo”, e dall’altro, proponesse un’integrazione tra i diversi fattori. Di fatto, nel corso dei progetti, abbiamo adottato una visione “post non-cognitiva” all’interno di uno schema composto dai quattro raggruppamenti principali: *tratti di personalità*, *capitale psicologico*, *motivazione ad apprendere*, *concetto di sé* (Fig. 1). In altri termini, abbiamo inteso discutere il concetto di *competenze non-cognitive* in termini di *risorse psicosociali* degli studenti. La nostra ipotesi è che nel funzionamento psicologico degli studenti tali dimensioni configurano il carattere, orientano scopi e comportamento, influenzano i risultati di apprendimento, che la loro strutturazione in competenza stabile implica un lungo lavoro di sollecitazione e richiamo, esperienza e riflessione, feedback formativo, e condivisione a livello di gruppo di pari e di comunità scolastica (Gentile & Pisanu, 2023; Pisanu & Fraccaroli, 2019; Pisanu *et al.*, 2021a).

Lo scopo del contributo è presentare i risultati e gli elementi essenziali che hanno caratterizzato ciascuna iniziativa. Un approfondimento specifico sarà dedicato agli esiti del terzo progetto poiché è stato possibile evidenziare, da un lato, delle linee di tendenza suscettibili di ulteriori indagini, e dall’altro, implicazioni per le pratiche valutative e lo sviluppo professionale dei docenti.

2. Progetto 1-Educare a scuola le competenze non-cognitive

Il progetto è stato rivolto agli alunni della scuola secondaria di primo grado e ai loro docenti. Tale iniziativa è stata realizzata nell’arco del triennio 2017-2020, in Provincia Autonoma di Trento con il coordinamento dell’Ufficio Valutazione del Dipartimento Istruzione e Cultura dell’Ente. Il progetto ha visto la sperimentazione di un modello di intervento per lo sviluppo delle *competenze non-cognitive* al termine del primo ciclo di istruzione (Pisanu

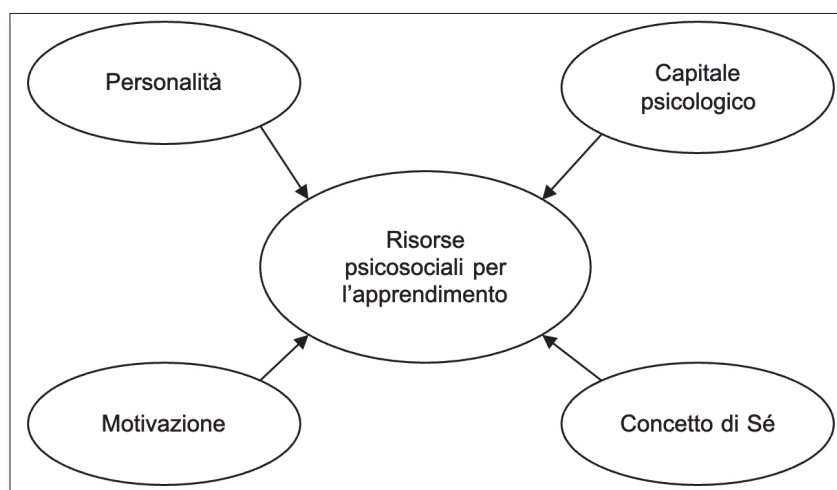


Fig. 1 - Schema integrato di risorse psicosociali per l'apprendimento.

et al., 2021b). Il modello di intervento è stato caratterizzato da due aspetti: a) una serie di strumenti e risorse a disposizione delle scuole; b) un processo di supporto continuo ai docenti ai fini dell'implementazione in classe delle proposte formative.

Per la formazione dei docenti si è seguito lo schema *Input-Practice-Reflection* proposto da Lipowsky e Rzejak (2015), mentre, le proposte didattiche sono state organizzate all'interno di un sistema di risorse pedagogiche orientato in termini comportamentali; attento alla dimensione del fare, per valorizzare la dimensione dell'essere; strutturato considerando la malleabilità delle *competenze non-cognitive*, soprattutto nella transizione tra il primo e il secondo ciclo di istruzione; pensato per operare in prevalenza all'interno delle classi e degli ambienti scolastici (Gentile, 2015; Gentile & Pisanu, 2023).

2.1. La formazione dei docenti

Lo schema *Input-Practice-Reflection* è semplice nella struttura, ma complesso nella gestione (Lipowsky & Rzejak, 2015). Tale approccio è stato sperimentato in diversi contesti culturali e percorsi di sviluppo professionale dedicati ai docenti (Van den Bergh et al., 2014; Piwowar et al., 2013; Lewis, 2002) con elevati livelli di efficacia, soprattutto in progetti finalizzati a introdurre innovazioni educative e didattiche in istituti scolastici caratterizzati da prassi tradizionali.

Lo schema prevede una prima parte di attività di condivisione dei contenuti formativi con i docenti, frequentemente all'interno

di format seminariali o di workshop. Segue una successiva sperimentazione in classe dei contenuti, supportata da attività di coaching da parte di esperti (Garmston et al., 1993). Si conclude con un'attività di riflessione per il miglioramento delle pratiche sperimentate, e per prepararsi a nuove applicazioni. Lo schema, infatti, prevede l'applicazione ciclica delle varie fasi di input, di pratica e di riflessione, così da garantire e consolidare lo sviluppo di competenza educativa.

La fase di *Input* ha previsto la realizzazione di tre seminari tematici sulle tre dimensioni di competenza affrontate dal progetto: uno per personalità e carattere, uno sul capitale psicologico, e uno sulla motivazione. I seminari sono stati pensati con una struttura a due tempi: una prima parte di approfondimento teorico e una seconda di carattere laboratoriale. Per la fase di *Pratica*, che, di fatto, inizia già nella parte laboratoriale dei seminari, i docenti hanno a disposizione un supporto dello staff di ricerca per preparare e realizzare le attività in classe congruenti con ciò che è stato presentato nella fase di *Input*. A questa fase sono stati dedicati decine di incontri in preparazione delle attività di classe che di fatto hanno stimolato la riflessione dei docenti. Infine, per la *Riflessione*, sono stati proposti due processi: l'osservazione in classe con successivo feedback (opzione quasi mai scelta dai partecipanti durante il progetto); il feedback successivo alla sperimentazione in classe, durante ulteriori incontri di progettazione assistita (opzione prevalente). In questa seconda opzione il feedback si basa sui resoconti dei docenti, sul materiale didattico prodotto, e sugli eventuali

esiti (prove di valutazione, osservazione strutturata in classe del docente, ecc.). Lo staff di ricerca agisce in questo caso mediante operazioni di *coaching cognitivo*, ovvero ascolta, fa domande di approfondimento, chiede le motivazioni sottostanti a una scelta didattica, offre elementi di consapevolezza in funzione della gestione autonoma del lavoro didattico (Garmston *et. al.*, 1993). Proprio su quest'ultimo punto all'interno di un incontro di riflessione i docenti hanno riferito quanto segue:

«[...] abbiamo aderito al progetto per alcuni motivi: il rispetto della libertà del docente che non si trova a essere costretto entro specifiche direttive, ma che può esercitare la docenza supportato da indicazioni metodologiche che lo aiutano a raggiungere meglio il risultato che si è proposto, il superamento dell'autoreferenzialità cui si può ricadere qualora non si abbia un ulteriore termine di paragone (fornito, in questo caso, sia dal feedback dei ragazzi, sia dalle risultanze del questionario), il superamento di un'impostazione che lavora solo su dati oggettivi, con un'impostazione più "costruttivista": l'assoluta oggettività non esiste ...» (Gentile & Pisanu, 2023, p. 82).

2.2. Il Kit scuola

Per fornire un supporto concreto è stato creato il *kit scuola* contenente strumenti e risorse per operare in classe. Il kit è stato inteso come risorsa pedagogica a supporto dell'implementazione delle pratiche di sviluppo delle *competenze non-cognitive*. Di fatto, è l'insieme di strumenti che tutte le scuole possono utilizzare per introdurre il tema all'interno della propria comunità educativa, oppure per dare maggiore struttura e formalizzazione ad atti-

vità già presenti al proprio interno. I principali strumenti del kit sono: il poster di progetto, il poster di classe (si riporta un esempio in Fig. 2), sintesi dei progetti/attività già realizzati nel contesto locale; questionario-studente e metodo di calcolo dei punteggi dei fattori non-cognitivi; materiali formativi (presentazioni, documenti di lavoro, guide operative); rubrica di valutazione formativa delle *competenze non-cognitive*; diario di sperimentazione.

Il kit è basato sull'idea di ricercare effetti educativi desiderati per mezzo di una pratica intenzionale che implica l'integrazione nei curricoli di strumenti, attività, esperienze, azioni deliberatamente orientate all'educazione delle *competenze non-cognitive*. Il kit aiuta i docenti ad agire a scuola con intenzionalità e intensità (Gentile & Pisanu, 2023). Un esempio può illustrare più in dettaglio il lavoro svolto in classe con gli studenti. Come si può vedere nella Fig. 2, il poster classe è organizzato in tre sezioni. La sua lettura procede dall'alto verso il basso. Una prima parte descrive brevemente, in linguaggio non tecnico e comprensibile dagli studenti, le competenze su cui la classe lavorerà nei mesi successivi (carattere, capitale psicologico e motivazione); una seconda parte, intermedia, consente agli studenti, con la guida del docente, un primo livello di interazione con i contenuti. Ad esempio, si propone di individuare e scrivere nel poster nomi di personaggi famosi che si caratterizzano per avere tali competenze; una terza parte, la più interattiva del poster, consente agli studenti di rappresentarsi come gruppo classe, rispetto al fattore socio-emotivo considerato, nella situazione attuale (anche utilizzando le rappre-

Lo Sviluppo delle Competenze non Cognitive degli studenti Trentini



Dipartimento Istruzione e Cultura, Provincia Autonoma di Trento
IPRASE Trentino



PERSONALITA' E CARATTERE: cosa sono?

SONO TUTTE QUELLE CARATTERISTICHE CHE CI RENDONO "UNICI" NEI NOSTRI MODI DI ESSERE, NEI NOSTRI COMPORTAMENTI, NELLE EMOZIONI E NELLA MOTIVAZIONE. ALCUNE DI QUESTE CARATTERISTICHE CI RENDONO UNICI NEI RAPPORTI CON LE CONOSCENZE, ALTRE NEI RAPPORTI CON LE PERSONE E LE EMOZIONI. PER QUESTO IL NOSTRO CARATTERE PUO' INFLUENZARE COME ANDIAMO A SCUOLA E MOLTI EVENTI DELLA NOSTRA VITA. ABBIAMO CINQUE CARATTERISTICHE PRINCIPALI CHE SONO:

"CI SO FARE CON LE CONOSCENZE!!!!"

"CI SO FARE CON LE PERSONE E LE EMOZIONI!!!!"

COSCIENZIOSA'
RIGUARDA LA DISPONIBILITA' DELLA PERSONA A FARE BENE I COMPITI CHE GLI SONO STATI ASSEGNATI O LE ATTIVITA' CHE HA SCELTO DI SVOLGERE.

La persona COSCIENZIOSA è diligente, impegnata, fiduciosa, rispettosa. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

APERTURA MENTALE
L'APERTURA MENTALE RIFLETTE L'INTERESSE PER L'ARTE, L'ESTETICA, L'IMMAGINAZIONE, LA FANTASIA, LA CREATIVITA', E L'IMPEGNO IN ATTIVITA' INTELLETTUALI.

La persona APERTA è curiosa, creativa, aperta intellettualmente. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

STABILITA' EMOTIVA
HA A CHE FARE CON LA GESTIONE DELLA RABBIA E DELL'ANSIA, ED E' LA TENDENZA AD AVERE UN APPROCCIO POSITIVO NEI CONFRONTI DELLA REALTA' E DEGLI ALTRI.

La persona STABILE è calma, positiva, non è scontroso né litigioso. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

ESTROVERSIONE
E' IL LIVELLO DI CHIUSURA E DI APERTURA SOCIALE DI UNA PERSONA.

La persona ESTROVERSA è amichevole, entusiasta, ama parlare e stare in compagnia, anche se spesso è impulsiva e disinibita. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

GRADEVOLEZZA
E' LA TENDENZA AD AVERE COMPORTAMENTI ALTRUISTICI E BASATI SULLA FIDUCIA.

La persona GRADEVOLE è gentile, affettuosa, corretta, altruista, accomodante. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

IL NOSTRO CARATTERE OGGI E' COSI'

Disegnate il grafico della mappa del carattere nella tua classe, oppure rappresentate in altro modo la vostra situazione attuale.



PROVATE A IMMAGINARE IL CARATTERE DELLA VOSTRA CLASSE A FINE ANNO ...

IL NOSTRO CARATTERE A FINE ANNO

Disegnate il grafico della mappa del carattere nella tua classe nel futuro, oppure rappresentate in altro modo la vostra situazione futura.

Fig. 2 - Il poster classe per le attività didattiche con gli studenti.

sentazioni dei dati emersi dai questionari, oppure dalle rubriche compilate dai docenti), e in un possibile cambiamento e miglioramento futuro, ad esempio entro la fine dell'anno scolastico. Il poster, dunque, è utile per dare enfasi e valore allo sviluppo delle *competenze non-cognitive*, per renderle visibili, e costituisce un riferimento per la classe e i docenti nel corso dell'anno scolastico. Inoltre, essendo costantemente presente in classe, e periodicamente aggiornato, consente al docente di svolgere una valutazione formativa, cioè una monitoraggio dei progressi dei suoi studenti.

3. Progetto 2 - “Sentirsi forti”: Il concetto di sé scolastico e l'emergenza da COVID-19

Il secondo progetto, denominato “Sentirsi forti”, si è rivolto alla scuola secondaria di primo grado. Sono stati coinvolti sette istituti comprensivi trentini. L'iniziativa è stata sostenuta dalla Fondazione CARITRO e coordinata dal Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento. Realizzato nell'anno scolastico 2020-21, ha

avuto come finalità principale la promozione del *concetto di sé* positivo. Tale aspetto della personalità degli alunni è stato visto come un fattore che avrebbe potuto proteggere i ragazzi dagli impatti negativi causati dall'emergenza da COVID-19.

Il concetto di sé scolastico (*academic self-concept*) è un fattore multidimensionale basato sulle percezioni che ciascuno ha di sé in rapporto alle diverse discipline scolastiche (Marsh & Martin, 2011). Tali percezioni si formano attraverso l'esperienza, e in particolare le convinzioni che le alunne e gli alunni coltivano su di sé in seguito a comparazioni con i compagni, e ai successi o fallimenti ottenuti a scuola (Harter, 2006; Manning, 2007). Studi e ricerche hanno mostrato come, al netto delle competenze cognitive (linguistiche, matematiche, ecc.), il concetto di sé gioca un ruolo fondamentale nel corso della scuola secondaria di primo grado, non solo in termini di adattamento scolastico. Esso è un forte predittore dei risultati scolastici. Alunni con un concetto di sé positivo ("sono brava/o", "sono sempre stata/o brava/o", "imparo velocemente", "mi risulta facile") conseguono risultati scolastici migliori, hanno relazioni scolastiche più positive con i loro pari e con i docenti, possiedono più elementi per una consapevole scelta scolastica successiva. Al contrario, alunni con un concetto di sé meno positivo, meno convinti delle loro capacità di apprendimento, hanno risultati scolastici meno favorevoli, relazioni con i pari e gli adulti più problematiche, maggiori probabilità di vivere blocchi emotivi e stati di impotenza (Green *et al.*, 2012; Marsh & Martin, 2011; Preckel *et al.*, 2013).

Se da un lato la chiusura delle scuole ha contenuto la diffusione del virus, dall'altro, ha, purtroppo, generato effetti negativi sui ragazzi. Recenti studi hanno quantificato l'impatto della chiusura in due mesi di ritardo medio rispetto al normale sviluppo ottenuto in un anno di frequenza regolare (Burgess & Sievertsen, 2020). Il ritardo è stato associato sia alle competenze scolastiche che a quelle socio-emotive. Per tale ragione da più parti è stata avvertita l'esigenza di mettere in atto azioni di contenimento e di potenziamento delle risorse cognitive e psicosociali degli alunni. Gli autori del progetto hanno, dunque, ritenuto che la promozione di un concetto di sé positivo, soprattutto nella fase di ripartenza, avrebbe potuto stimolare effetti diretti e indiretti sul successo formativo e sulla capacità di definire un'identità positiva.

Il progetto si è articolato in una fase di formazione dei docenti, una di ricerca e analisi dedicata al concetto di sé, una di consulenza basata sulle evidenze emerse dall'analisi dei dati.

3.1. La formazione dei docenti

L'attività di formazione dei docenti è stata condotta in remoto mediante piattaforma online. Lo staff ha realizzato tre webinar il cui obiettivo generale era rendere evidente come specifiche attività didattiche potessero contribuire allo sviluppo di un concetto di sé scolastico positivo. Sono stati trattati i seguenti temi: a) azioni e messaggi che comunicano aspettative positive (Brophy, 2003; Kane & Cantrell, 2010), b) insegnamento diretto di strategie cognitive e metacognitive (Miles & Forcht, 1996;

De Beni *et al.*, 2001); c) valutazione formativa e per l'apprendimento (Black & William, 1998; Gentile, 2019; Greenstein, 2016). Dopo i seminari, i docenti ricevevano le rispettive guide operative dedicate al tema specifico trattato nell'incontro.

Nello specifico, il primo seminario si è articolato in due parti. La prima è stata dedicata alla condivisione di informazioni generali sul progetto, alla presentazione del costrutto di concetto di sé e il ruolo che può esercitare sul rendimento scolastico. È stato descritto, inoltre, l'impatto che l'emergenza COVID-19 avrebbe potuto avere sugli apprendimenti, e il potenziale ruolo di una positiva percezione di sé nel contenere le conseguenze negative associate alla chiusura delle scuole. La seconda parte, basata sui contenuti della prima guida operativa, ha offerto indicazioni per integrare lo sviluppo del concetto di sé nell'attività didattica. In particolare, l'incontro si è focalizzato su come aiutare gli alunni a coltivare aspettative positive (Gentile & Pisanu, 2023).

Il secondo seminario ha avuto il seguente focus tematico: alimentare il concetto di sé insegnando direttamente strategie cognitive e metacognitive. Studiare richiede impegno, e l'interiorizzazione di una o più conoscenze richiede diversi passaggi. Fallimenti, avversità o percorsi accidentati che si inseriscono nel processo di apprendimento costituiscono delle vere e proprie minacce ai risultati scolastici e al concetto di sé. Perciò si può affermare che il concetto di sé è alimentato dai risultati scolastici. Più si hanno esperienze di successo più cresce la fiducia nei propri mezzi. Ma quale condizione può maggiormente influenzare i risultati di apprendimento? Certamente

un approccio attivo nella costruzione di strutture e schemi mentali può aiutare i discenti a elaborare in modo significativo le conoscenze scolastiche (Miles & Forcht, 1996). L'idea suggerita ai docenti è stata la seguente: insegnare nel contesto delle discipline strategie cognitive offrendo sistematiche opportunità di riflessione e auto-regolazione.

Il terzo webinar è stato focalizzato sul tema della valutazione formativa e per l'apprendimento. La valutazione è il luogo in cui gli insegnanti hanno la possibilità di apprezzare⁶ ciò che gli studenti dimostrano di sapere, saper fare, di voler apprendere, tentare di imparare. I docenti danno valore al lavoro degli alunni offrendo riscontri correttivi, orientando i passi successivi, condividendo in anticipo i criteri di valutazione, strutturando prove connesse a ciò che è stato insegnato, offrendo opportunità di valutazione tra pari e auto-valutazione (Gentile, 2019). L'ipotesi di lavoro proposta ai partecipanti è stata la seguente: l'informazione può giocare un ruolo centrale nella valutazione, tanto che i suoi benefici sono stati documentati in numerosi studi e ricerche (Black & William, 1998).

3.2. La rilevazione del concetto di sé

La rilevazione del concetto di sé ha previsto la somministrazione di un questionario rivolto agli alunni delle classi terze di scuola secondaria di primo grado, appartenenti agli istituti scolastici coinvolti nel progetto. Attraverso lo strumento sono state raccolte informazioni da un lato, relative al concetto di sé in Italiano e Matematica e, dall'altro,

6. Il verbo "apprezzare" è qui inteso non in termini colloquiali ma docimologici, ovvero di dare valore a una risposta, un risultato, un lavoro, ecc.

alla percezione del rapporto con i pari e della qualità della didattica. La rilevazione è stata estesa anche alla raccolta di informazioni relative alla didattica a distanza, e alla stima dei livelli di apprendimenti in Italiano e Matematica. Tali stime sono state fornite dagli insegnanti.

La somministrazione del questionario-studenti è stata fatta in due momenti: prima della fase di formazione dei docenti (dicembre 2020 - febbraio 2021) e quasi al termine della fase di consulenza (maggio - giugno 2021). La raccolta dati è stata svolta online e in orario scolastico. Gli alunni hanno auto-valutato il concetto di sé in Italiano e Matematica, esprimendo una valutazione soggettiva della propria capacità di imparare (“imparo velocemente ...”, “mi risulta facile imparare”), considerando tale capacità in una prospettiva diacronica (“sono sempre stato/a brava/o in ...”), e nel confronto con i compagni di classe (“rispetto agli altri studenti della mia classe, sono bravo/a in ...”). Gli studenti hanno risposto mediante una scala a quattro punti: *completamente in disaccordo* versus *completamente d'accordo*.

3.3. La consulenza basata sui dati

La consulenza è stata pensata come un momento formativo, ma anche di condivisione dei dati raccolti mediante il questionario-studente. Gli incontri di consulenza sono stati svolti subito dopo la prima e la seconda rilevazione. Ogni incontro si è svolto su piattaforma online.

Dopo la prima somministrazione del questionario-studente, lo staff di progetto ha condiviso con i docenti i risultati emersi. Sono

stati offerti commenti e spiegazioni al fine di facilitare la comprensione delle statistiche e spunti di riflessione per il lavoro didattico. La presentazione dei dati è stata supportata da un report contenente:

- a) informazioni generali sul progetto e sulla scuola;
- b) i fattori indagati dal questionario con particolare riferimento al concetto di sé;
- c) le statistiche e i grafici relativi a tali fattori e le loro correlazioni generali.

I report sono stati inviati ai partecipanti costituendo essi stessi materiale formativo.

Dopo la seconda somministrazione, i report iniziali sono stati aggiornati con nuovi dati e rappresentazioni statistiche con l'obiettivo di favorire un confronto prima-dopo. L'attenzione dei docenti è stata richiamata sui possibili cambiamenti, in senso sia migliorativo che peggiorativo. Anche questi report sono stati inviati ai partecipanti.

4. Progetto 3 - O.M. 172/20, pratiche di valutazione e competenze non-cognitive

Il terzo progetto è stato realizzato con il sostegno dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e il coordinamento congiunto dell'università LUMSA di Roma e dell'Istituto Comprensivo “Petrarca” di Montevarchi (Arezzo). L'iniziativa è consistita nello sviluppo ed erogazione di un progetto di ricerca-formazione sull'O.M. 172 relativa alla “Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria”. L'obiettivo generale è stato

quello di analizzare l'uso di pratiche valutative in relazione agli apprendimenti cognitivi e non-cognitivi, nel contesto dei quattro livelli di apprendimento previsti dalla nuova norma.

Il progetto si è articolato in tre azioni principali - ricerca, formazione, consulenza - svoltesi in successione temporale tra maggio e novembre 2021. L'azione di *consulenza* è stata rivolta a 12 istituti scolastici definiti "scuole-laboratorio" suggerite dall'USR Toscana.

4.1. Azione 1 - Ricerca

L'azione di *ricerca* ha previsto l'ideazione e la somministrazione online di un questionario dedicato ai docenti di scuola primaria relativo alle tematiche del progetto. Quest'azione ha coinvolto 700 docenti distribuiti in 155 scuole per le dieci province della regione. I costrutti oggetto d'indagine sono stati composti da item già validati in altre ricerche e rappresentano le tematiche principali indagate dal progetto: le *pratiche di valutazione*, le *competenze non-cognitive degli alunni* e i *livelli di apprendimento* previsti dall'O.M. 172/2020. Questi focus tematici sono stati posti in relazione ai costrutti di auto-efficacia dell'insegnante (Biasi *et al.*, 2014), di visione della valutazione (Mameli *et al.*, 2020; Xu & Brown, 2016), di percezione dell'insegnamento (Hanna *et al.*, 2020), di clima organizzativo (Bergami, 1996; Vartia, 1996).

Per quanto riguarda l'O.M. 172/2020, è stato chiesto ai docenti di stimare la percentuale di alunni che a fine anno scolastico si erano collocati in ciascuno dei livelli di apprendimento previsti dalla normativa. Ai

rispondenti è stato chiesto di inserire il valore percentuale di alunni per ogni livello, in modo che la somma totale fosse 100. Ad esempio: in fase di prima acquisizione = 15% di alunni, Base = 35% di alunni, Intermedio = 25% di alunni, Avanzato = 25% di alunni. Il totale doveva essere il 100%.

Con riferimento alle *competenze non-cognitive*, sono stati presi in considerazione i fattori afferenti a tre dimensioni generali: personalità, capitale psicologico, motivazione e concetto di sé. Per ciascun fattore è stata fornita una breve definizione. Il docente doveva indicare se la maggioranza dei suoi alunni ottenesse in quel momento un livello basso, medio/basso, medio/alto o alto nell'aspetto preso in esame.

L'indagine sulle pratiche di valutazione è stata basata su una serie di studi condotti da Gentile e colleghi (Gentile, 2009; Pisanu, 2009; Gentile & Pisanu, 2010). Ai docenti è stato chiesto di esaminare le pratiche valutative più utilizzate secondo una frequenza di realizzazione, che ha previsto come unità di analisi il quadrimestre, e come unità di misura proposta il numero di volte in cui ogni singola pratica era stata realizzata. Il questionario ha presentato 15 pratiche di valutazione (ad esempio, rubriche, diario di apprendimento, valutazione tra pari, prova sommativa, domande, ecc.) a cui ogni rispondente doveva attribuire un valore d'uso pari a "0" (nessun uso) fino a "10 o più" nel corso di un quadrimestre. Al fine di facilitare la lettura dei risultati nella fase di consulenza, è stata condotta una specifica tipologia di analisi statistica⁷ sulle frequenze d'uso dichiarate dai docenti. Tale procedimento ha

7. Si fa riferimento al "Principal Component Analysis" o "Trasformata di Karhunen-Loève". Per maggiori dettagli si rimanda a Gentile *et al.*, 2021.

permesso di raggruppare le 15 pratiche in tre categorie generali: a) valutazione centrata sugli studenti; b) monitoraggio breve e continuo del/per l'apprendimento; c) valutazione sommativa dell'apprendimento.

Uno dei risultati più interessanti emersi dalla ricerca sono le correlazioni tra competenze non-cognitive e i diversi costrutti indagati con il questionario-docente⁸. La Fig. 3 mostra il sistema di relazione tra tutte le variabili osservate⁹. Oltre a ciò, sono state evidenziate due sezioni.

La Sezione 1 (S1) del grafico mostra una correlazione pari a 0,27 tra valutazione centrata sugli alunni e competenze non-cognitive. In altri termini, tutte le pratiche valutative che introducono miglioramenti sostanziali nel processo di apprendimento sembrano attivare maggiormente le risorse non-cognitive degli alunni.

La Sezione 2 (S2), invece, rileva i legami tra le *competenze non-cognitive*, il giudizio sui livelli di apprendimento raggiunti e

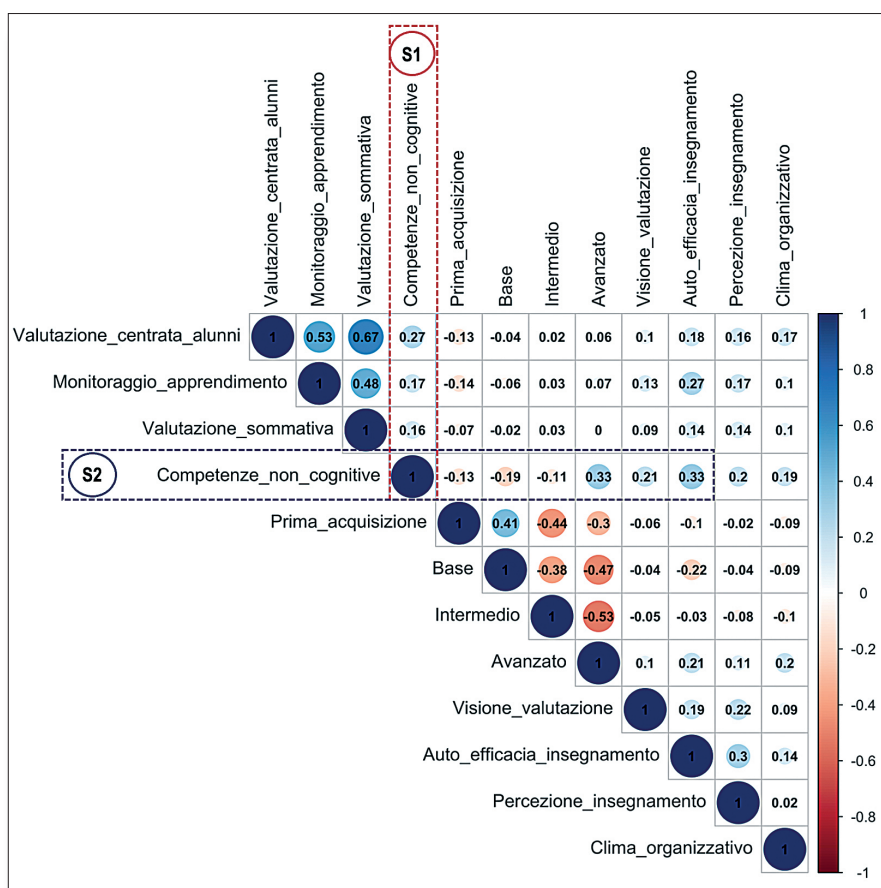


Fig. 3 - Correlogramma delle relazioni reciproche tra competenze non-cognitive, valutazione, livelli di apprendimento e atteggiamenti dei docenti.

8. I fattori psico-sociali presi in esame sono stati racchiusi in un'unica variabile: "competenze non-cognitive".

9. I coefficienti numerici sono valori compresi tra -1 e 1. Più tali valori si avvicinano a -1 più significa che quella determinata correlazione è forte e negativa, ossia al crescere di una variabile, l'altra diminuisce. Al contrario, più il coefficiente si avvicina a 1, più la correlazione è forte e positiva, ossia al crescere di una variabile, aumenta anche l'altra. Se il coefficiente si avvicina a 0, significa che non v'è legame tra due variabili. Per facilitare la lettura, le correlazioni positive sono rappresentate da cerchi azzurri (di intensità variabile a seconda della grandezza della correlazione), mentre le correlazioni negative sono rappresentate da cerchi rossi (anche questi di intensità variabile).

gli atteggiamenti degli insegnanti. Un livello alto di competenze non-cognitive corrisponde a un livello più elevato di apprendimento. Il coefficiente di correlazione tra “Avanzato” e competenza non-cognitiva è pari a 0,33. Al contrario, le competenze non-cognitive correlano negativamente con i giudizi più bassi: con il livello di “prima acquisizione” la relazione è pari -0,13; con il “base” è di -0,19, con l’“intermedio” di -0,11. In sintesi, la competenza non-cognitiva è identificata dai docenti con il livello più alto di giudizio. Al contrario, meno forte è la percezione di competenze non-cognitive, più bassi sono i giudizi attribuiti agli alunni. Se il primo dato sembra coerente con quanto suggerito in letteratura (i fattori non-cognitivi predicono i risultati scolastici; Agasisti *et al.*, 2021), il secondo risultato pone un problema di equità. Sono proprio gli alunni più in difficoltà a necessitare di più attenzioni educative. Si potrebbe a tal proposito ipotizzare che la cura degli aspetti socio-emotivi e psicosociali negli alunni più fragili potrebbe aiutare questi ultimi a migliorare la percezione che i docenti hanno di loro, e di conseguenza, i rispettivi giudizi.

Un ultimo punto interessante della Sezione 2 riguarda il rapporto tra atteggiamenti dei docenti e competenze non-cognitive. Ad esempio, la Fig. 3 mostra una correlazione pari a 0,33 tra auto-efficacia dell’insegnante e competenza non-cognitiva. È come se i docenti che percepiscono sé stessi più efficaci considerino i loro studenti in possesso di livelli più elevati di risorse non-cognitive.

4.2. Azione 2 - Formazione dei docenti

La formazione ha previsto la realizzazione di quattro webinar, di due ore ciascuno, rivolti ai docenti provenienti dalle 10 province toscane. Questa seconda azione ha coinvolto 2.597 docenti delle scuole del primo ciclo. Gli incontri sono stati programmati tra giugno e settembre 2021.

Nel primo webinar è stato affrontato il tema dell’O.M. 172/2020 in rapporto alla valutazione, la didattica e il curriculum. Nel secondo incontro, l’attenzione è stata centrata su principi, attività e strumenti di valutazione formativa. Nel terzo e quarto webinar, invece, è stato proposto il tema degli apprendimenti non-cognitivi, articolato in due tematiche specifiche: personalità e capitale psicologico, concetto di sé e motivazione.

4.3. Azione 3 - Consulenza basata sui dati

La consulenza è stata pensata come un momento di integrazione tra i dati raccolti in Azione 1 e i contenuti della formazione presentati in Azione 2. I contenuti della consulenza sono stati basati sui dati raccolti mediante il questionario-docente.

A ogni incontro sono stati invitati a partecipare docenti di terza/quarta classe primaria che avevano risposto al questionario, a cui si sono aggiunti (a seconda delle disponibilità) le funzioni strumentali del PTOF dedicate all’auto-valutazione e all’innovazione. Le consulenze si sono svolte online su piattaforma digitale.

Prima di ciascun incontro è stato inviato alla scuola il report e una copia del questionario.

Tutti gli incontri si sono aperti con la presentazione dei report, intervallati da discussione e approfondimenti. Quindi, sono stati presentati i grafici e le tabelle riportanti le medie grezze calcolate per ciascuna variabile, assieme al grafico di confronto con il campione toscano, ossia l'intero campione raggiunto dal questionario. Suggerimenti, raccomandazioni e spunti operativi sono stati calibrati a seconda delle esigenze e dei problemi specifici di ciascuna scuola.

I grafici di confronto sono stati creati calcolando le medie standardizzate, ponendo la media totale dell'intero campione a "0" e la

deviazione standard a "1". In questo modo, a ogni scuola-laboratorio sono state presentate le medie delle loro risposte in relazione al campione, rendendo così evidenti gli scostamenti positivi e negativi, rispettivamente interpretati come punti di forza e punti di attenzione. Ad esempio, la Fig. 4 riporta il grafico relativo alle *competenze non-cognitive* di una scuola-laboratorio in rapporto al campione. In base a quanto dichiarato dagli insegnanti, gli alunni avrebbero bisogno di crescere nella stabilità emotiva, nella resilienza, nella coscienziosità. Al contrario, è positiva la percezione dell'orientamento all'apprendimento, della gradevolezza, dell'apertura mentale. Analizzato il grafico, le domande stimolo ri-

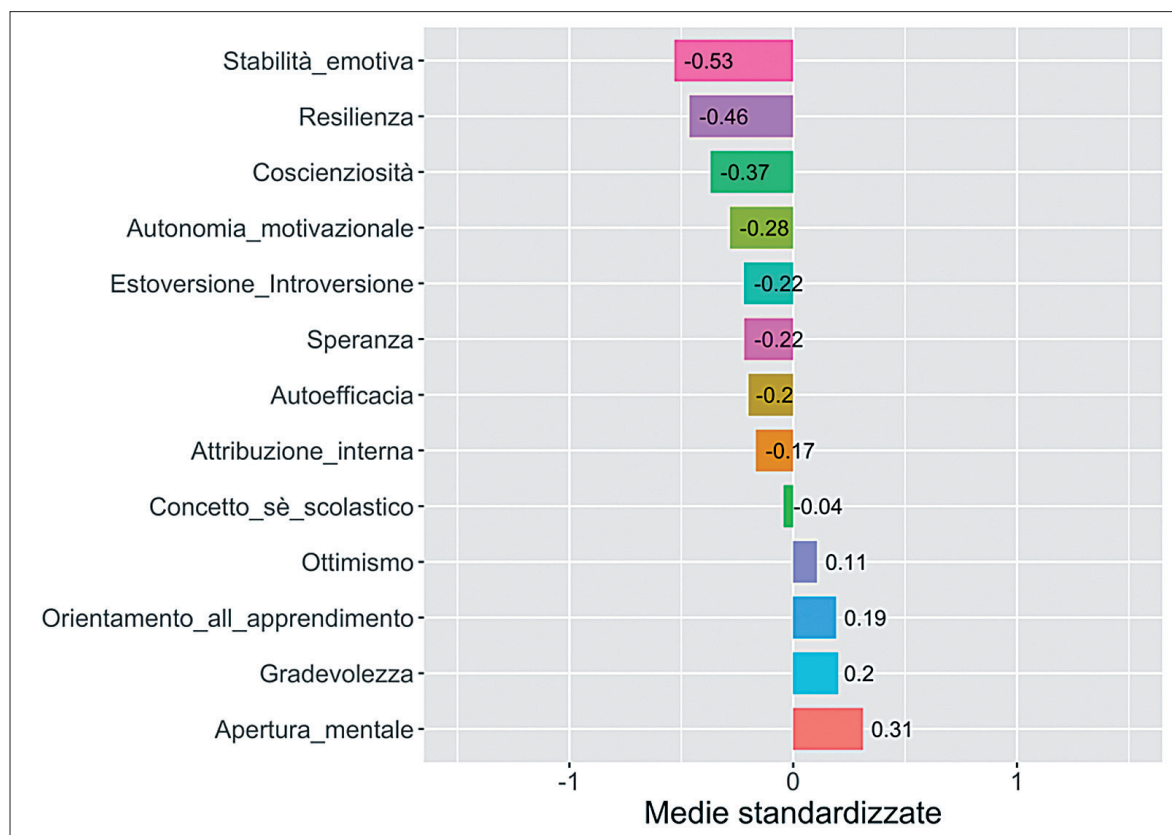


Fig.4 - Percezione delle competenze non-cognitive degli alunni: confronto tra scuola-laboratorio e totalità delle risposte del campione.

volte ai docenti sono state:

- Quali pratiche valutative e didattiche possono aiutare gli alunni a gestire la rabbia, l'ansia, a vivere un approccio positivo nei confronti di sé stessi, degli altri e della scuola?
- Quali pratiche valutative e didattiche possono guidare gli alunni ad affrontare le avversità? Come convincere gli studenti a scoraggiarsi quel che basta dopo aver commesso errori o ottenuto giudizi bassi? Come incoraggiarli ad assumere piccoli incarichi, responsabilità e rischi?
- Quali pratiche valutative e didattiche possono promuovere maggiore coscienza, ovvero stimolare la capacità di auto-regolare il proprio apprendimento, applicare strategie, sapere quando procedere in autonomia o chiedere aiuto, limitare le fonti di distrazione, controllare il lavoro prima di consegnarlo?

5. Conclusioni

Ciascuno progetto presentato ha avuto caratteristiche distintive e aspetti comuni. Ad esempio, 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, al contrario, sono stati realizzati, invece, nell'arco di singoli anni scolastici con focus psicopedagogici e didattici circoscritti e definiti. Nonostante tali differenze, le tre iniziative progettuali hanno condiviso un nucleo di elementi comuni.

Primo, la ricerca sui modelli e i quadri di

riferimento teorici ha orientato la selezione delle competenze non-cognitive, ma soprattutto la misurazione di tali fattori. Nel corso dei progetti è stata evidente una nuova modellizzazione che, da un lato, superasse la contrapposizione "cognitivo" "non-cognitivo" e, dall'altro, si ponesse come un'integrazione tra i diversi fattori (Pisanu & Fraccaroli, 2019). Abbiamo considerato, dunque, l'insieme di risorse psicosociali della persona che nel funzionamento psicologico configurano il carattere di chi apprende, guidano le scelte, favoriscono preferenze, influenzano il comportamento e i risultati scolastici (Taylor & Seeman, 1999). In ragione di ciò sono stati individuati 19 fattori psicosociali, raggruppati in quattro dimensioni generali: i *tratti di personalità*, il *capitale psicologico*, la *motivazione ad apprendere*, il *concetto di sé* (Tab. 2).

Secondo, abbiamo dato centralità all'azione educativa in classe; di conseguenza, i progetti hanno posto un'enfasi sul processo di sviluppo professionale degli insegnanti. Di fatto, le tre iniziative ci hanno aiutato a comprendere quale sistema di *risorse pedagogiche* mettere a disposizione dei partecipanti. Abbiamo capito che quattro categorie generali di risorse erano irrinunciabili e essenziali per introdurre innovazione educativa (Donche & van Petegem, 2011; Elkayam, 2022) e incidere sugli apprendimenti non-cognitivi degli alunni (Sala *et al.*, 2021). Si è giunti così all'elaborazione di un totale di 40 *attività di apprendimento*, 9 *azioni*, 2 *studi di caso*, 16 *strategie formative*, 3 *modelli*, 3 *finalità generali* (Gentile & Pisanu, 2023).

Terzo, abbiamo svolto sistematiche attività di raccolta dati mediante strumenti *self-re-*

port relativi ai singoli fattori psicosociali associati a variabili contestuali e alle pratiche di insegnamento con analisi e rappresentazioni accessibili ai docenti, offrendo così informazioni utili per decisioni educative e didattiche future (Gentile *et al.*, 2021; Perinelli *et al.*, 2022; Pisanu *et al.*, 2021a).

Infine, la consulenza ai docenti è stata fondata, da un lato, sulle evidenze emerse dalle analisi dei questionari *self-report* rivolti ad alunni e docenti, e dall'altro, sul sistema di risorse pedagogiche proposte nella fase di formazione dei docenti (Gentile &

Pisanu, 2023). L'idea è stata di creare, per mezzo della consulenza, una saldatura tra le azioni di ricerca e quelle di formazione.

La finalità trasversale ai tre progetti è stata quella di supportare i docenti nel compito di aiutare gli alunni a fiorire come persone in continua formazione (Cogliandro & Scognamiglio, 2022). L'ambizione è stata quella di poter incidere sul funzionamento psicosociale degli ambienti di apprendimento restituendo alle scuole un ruolo attivo e di influenza positiva.

Bibliografia

- AlmaLaurea** (2022). *Soft Skills: Le chiavi per il mondo del lavoro*. Disponibile su: <https://www.alma laurea.it/lau/consigli-carriera/cv-soft-skill/soft-skill>.
- Agasisti, T., Ribolzi, L., & Vittadini, G.** (2021). La formazione del capitale umano. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (A cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (p. 105-128). Bologna: Il Mulino.
- Bergami, M.** (1996). *L'identificazione con l'impresa: Comportamenti individuali e processi organizzativi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R.** (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 485-509.
- Black, P. J., & Wiliam, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Brophy, J.** (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: LAS.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H.** (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. Vox CEPR Policy Portal.
- Cogliandro, G., & Scognamiglio, C.** (2022). I sistemi educativi devono essere inclusivi o meritocratici? *MicroMega*. Disponibile su: <https://www.micromega.net/sistemi-educativi-inclusione-meritocrazia/?fbclid=IwAR11d25qGKnyQ6GPjONapQvgRuvOxOdG0LoWDSARvU6CV7srHpGo7KQK2Qg>. [Accesso: 24/07/22].
- Costa, P. T., & McCrae, R. R.** (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>.
- Cullen, B. G., Victor, B., & Bronson, J. W.** (1993). The ethical climate questionnaire: An assessment of its development and validity. *Psychological Reports*, 73, pp. 667-674.
- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A., & Zamperlin, C.** (2001). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Donche, V., & Van Petegem, P.** (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222. Retrieved from: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.561979?journalCode=rred20.
- 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), 66-80.
- Elkayam, T.S.** (2022). What is pedagogical innovation? Perceptions of teacher educators in Israel. *Pedagogies: An International Journal*. Retrieved from: www.x-mol.net/paper/article/1553470556595187712.
- Gardner, H.** (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J.** (1993). Reflections on Cognitive Coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-61.
- Gentile, M.** (2009). *Progetto di ricerca-intervento. Auto-valutazione di classe. Report finale*. Trento: IPRASE/Provincia Autonoma di Trento.
- Gentile, M.** (2019). *Valutare per apprendere. Attività e strumenti per il lavoro in classe*. Milano: UTET Università.
-

- Gentile, M., & Pisanu, F.** (2010). Un caso di ricognizione delle pratiche di valutazione nel primo ciclo d'istruzione. In Associazione Context (A cura di), *Valutare apprendimenti, valutare contesti* (pp. 41-54). ROMA: Edizioni Infantiae.org-Context, Trento, 8 maggio 2009.
- Gentile, M., & Pisanu, F.** (2023). *Insegnare Educando. Promuovere a scuola le risorse psicosociali di chi apprende: modelli, strategie, attività*. Milano: UTET Università.
- 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. Roma: LUMSA Università di Roma.
- Goleman, D. & Senge, P.** (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Florence, MA: More than Sound.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D.** (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>.
- Greenstein, L.** (2016). *La valutazione formativa*. Milano: UTET Università.
- Guilford, J.P.** (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J.** (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Harter, S.** (2006). The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505-570). Wiley & Sons.
- Kane, T., & Cantrell, S.** (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the measures of effective teaching project*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Lewis, C.** (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.** (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *RicercaAzione*, 7(2), 27-51.
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L.** (2020). Agency, responsibility and equity in teacher versus student-centred school activities: A comparison between teachers' and learners' perceptions. *Journal of Educational Change*, 21(2), 345-361.
- Manning, M. A.** (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Student Services*, 2, pp. 11-15.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J.** (2011). Academic self concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), pp. 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>.
- Mason, L.** (2016). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- McCrae, R. R., & John, O. P.** (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Miles, D. D., & Forcht, J. P.** (1996). Strategie di «attacco cognitivo» per le difficoltà in matematica nella scuola superiore. In D. Janes (A cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici ed applicativi* (pp. 217-231). Trento: Erickson.
- 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.** (2009). Pratiche di valutazione degli apprendimenti nel primo ciclo d'istruzione. Il punto di vista dei docenti. *RicercaAzione*, 1(2), 227-243.
- 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*. Bologna: 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). Bologna: 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). Bologna: Il Mulino.
- Piowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D.** (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M.** (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>.
- 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, doi:10.2760/922681, JRC120911. Available from: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en.
- Sternberg, R. J.** (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. E., Seeman, T. E** (1999). Psychosocial resources and the SES-health relationship. *Ann N Y Acad Sci*, 896, pp. 210-225.
- Thurstone, L. L.** (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vartia, M.** (1996). The sources of bullying-psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203-214. <https://doi.org/10.1080/13594329608414855>.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L.** (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education* 58, pp. 149-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D.** (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809.
- West M. R., Kraft M. A., Finn A. S., Martin R. E., Duckworth A. L., Gabrieli C. F. O., & Gabrieli J. D. E** (2016). Promise and Paradox. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), pp. 148-170.
- WHO** (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Geneva: World Health Organization.
- Yeager, D. S.,** (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15105

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

Planning, implementing and evaluating training activities for the educational use of digital technologies: a design proposal for in-service teachers

Laura Carlotta Foschi¹

Sintesi

Il contributo presenta una proposta e un esempio di progettazione di attività formative rivolte a insegnanti in servizio relative all'uso didattico delle tecnologie digitali. Ne vengono descritte la pianificazione, l'implementazione e la valutazione. La pianificazione si ispira alla progettazione a ritroso *Understanding by design* e si complementa con la Tassonomia di Bloom Rivista e con il framework della Conoscenza della tecnologia, della pedagogia e del contenuto (TPACK). L'implementazione tiene conto degli elementi, identificati dalla letteratura e dagli insegnanti, come caratterizzanti un'attività di sviluppo professionale continuo efficace. La valutazione assume la prospettiva della Ricerca Valutativa, si ispira al modello di valutazione di Guskey e si caratterizza per essere a più livelli e adottare una strategia multi-metodo. Quanto presentato è stato concretamente realizzato con insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado in un'attività di formazione.

Parole chiave: Tecnologie dell'informazione e della comunicazione; Tecnologie didattiche; Sviluppo professionale continuo degli insegnanti; Formazione degli insegnanti.

Abstract

The paper presents a proposal and an example of designing training activities for in-service teachers on the educational use of digital technologies. It also describes the planning, implementation, and evaluation. Backward design (*Understanding by design*) inspires the planning, while Bloom's Revised Taxonomy and the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework complement it. The implementation considers the elements identified, in the literature and by teachers, as characterising effective teacher Continuous Professional Development (CPD). The evaluation takes the Evaluative Research perspective, the Guskey's evaluation model inspires it, being multi-levelled and adopting a multi-method strategy characterises it. Finally, a CPD training experience concretely realised, with lower and upper secondary school teachers, what the paper presents.

Keywords: Information and communication technology; Educational technologies; Teacher continuous professional development; Teacher education.

1. Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova, lauracfoschi@gmail.com.

1. Introduzione

Sebbene vi sia un continuo sviluppo e una sempre maggior diffusione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) anche nei contesti educativi, la loro adozione da parte degli insegnanti continua a essere problematica (Berrett *et al.*, 2012; Straub, 2009) e il loro utilizzo risulta essere spesso inadeguato (Bishop & Spector, 2014; Fraillon *et al.*, 2014). In questo contesto, la formazione degli insegnanti rappresenta una questione cruciale. In Italia, il MIUR ha indicato le *Competenze digitali per l'apprendimento* tra le priorità nazionali per la formazione degli insegnanti (MIUR, 2016; MI, 2020) e gli stessi insegnanti riconoscono, quale bisogno primario in termini di sviluppo professionale continuo (Continuous Professional Development - CPD), le *Competenze nell'uso didattico delle TIC* (OCSE, 2019; Foschi, 2021). A fronte di questa esigenza, è fondamentale interrogarsi sulla qualità delle attività di formazione. Si riscontra infatti come vi sia una «bassa qualità dei percorsi formativi in termini di modelli e metodologie utilizzate» (MIUR, 2016, p. 8). In generale, si ravvisa la necessità di un «nuovo paradigma» nella formazione degli insegnanti (e.g., Darling-Hammond *et al.*, 2017; OCSE, 2019; Vuorikari, 2019). Nella fattispecie delle attività relative alle TIC, si riscontrano prevalentemente modalità di insegnamento-apprendimento «tradizionali» che si caratterizzano per un'esposizione teorica e passiva alla tecnologia (Sansone & Ritella, 2020). Questo nonostante la ricerca abbia più volte messo in luce l'inefficacia di tali modalità nel consentire ai docenti di implementare una didattica che si avvalga proficuamente delle tecnologie digita-

li, così come di sviluppare una comprensione profonda delle complesse relazioni tra tecnologia, pedagogia e contenuti disciplinari (e.g., Mouza *et al.*, 2014). Testimoniando, viceversa, come per tali finalità sia essenziale sperimentare in prima persona l'uso delle TIC secondo indicazioni specifiche per realizzare progetti e attività didattiche concreti, poterne apprendere contestualmente aspetti tecnici e metodologici, utilizzare lo *scaffolding* e il *modelling* (Mishra & Koehler, 2006; Niess *et al.*, 2009; Ritella *et al.*, 2016; Sansone & Ritella, 2020; Tondeur *et al.*, 2012; Tondeur *et al.*, 2016).

Questo contributo si inserisce in questo scenario presentando una proposta di progettazione - articolata in pianificazione, implementazione e valutazione - di attività formative rivolte a insegnanti in servizio finalizzata a migliorare le loro conoscenze e competenze relative all'uso didattico delle tecnologie digitali. Quanto presentato è stato concretamente realizzato con insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado in un'attività di formazione che, inter alia, ha coinvolto questi ultimi nella progettazione, realizzazione e revisione di prodotti didattici digitali (si vedano Foschi, 2022a; 2022b; 2022c).

2. Progettare attività formative per l'uso didattico delle tecnologie digitali

L'attività di formazione si proponeva di sollecitare gli insegnanti a integrare gli strumenti, i linguaggi e le modalità conoscitive indotte dai nuovi media digitali nella propria pratica didattica, nonché ad adottare pratiche didattiche di orientamento costruttivista basate

sulla partecipazione e sull'apprendimento attivo degli studenti. Quanto descritto nel presente contributo è inerente alla prima parte della formazione, volta a sperimentare, progettare, creare e revisionare *hands-on* attività didattiche che si avvalgono di tecnologie e ambienti digitali. In particolare, questa prima parte ha riguardato la progettazione, creazione e revisione di attività didattiche con Moodle e di presentazioni didattiche con Prezi o NearPod. A tal fine, gli insegnanti sono stati coinvolti in un incontro in presenza di due ore e in due moduli online che hanno previsto tra le tre e le quattro settimane di svolgimento.

2.1. Pianificazione

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 (Fig. 1). Nel definire i risultati desiderati, sono stati utilizzati: a) la Tassonomia di Bloom Rivista proposta da Anderson e colleghi (2001; Fig. 2) per identificare il processo cognitivo relativo al risultato desiderato, b) il framework della Conoscenza della tecnologia, della pedagogia e del contenuto (TPACK, Harris & Hofer, 2011; Koehler & Mishra, 2009; Mishra & Koehler, 2006; Fig. 3) per definire la conoscenza sottesa al risultato desiderato. 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 - una piattaforma specificatamente dedicata alle le attività di revisioni tra pari (peergrade.io) - per quanto concerne quelle finalizzate alla revisione.

FASE 1 – RISULTATI DESIDERATI	
<i>Identificare i risultati di apprendimento che si intendono sviluppare attraverso il percorso formativo</i>	
Argomento	
Titolo	
Scopo	
Risultati desiderati	
FASE 2 – EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ	
<i>Determinare quali evidenze di accettabilità consentiranno di verificare il livello di raggiungimento dei risultati di apprendimento che si intendono sviluppare</i>	
Evidenze di apprendimento	
Fonti di valutazione	
Criteri valutativi	
FASE 3 – PERCORSO DI APPRENDIMENTO	
<i>Pianificare il percorso di apprendimento che si intende realizzare per sviluppare i risultati di apprendimento attesi</i>	

Fig. 1 - Format utilizzato per la pianificazione delle attività formative.

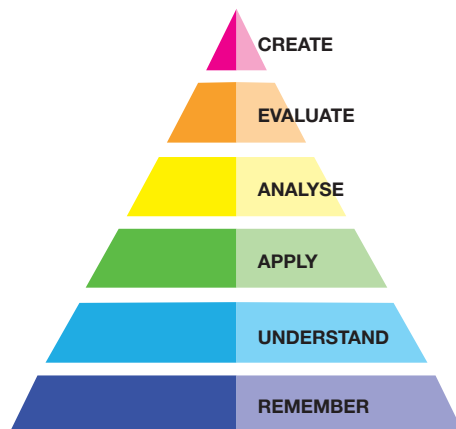


Fig. 2 - *Tassonomia di Bloom Rivista.*

Tratta da valamis.com/hub/blooms-taxonomy.

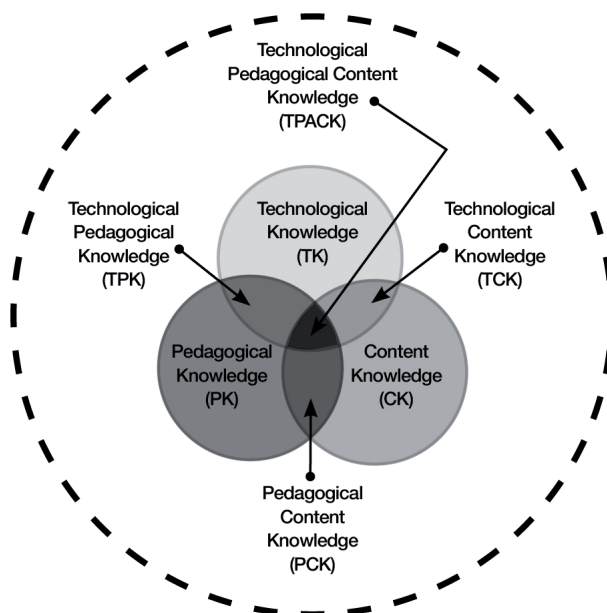


Fig. 3 - Il framework TPACK.

Tratta da Koehler, Mishra, & Cain, 2013 (p. 15).

2.2. Implementazione

L'implementazione della formazione in generale, e delle attività qui considerate in particolare, ha tenuto conto degli elementi identificati - dalla letteratura (Darling-Hammond *et al.*, 2017) e dagli insegnanti (OCSE, 2019) - come caratterizzanti un'attività di CPD degli

insegnanti efficace: focus sul contenuto disciplinare, apprendimento attivo, collaborazione e integrazione nel contesto scolastico, uso di modelli e *modelling* di pratiche efficaci, supporto di esperti e coaching, feedback e riflessione, durata sostenuta.

È inoltre opportuno specificare che in ogni attività di formazione si è cercato di agire, in

termini di “congruent teaching” (Swennen *et al.*, 2008), secondo l’approccio di apprendimento-insegnamento proposto agli insegnanti con la formazione. In altre parole, si è cercato di riprodurre nelle attività di formazione le medesime pratiche di apprendimento-insegnamento proposte con la formazione stessa, coinvolgendo quindi gli insegnanti negli stessi processi e attività di apprendimento che avrebbero progettato e sperimentato con i propri studenti.

Si ritiene infine opportuno segnalare che le attività richieste agli insegnanti - come e.g., nella fattispecie del presente contributo, di creare una presentazione didattica - erano sempre seguite dalla revisione tra pari e dell’autorevisione. Richiedere agli insegnanti di procedere a queste attività di revisione risponde a specifiche motivazioni. Tra le più importanti vi sono, da un lato, che questo tipo di attività è in grado di attivare processi riflessivi e critici, che promuovono un apprendimento significativo e lo sviluppo di specifiche competenze nell’ambito di quanto proposto con la formazione (Lynch *et al.*, 2012; Sluijsmans *et al.*, 2002), dall’altro, che è importante che gli insegnanti sperimentino in prima persona queste pratiche valutative al fine di valutarne le potenzialità per un uso in classe e di acquisire le competenze necessarie a utilizzarle in modo produttivo con i propri studenti (Cheng *et al.*, 2010). Per approfondimenti e per la scelta di Peergrade si vedano Foschi (2022b), Foschi e Cecchinato (2019) e Foschi, Cecchinato e Say (2019).

2.3. *Sviluppare la TPACK degli insegnanti*

In letteratura sono presenti molteplici strategie per sostenere lo sviluppo della conoscenza integrata-TPACK da parte degli insegnanti. Queste sono state affrontate primariamente nell’ambito della formazione iniziale degli insegnanti e possono essere distinte in strategie che si focalizzano su: tecnologie, progettazione didattica, contenuto disciplinare, organizzazione specifica dei corsi di formazione. Per le finalità di questo contributo, si ritiene opportuno specificare alcuni aspetti della seconda e quarta strategia.

La progettazione didattica è riconosciuta come l’approccio più idoneo per acquisire ed esercitare la TPACK (Koh & Chai, 2014). È stata spesso utilizzata anche nel CPD degli insegnanti (e.g., Jimoyiannis, 2010). È l’approccio proposto da Mishra e Koehler (2006) che, tramite il *Learning Technology By Design*, vogliono coinvolgere i futuri insegnanti in un “problem solving autentico”. Interessante, all’interno di questa strategia, è quanto proposto da Harris e Hofer (2011). Gli studiosi, in virtù del fatto che la ricerca sulla progettazione didattica ha mostrato come questa tenda a essere principalmente focalizzata sui contenuti disciplinari e basata sulle attività di apprendimento (John, 2006), propongono un approccio per cui l’enfasi, nell’integrazione della tecnologia, è posta su attività di apprendimento basate sui contenuti disciplinari. Del loro studio sono di particolare rilievo i temi che hanno guidato le analisi

dei dati nelle interviste condotte, nei piani di lezione messi a punto dagli insegnanti e nelle riflessioni di questi ultimi in merito alla pianificazione-progettazione dei piani di lezione e ai processi di integrazione della tecnologia (si veda “3.2. Implementazione”).

Per quanto concerne invece la quarta strategia, sono interessanti i lavori di Tondeur e colleghi (2012; 2016). Gli studiosi, nell’ambito dei programmi di formazione per sostenere lo sviluppo della TPACK con insegnanti *pre-service*, hanno identificato diverse strategie a livello micro e le condizioni necessarie a livello istituzionale. Tra le prime si annoverano, e.g., l’uso dei *teacher educators* come modelli di ruolo, l’apprendimento della tecnologia attraverso la progettazione didattica, lo *scaffolding*. La prima strategia, il *modelling*, è stata ampiamente trattata nel contesto della formazione *pre-service*, dove rappresenta una strategia di formazione e di azione nei confronti degli insegnanti in formazione (Kay, 2006) basata sull’“imitazione” (Niess *et al.*, 2009). È un’azione intenzionale di modellamento del ruolo dell’insegnante: in sostanza, il *modelling* dei formatori degli insegnanti si può definire come “la pratica di mostrare intenzionalmente un certo comportamento di insegnamento al fine di promuovere l’apprendimento professionale dei futuri insegnanti” (Lunenberg *et al.*, 2007, p. 589).

2.4. Valutazione

La valutazione delle attività formative ha assunto la prospettiva dell’*Evaluation Research* e si è ispirata ai livelli del modello di valu-

tazione di Guskey (2000; Guskey *et al.*, 2014; Fig. 4), a sua volta adattato dal modello di Kirkpatrick (1959). 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 conclusa 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 (per approfondimenti si veda Foschi, 2022b). Per quanto concerne le 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?).



Fig. 4 - Livelli utilizzati per la valutazione delle attività formative.

3. Esempio di attività formativa

Come anticipato, viene considerata la parte della formazione relativa all’uso didattico delle tecnologie digitali. Questa si proponeva, come esito desiderato, il miglioramento e l’incremento delle conoscenze e competenze degli insegnanti relativamente alla progettazione, realizzazione e revisione di attività didattiche che si avvalgono di ambienti e tecnologie digitali. Nello specifico per quanto concerne l’uso didattico di Moodle e di Prezi e/o NearPod. Di seguito viene presentato quanto è stato concretamente realizzato nel modulo online relativo a Prezi e NearPod e la cui progettazione si è articolata in: pianificazione, implementazione e valutazione.

3.1. Pianificazione

I risultati desiderati (Fase 1) sono mostrati in Fig. 5.

3.1.1. Fase 2 - Evidenze di accettabilità

Le evidenze di accettabilità (Fase 2) relative al primo e al secondo risultato desiderato sono mostrate rispettivamente in Figg. 6 e 7. Le fonti di valutazione sono state, in Peergrade, rispettivamente: 1) le revisioni dei pari e le autorevisioni svolte dagli insegnanti seguendo le sollecitazioni proposte; 2) le reazioni espresse dagli insegnanti in merito a quanto avevano trovato utile il feedback di ciascun pari. I criteri valutativi di quest’ultimo corrispondevano alle caratteristiche di un “buon” feedback (e.g., Hattie, 2009).

FASE 1 – RISULTATI DESIDERATI
Argomento: Presentazioni didattiche (Prezi/NearPod). Titolo: Attività 3: Creare presentazioni didattiche.
Scopo: Progettare, creare e revisionare presentazioni didattiche con Prezi/NearPod.
Risultati desiderati
1. Le/I docenti saranno in grado di progettare e creare in Prezi o NearPod una presentazione didattica di qualità, congruente con la tipologia di presentazione scelta, adeguata al contesto per il quale è stata pensata e in grado di sfruttare le potenzialità dell’ambiente utilizzato(Creare - TPACK). 2. Le/I docenti saranno in grado di revisionare le presentazioni didattiche progettate e realizzate in Prezi/ NearPod relativamente a: qualità, congruenza con la tipologia di presentazione scelta, adeguatezza al contesto di svolgimento, uso delle potenzialità dell’ambiente (Valutare - TPACK).

Fig. 5 - Risultati desiderati.

FASE 2 – EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ	
Evidenze di apprendimento	1. I/Le docenti progettano, compilando l'apposito documento, e creano in Prezi o NearPod una presentazione didattica di qualità (a), congruente con la tipologia di presentazione scelta (b), adeguata al contesto per il quale è stata pensata (b) e in grado di sfruttare adeguatamente le potenzialità dell'ambiente utilizzato (c).
Fonti di valutazione	Revisioni dei pari e auto-revisione (Peergrade): a. Domanda aperta 1: Che feedback puoi dare in merito alla qualità della presentazione? Per esempio nelle slide come è il rapporto tra testo e immagini (e/o altre risorse multimediali, come video)? Come definiresti la quantità, la qualità, la dimensione e il posizionamento sia del testo che delle immagini? Ogni slide esprime chiaramente il concetto che vuol comunicare? E tutti gli altri elementi che possono incidere sulla qualità della presentazione... b. Domanda aperta 2: La presentazione realizzata è congruente con la tipologia di presentazione indicata (esposizione orale, auto-fruizione, interattiva) e il contesto (aula, casa) per il quale è stata pensata? Per favore indica quali sono gli elementi che sostengono il tuo feedback. c. Domanda aperta 3: La presentazione sfrutta le potenzialità (comunicative, interattive, espressive) proprie dell'ambiente utilizzato? Per esempio nel caso di Prezi si avvale di visioni panoramiche e di approfondimenti specifici, ecc.? Nel caso di NearPod sfrutta le modalità interattive proprie di questo ambiente, come realizzazione di disegni, proposizione di domande, ecc.? a, b, c. Domanda aperta 4 (facoltativa): Ci sono altri elementi di riflessione/miglioramento che vorresti proporre all'Autore/Autrice?
Criteri valutativi	a. E.g., rapporto testo e immagini/risorse multimediali; quantità, qualità, dimensione e il posizionamento del testo e delle immagini; chiarezza. b. Coerenza con la tipologia di presentazione scelta; coerenza con il contesto d'uso per il quale è stata pensata. c. Sfruttamento delle potenzialità (comunicative, interattive, espressive) proprie dell'ambiente utilizzato.

Fig. 6 - Evidenze di accettabilità 1.

FASE 2 – EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ	
Evidenze di apprendimento	2. I/Le docenti revisionano le presentazioni didattiche progettate e realizzate in Prezi/NearPod, dai pari e da se stessi/e, per quanto concerne la qualità, la congruenza con la tipologia di presentazione scelta, l'adeguatezza al contesto di svolgimento e l'uso delle potenzialità dell'ambiente.
Fonti di valutazione	Reazioni dei pari (Peergrade): 1. Quanto è stato utile il feedback? Feedback score: scala di risposta a 5 punti (Per niente utile; Non molto utile; Abbastanza utile. Potrebbe essere più elaborato; Molto utile. Qualche dettaglio potrebbe essere migliore; Estremamente utile). 2. Commenti aggiuntivi?
Criteri valutativi	Un feedback/revisione utile dovrebbe: - Essere costruttivo e dire come migliorare; - Essere specifico e indicare elementi concreti del lavoro; - Essere giustificato e fornire spiegazioni; - Non utilizzare un linguaggio duro.

Fig. 7 - Evidenze di accettabilità 2.

3.2. Implementazione

Il percorso di apprendimento (Fase 3) per raggiungere i risultati desiderati è stato sviluppato in Moodle e in Peergrade.

Fig. 8 - Risorse e attività predisposte nel modulo Moodle.

Moodle. In Moodle sono state predisposte diverse risorse e attività (Fig. 8). Sono stati per esempio predisposti due quiz il cui obiettivo era attivare le preconoscenze degli insegnanti relative alle presentazioni. Sono stati messi a disposizione videotutorial, file e soprattutto esempi di presentazioni didattiche. Questi ultimi erano esempi eccellenti di progettazione e di realizzazione concreta (i.e., *excellent examples*, Fig. 9) di molteplici presentazioni. Erano accompagnati dalle motivazioni disciplinari e didattiche che sostenevano le scelte effettuate - differenziate a seconda dell'obiettivo didattico, dell'ambiente utilizzato e della disciplina - e volevano fungere da modelli e *modelling*. Era inoltre presente un esempio di feedback redatto utilizzando gli stessi stimoli dell'attività di revisione tra pari che avrebbero svolto gli insegnanti.

Il format degli esempi (Fig. 9), analogo al documento che sarebbe stato compilato dagli inse-

gnanti per la realizzazione della loro presentazione, toccava diverse variabili del TPACK (Fig. 3):

- L'argomento disciplinare richiamava la conoscenza del contenuto (CK).
- La tipologia di presentazione - pensata per accompagnare un'esposizione orale, per l'autofruizione o interattiva - richiamava la conoscenza tecnologico-pedagogica (TPK).
- L'obiettivo didattico - problematizzare un argomento disciplinare o presentarlo - richiamava la conoscenza pedagogico-didattica (PK).
- La domanda "Come mi propongo di raggiungere l'obiettivo scelto?" rimandava alla conoscenza pedagogica dei contenuti disciplinari (PCK) in quanto consentiva di mettere in luce "Come hai deciso di insegnare il contenuto disciplinare che questo piano di lezione affronta?" .

- La domanda “In che modo mi è utile l’ambiente scelto?” rimandava sia alla conoscenza tecnologico-pedagogica (TPK: “In che modo i materiali, gli strumenti e le risorse che hai usato si sono “adattati” al contenuto disciplinare del piano di lezione?”²), sia all’utilità percepita considerando il Modello di Accettazione della Tecnologia (Davis, 1985; Davis *et al.*, 1989).
- In entrambe le domande era ravvisabile la conoscenza tecnologica dei contenuti disciplinari (TCK: “Come hai deciso quali materiali, strumenti e risorse usare per insegnare il contenuto disciplinare del piano di lezione?”²).
- Era inoltre ravvisabile, considerando nell’insieme la progettazione e la realizzazione delle diverse presentazioni didattiche in Prezi/Nearpod, la conoscenza della tecnologia, della pedagogia e dei contenuti disciplinari (TPACK: “Come e perché questa particolare combinazione di contenuto disciplinare, pedagogia e tecnologia era la più appropriata per questo piano di lezione?”²).

PALLONE GONFIATO

È possibile visualizzare la strutturazione concreta di quest’attività in NearPod al seguente indirizzo: <https://app.nearpod.com/?pin=B460E0109B8E7F70983952D496074812-1>.

Scuola: Secondaria di II grado, biennio.

Materia: Chimica.

Argomento disciplinare: L’organizzazione microscopica del gas ideale, Il principio di Archimede.

Contesto di svolgimento: In classe.

Tipologia di lezione: Interattiva.

Obiettivo: Problematizzare un argomento disciplinare.

Ambiente scelto: NearPod.

Come mi propongo di raggiungere l’obiettivo scelto?

Intendiamo problematizzare l’argomento disciplinare scelto (non ancora affrontato con la classe) proponendo agli studenti un video che li pone di fronte a un fenomeno apparentemente in contrasto con ciò che sperimentano quotidianamente. Ciò produce in loro un “conflitto cognitivo”, cioè un contrasto tra quello che in base alle loro conoscenze dovrebbe avvenire e ciò che in realtà vedono sul video. Un palloncino di elio posto all’interno di un’automobile in fase di accelerazione, anziché ricevere una spinta in direzione opposta al movimento, come sperimenta chiunque si trovi all’interno, la riceve nella direzione del moto. Il video dovrebbe generare negli studenti l’esigenza di fornire una spiegazione che, partendo dall’intuito e dalle conoscenze pregresse degli studenti, li guiderà verso una sistematizzazione scientificamente fondata.

Con la richiesta di dare una spiegazione al fenomeno del palloncino di elio che avanza nell’auto in movimento, gli studenti sono chiamati a procedere da una situazione di apparente contraddizione con le conoscenze pregresse (identificazione del problema), alla condivisione di prime ipotesi (raccolta di informazioni) con tentativi di riportare il problema a realtà note (modelli mentali), fino ad ascoltare e accogliere i punti di vista degli altri per apprendere insieme strategie risolutive (risoluzione del problema).

In che modo mi è utile l’ambiente scelto?

Lo strumento NearPod è particolarmente efficace perché ci consente di far partecipare tutti all’attività didattica; anche chi è più timido o si percepisce meno capace, può mettersi in gioco perché l’ambiente consente un’interazione più mediata. Ci consente inoltre di visualizzare istantaneamente tutte le loro risposte e di condividerle facilmente con la classe se si ha un proiettore o se si usa il pulsante “share” per inviare ai dispositivi degli studenti. In aggiunta, questo ambiente rende molto più attiva la partecipazione degli studenti. La possibilità di partecipare a quiz immediati, di esprimere le proprie riflessioni in forma testuale, oppure attraverso disegni e altro rende l’interazione molto più efficace di quella che può avvenire in aula alzando la mano.

Per concludere, l’uso di questo e altri applicativi, snellisce il lavoro in aula consentendo di arrivare a ciascuno studente in modo istantaneo e personalizzato, ma non esclude l’integrazione con metodologie didattiche ormai consolidate. La spiegazione del docente o non c’è o arriva dopo che lo studente ha elaborato una sua risposta e di stimolo in stimolo, di attività in attività, si favorisce la costruzione attiva della conoscenza rispettando i ritmi di ciascuno e motivandolo a mettersi in gioco.

Fig. 9 - Format ed excellent example di presentazione.

2. Domanda ispirata al lavoro di Harris e Hofer (2011).

Peergrade. In Peergrade, l'attività di revisione tra pari e autorevisione si è articolata nelle fasi di: consegna, revisione e reazione. Nella fase di consegna, gli insegnanti potevano consegnare il proprio lavoro, nonché vedere in anteprima le sollecitazioni proposte per la fase di revisione.

Nella fase di revisione, potevano revisionare il lavoro di due colleghi e, successivamente, autorevisionare il proprio seguendo le sollecitazioni proposte. 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 in Peergrade "categorie" di revisori composte, per quanto possibile, da insegnanti della stessa area disciplinare. Le presentazioni da revisionare e le revisioni espresse e ricevute non erano anonime; quest'attività era infatti orientata ad attivare un processo di miglioramento e consentire scambi produttivi tra gli insegnanti. La fase di revisione prevedeva tre domande a risposta aperta (più una facoltativa) (si veda "Fonti di valutazione" in Fig. 6).

Nella fase di reazione, gli insegnanti potevano vedere le revisioni, i feedback che la loro presentazione aveva ricevuto dai colleghi ed esprimere considerazioni e fornire un feedback in merito alle stesse. La fase di reazione chiedeva di esprimersi sull'utilità dei feedback ricevuti (si veda "Fonti di valutazione" in Fig. 7).

3.3. Valutazione

Per valutare le *Reazioni* e il *Comportamento* degli insegnanti è stato predisposto in

Google Moduli un questionario di valutazione che è stato proposto al termine del modulo e si è articolato come segue.

Reazioni. Agli insegnanti è stato chiesto di rispondere:

- a) alla domanda "Quanto hai trovato utili le risorse/attività sottoelencate nel creare la tua presentazione?" scegliendo tra sei opzioni di risposta (Per nulla, Poco, Mediamente, Molto, Del tutto, Non utilizzata) per ciascuna delle otto risorse/attività elencate (Guida per l'attività, Quiz Presentazioni 1, Quiz Presentazioni 2, Rubriche presentazioni, Obiettivi didattici, Esempi di presentazioni Prezi/NearPod, Videotutorial su Prezi, Videotutorial su NearPod);
- b) alle seguenti richieste, in due diverse risposte aperte: "Per favore esplicita quale risorsa/attività hai trovato più utile e perché" e "Per favore esplicita quale risorsa/attività hai trovato meno utile e perché";
- c) alla domanda a risposta aperta "Questo modulo ti ha fornito stimoli per la tua attività didattica? Quali?".

Comportamento. Agli insegnanti è stato chiesto di rispondere alla seguente domanda "Pensi che utilizzerai con le tue classi quanto hai progettato con questo modulo?" scegliendo tra sei opzioni di risposta (Certamente no, Probabilmente no, Può darsi, Probabilmente sì, Certamente sì, L'ho già usato).

Apprendimento. Per valutare l'*Apprendimento* degli insegnanti sono stati utilizzati i file CVS e i report generati da Peergrade. Per rispondere alla domanda di ricerca relativa al primo risultato desiderato³ sono state consi-

3. Gli insegnanti sono stati in grado di progettare e creare in Prezi o NearPod una presentazione didattica di qualità, congruente con la tipologia di presentazione scelta, adeguata al contesto per il quale è stata pensata e in grado di sfruttare le potenzialità dell'ambiente utilizzato?

4. Gli insegnanti sono stati in grado di revisionare le presentazioni didattiche progettate e realizzate in Prezi/NearPod?

derate, per ciascuna presentazione didattica progettata e realizzata in Prezi/NearPod, le revisioni dei pari. In particolare, sono state analizzate le risposte fornite dai pari per ciascuna delle tre domande aperte (si veda “Fonti di valutazione” in Fig. 6). Per rispondere invece alla domanda di ricerca relativa al secondo risultato desiderato⁴ sono stati considerati i *feedback score* ottenuti dagli insegnanti. Si è deciso di considerare questi ultimi poiché rappresentano un’indicazione di quanto ciascun insegnante sia stato “good” a revisionare il lavoro dei pari, i.e. dar loro un feedback. Il “Feedback score” in particolare è calcolato da Peergrade sulla base delle *reazioni* che un insegnante ha ricevuto dai pari relativamente alle revisioni che ha espresso sul loro lavoro (si veda “Fonti di valutazione” in Fig. 7).

4. Conclusioni

Oggi più che mai, nel contesto della formazione e del CPD degli insegnanti, il consolidamento e il miglioramento delle loro competenze digitali rappresentano una priorità (MIUR, 2016; MI, 2020, 2021; Punie & Redecker, 2017; Unione Europea, 2021). Per tale finalità, come già indicato, riveste un’importanza cruciale la qualità della formazione, troppo spesso caratterizzata da iniziative frontali che considerano gli insegnanti come destinatari passivi di conoscenza, nonostante la letteratura abbia più volte messo in luce

l’inefficacia di tali modalità e la necessità di un “nuovo paradigma”.

La proposta qui presentata - caratterizzata da elementi quali progettazione a ritroso, *congruent teaching*, attività di revisione tra pari e autorevisione, apprendimento attivo, uso di modelli e *modelling* di pratiche efficaci, feedback e riflessione, supporto di esperti, *learning technology by design*, collaborazione, valutazione multi-metodo, a più livelli e in più momenti - vuole essere un contributo in tal senso.

I risultati della ricerca valutativa condotta in relazione a quanto realizzato con insegnanti hanno evidenziato l’impatto positivo di una progettazione così ideata e attuata. In particolare, hanno mostrato come l’attività di formazione abbia avuto un impatto positivo sulle reazioni, sull’apprendimento, sulle credenze e sulle pratiche didattiche degli insegnanti (per approfondire si rimanda a Foschi, 2022b). I risultati hanno inoltre messo in luce più volte come gli insegnanti abbiano apprezzato le specifiche modalità di conduzione dell’attività di formazione, quali la sperimentazione diretta, in prima persona, la collaborazione e il confronto, gli esempi proposti, ecc. e come queste abbiano giocato un ruolo fondamentale nel consentire loro di imparare a utilizzare, comprendere l’utilità e adottare nella propria pratica didattica le tecnologie digitali. In definitiva, i risultati ottenuti forniscono evidenze a supporto della validità delle scelte progettuali fatte.

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*. New York, NY: Longman.
- Berrett, B., Murphy, J., & Sullivan, J. (2012). Administrator insights and reflections: Technology integration in schools. *The Qualitative Report*, 17(1), 200-221.
- Bishop, M. J., & Spector, J. M. (2014). Technology integration. In J. M. Spector, D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed.) (pp. 817-818). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91-104.
- Consiglio Europeo (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education*. Retrieved from: [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN).
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davis, F. D., Bagozzi R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A comparison of two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982-1002.
- Davis, F. D. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results. (PhD)*. Cambridge, MA: MIT.
- Foschi, L. C. (2021). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un'analisi dei risultati dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS). *Italian Journal of Educational Research*, 27, 52-64.
- Foschi, L. C. (2022a). Valutare un'attività di formazione per docenti in servizio sull'uso didattico delle tecnologie digitali: analisi inferenziali e del contenuto della loro esperienza. *Lifelong, Lifewide Learning*, 18(41), 154-174.
- Foschi, L. C. (2022b). *Pianificare, implementare e valutare lo sviluppo professionale continuo dei docenti: risultati di una ricerca valutativa su un'esperienza di formazione (PhD thesis)*. Padova: Università degli Studi di Padova.
- Foschi, L. C. (2022c). Cosa dicono gli insegnanti? Un'analisi quanti-qualitativa delle loro reazioni a un'attività di formazione. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 512-530.
- 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.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age - the IEA international computer and information literacy study international report*. Heidelberg: Springer International Publishing.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., Roy, P., & von Frank, V. (2014). *Reach the highest standard in professional learning: Data*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
-

- Harris, J. B., & Hofer, M. J.** (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Jimoyiannis, A.** (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development. *Computers & Education*, 55(3), 1259-1269.
- John, P. D.** (2006). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Kay, R. H.** (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of research on technology in education*, 38(4), 383-408.
- Kirkpatrick, D.** (1959). Techniques for evaluating training programs: the four levels. *Journal of ASTD*, 13(11), 1-13.
- Koehler, M. J., & Mishra, P.** (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W.** (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Journal of education*, 193(3), 13-19.
- Koh, J. H. L., & Chai, C. S.** (2014). Teacher clusters and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) development through ICT lesson design. *Computers & Education*, 70, 222- 232.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A.** (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586-601.
- Lynch, R., McNamara, P. M., & Seery, N.** (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 179-197.
- MI** (2020). Nota prot. AOODGPER n. 37467 del 24/11/2020: Formazione docenti in servizio a.s. 2020-2021. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative. Retrieved from: miur.gov.it/documents/20182/2432359/m_pi.AOODGPER.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0037467.24-11-2020+%281%29.pdf/3d1df78e-ffce-3819-dcf6-53b3ea20dd3b?version=1.0&t=1606305700391.
- MI** (2021). *Piano Scuola 2021-2022*. Retrieved from: miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf.
- 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.
- MIUR** (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019*. Retrieved from: istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.
- Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Yilmaz Ozden, S., & Hu, L.** (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206-221.
- Niess, M. L., Ronau, R. N., Shafer, K. G., Driskell, S. O., Harper, S. R., Johnston, C., et al.** (2009). Mathematics teacher TPACK standards and development model. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 4-24.

- OCSE** (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Punie, Y., & Redecker, C.** (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ritella, G., Ligorio, M. B., & Hakkarainen, K.** (2016). The role of context in a collaborative problem-solving task during professional development. *Technology, Pedagogy and Education, 25*(3), 395-412.
- Sansone, N., & Ritella, G.** (2020). "Formazione insegnanti" aumentata": integrazione di metodologie e tecnologie al servizio di una didattica socio-costruttivista. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 15*(1), 70-88.
- Sluismans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G.** (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 27*(5), 443-454.
- Straub, E. T.** (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research, 79*(2), 625-649.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F.** (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*, 531-542.
- 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.
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, K., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A.** (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education, 59* (1), 134-144.
- Unione Europea** (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. Retrieved from: [education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan](https://ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan).
- Vuorikari, R.** (2019). *Innovating Professional Development in Compulsory Education - An analysis of practices aimed at improving teaching and learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Wiggins, G., & McTighe, J.** (2005). *Understanding by design* (2nd ed). Alexandria, VA: ASCD.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15106

Cittadinanza onlife alla Scuola Primaria. Uno studio per progettare l'educazione Civica Digitale

Onlife Citizenship in Primary School. A Study to Design Digital Civic Education

Stefano Pasta, Maria Cristina Garbui, Federica Pelizzari^{1,2}

Sintesi

La cittadinanza digitale si può declinare come insieme di diritti e di responsabilità, come identità e come partecipazione. L'attuazione della legge 92/2019 continua la riflessione sulle modalità con cui la scuola italiana può preparare gli studenti a diventare cittadini attivi e consapevoli in una società democratica e caratterizzata da cambiamenti sempre più rapidi. Si rende necessaria una formazione docente in grado di rispondere agli interrogativi educativi posti dalle trasformazioni al tempo dell'onlife e basata sull'aggiornamento continuo, anche in chiave digitale, al fine di permettere agli studenti di diventare cittadini digitali: da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili. In questa prospettiva, in questo contributo si presenta il progetto sperimentale "Educazione Civica Digitale. Un'ipotesi per la Scuola Primaria", ricerca-intervento che ha avuto l'obiettivo di favorire l'acquisizione e l'esercizio di competenze nel quadro della Cittadinanza Onlife.

Parole chiave: Cittadinanza onlife; MOOC; Scuola Primaria; Cittadinanza Digitale; Formazione Docenti.

Abstract

Digital citizenship can be declined as a set of rights and responsibilities, as identity and as participation. The implementation of Law 92/2019 continues the reflection on the ways in which the Italian school can prepare students to become active and aware citizens in a democratic society characterized by increasingly rapid changes. There is a need for teacher training capable of answering the educational questions posed by the transformations at the time of the onlife and based on continuous updating, also in a digital key, in order to enable students to become digital citizens: from passive consumers to critical consumers and responsible producers. With this in mind, this paper presents the experimental project "Digital Civic Education. A hypothesis for Primary School," a research-intervention that had the research objective of fostering the acquisition and exercise skills in the context of Onlife Citizenship.

Keywords: Onlife Citizenship; MOOCs; Primary School; Digital Citizenship; Teacher Training.

1. Università Cattolica del Sacro Cuore, stefano.pasta@unicatt.it, mariacristina.garbui@unicatt.it, federica.pelizzari@unicatt.it.

2. Il contributo è stato progettato e costruito da tutti gli autori congiuntamente. In particolare, Stefano Pasta ha redatto il paragrafo 1, Maria Cristina Garbui il paragrafo 2 e Federica Pelizzari il paragrafo 3; le conclusioni sono state scritte da tutti gli autori.

1. Tra staticità certificativa e dinamicità real life: la cittadinanza onlife

1.1. Competenze digitali: un quadro eterogeneo

Al tempo della “società onlife” e della “platform society” (van Dijck *et al.*, 2019) sono numerosi i corsi di formazione sulle “competenze digitali” e sulla “scuola digitale” (Pasta, 2021a), con tentativi in ambito europeo di integrare le competenze e le alfabetizzazioni digitali nei curricula scolastici (Livingstone *et al.*, 2018).

Come nota il *Rapporto Eurydice* del 2019 su 43 sistemi educativi, gli Stati europei adottano differenti framework teorici di riferimento, sia riguardo a come intendere le “competenze digitali” (quadro europeo del *DigComp*, o specifica definizione nazionale, o assenza di chiaro riferimento), sia rispetto alla loro misurazione (solo in 15 Paesi è prevista da prove nazionali dedicate; l'Italia non è tra questi), sia nell'approccio curricolare sia in quello interdisciplinare.

Se le definizioni sono eterogenee, altrettanto lo è la valutazione delle competenze digitali (Bulger & Davison, 2018), come rileva una recente *review* sulla sovrabbondanza di approcci alla loro misurazione (Helsper *et al.*, 2021); la varietà è aumentata dal considerare in modo non sempre coerente le attività digitali (“Faccio X online”, dove le abilità correlate sono implicite ma non misurate), l'autoefficacia digitale (“Sono abile in X online”) e le competenze digitali intese come capacità autodi-

chiarate di svolgere compiti digitali specifici (“So come fare X online”). Un'altra recente *systematic evidence review* (Livingstone *et al.*, 2021) ha considerato 34 studi che utilizzano metodi trasversali per esaminare l'associazione delle competenze digitali con risultati tangibili, secondo la classificazione di quattro dimensioni comunemente usate in letteratura, ossia capacità tecniche e operative, di navigazione ed elaborazione delle informazioni, comunicative e di interazione (Helsper *et al.*, 2021; Van Dijk & Van Deursen, 2014); due terzi riguardavano l'associazione con opportunità online o altri vantaggi, mentre un altro terzo ha esaminato i rischi di pericoli online. Al contrario, sono rare le ricerche che misurano le competenze digitali in termini di capacità di comunicazione e di creatività.

1.2. La prospettiva dei Diritti e quella della New Literacy

In questo quadro di eterogeneità, il framework teorico maggiormente condiviso è la definizione contenuta nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente e ripresa dall'*European Digital Competence Framework for Citizens - DigComp 2.1*³, a cui oltre la metà dei sistemi educativi europei - Italia compresa - fanno esplicito riferimento (Ranieri, 2022). Le 5 aree del *DigComp* - Competenze su informazioni e dati, Comunicazione e collaborazione, Creazione di contenuti digitali, Sicurezza, Risoluzione dei problemi - costituiscono, infatti, il quadro concettuale per la costruzione di strumenti operativi funzionali più presente nei sistemi

3. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>.

educativi, anche se talvolta esse sono formulate in maniera differente e in alcuni casi con aggiunte di altre aree. La prima versione del *DigComp* è del 2013, a cui sono seguiti aggiornamenti (Carretero Gomez *et al.*, 2017) in particolare rispetto alla rilevanza della *data literacy*, a seguito dell'esplosione dei big data e del protagonismo delle logiche algoritmiche (Eugeni, 2021); nel 2022 è stato pubblicato il *DigComp 2.2* (Vuorikari *et al.*, 2022).

In altre sedi (Rivoltella, 2020; Pasta, 2021b) si è, tuttavia, evidenziato come, al tempo del web sociale e del nuovo ecosistema dell'informazione (Floridi, 2020), il *DigComp* abbia un forte limite nella natura statica con cui pensa alle competenze digitali, illudendosi di basarne la valutazione su certificazioni, patentini e checklist. Al contrario, la ricerca valutativa nel campo della Media Literacy Education ha dimostrato da tempo che le competenze mediali hanno un'elevata specificità, e questa consiste nel dover essere misurate in contesti autentici: non è possibile sapere se la competenza digitale sia posseduta se non riesco in qualche modo a vederla all'opera di fronte a una situazione-problema, in un contesto reale (Pasta *et al.*, 2021). Questo rappresenta un'indubbia difficoltà per qualsiasi approccio certificativo che di solito si basa su informazioni raccolte in contesti non autentici (la classe) e in situazioni non *real life*. Le competenze digitali non vanno piuttosto pensate come statiche, bensì come dinamiche: questo significa che si esplicano in un continuum di prestazione e sono determinate da altre variabili soggettive e di contesto (Potter & McDougall, 2019); inoltre vanno soggette a continue modificazioni nel tempo, per cui è forte il rischio che una com-

petenza sembri essere posseduta oggi e non sia rilevabile alcuni giorni dopo.

Ai due approcci si possono far corrispondere due paradigmi interpretativi per la competenza digitale. Il primo, definibile come la prospettiva dei Diritti, si ritrova in precedenti indagini europee sulle competenze digitali come ICILS (2018) e DESI (2019) e integra appunto il *DigComp* con documenti come la *Strategia dell'Unione Europea sui Diritti dell'Infanzia* (2021). Nella seconda prospettiva, quella della New Literacy, si ritrova l'attenzione alla dinamicità e alla transdisciplinarietà delle competenze e si sottolinea come un approccio segmentato tradisca la "vocazione di cittadinanza" della competenza digitale (Buckingham, 2020; Pasta, 2021b). A livello teorico, Rivoltella (2022) reinterpreta la competenza digitale sulle tre dimensioni della critica (le semantiche, i significati, il senso sociale e culturale), dell'etica (i valori, le responsabilità, la cittadinanza) e dell'estetica (i codici, i linguaggi, le narrazioni) e sul concetto delle Dynamic Literacies (Potter & McDougall, 2017).

1.3. *Cittadinanza onlife*

Coniugare queste due prospettive ha portato il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremi) dell'Università Cattolica a proporre due nuovi scenari interpretativi per le ricerche e la formazione degli insegnanti: passare dal costruito di cittadinanza digitale a quello di "cittadinanza onlife" (Pasta & Rivoltella, 2022a) e, nel caso della sua privazione, da quello di divario digitale a quello di "povertà educativa

digitale” (Pasta & Rivoltella, 2022b).

Quest’ultimo è stato altrove indagato (Marangi *et al.*, 2022; 2023), mentre il primo, collegandosi al dibattito più avanzato degli ultimi anni sulla “scuola digitale” (Pasta, 2021a), afferma che la Media Education non è più un aspetto del lavoro educativo o una parte di una disciplina, ma, con la migrazione dei media nelle nostre vite, si assiste al graduale spostamento dell’educazione ai media e alle tecnologie verso l’educazione *tout court*, con la conseguente riconfigurazione dell’educazione alla cittadinanza digitale come parte costituente dell’educazione alla cittadinanza. O di “Cittadinanza Onlife” (Pasta & Rivoltella, 2022a), citando la fortunata definizione di Luciano Floridi (2017) per superare il “paradigma geografico”, con i due mondi (“virtuale” e “reale”) che procederebbero paralleli e senza incontrarsi, e per sottolineare piuttosto, con il termine “onlife”, come il web non sia un luogo altro rispetto al reale, ma vada inteso come realtà aumentata, segnata da proprie specificità e soprattutto da piene continuità tra offline e online. In questo senso, anche per la scuola, i media sociali e digitali si configurano come oggetto e spazio dell’intervento (onlife) da un lato di prevenzione e contrasto dei rischi delle pratiche dei più giovani e, dall’altro, di promozione dell’attivismo (onlife) come forma di partecipazione di persone capaci di soggettività consapevole (Pasta, 2023).

Si può quindi affermare che, da un lato, nel post-digitale (Eugeni, 2015) l’educazione alla cittadinanza non è più pensata come passaggio alla “vita sullo schermo” (Turkle, 1997), poiché, superando la scansione tra ciò che viene fatto online e offline e ridecli-

nandosi *onlife*, non va intesa come “una” delle cittadinanze, ma come dimensione interna all’unica cittadinanza di cui i soggetti sono portatori. Dall’altro lato, il contemporaneo protagonismo delle piattaforme, dei dati (Cobo & Rivas, 2023) e delle logiche algoritmiche (Pancioli & Rivoltella, 2023) comporta un ampliamento del concetto di cittadinanza digitale includendo nuovi diritti: all’accessibilità, all’identità e al domicilio digitale, alla trasparenza digitale (Elliott, 2021).

A livello italiano, interventi formativi sulla cittadinanza onlife sono inscrivibili nel *Curriculum di Educazione Civica Digitale* (MIUR, 2018) e nella legge 92/2019 sull’*Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’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 (MI, 2020). Così la cittadinanza è promossa dall’educazione allo spirito critico e alla responsabilità, intesa come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni digitali (Pasta, 2018; 2021b), direzioni declinate - come si è detto - secondo le dimensioni della critica, dell’etica e dell’estetica.

Il syllabo del 2018 propone di costruire “strategie positive” che consentano agli studenti di «appropriarsi dei media digitali, passando da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili di contenuti e nuove architetture» (MIUR, 2018, p. 5). Questo documento è stato alla base del progetto sperimentale “Educazione Civica Digitale. Un’ipotesi per la Scuola Primaria” (a.s. 2021-22), che i Centri di ricerca OssCom e Cremit dell’Università Cattolica, su incarico

del Comitato regionale per le comunicazioni (Corecom) della Lombardia, hanno realizzato in dieci scuole primarie delle province di Milano, Varese, Monza Brianza, Como, Lodi, Brescia e Sondrio coinvolgendo un totale di 232 docenti⁴.

L'obiettivo della ricerca-intervento è stato testare nella progettazione didattica della scuola primaria il framework teorico proposto dal syllabo ministeriale del 2018; proprio per l'impostazione sinora descritta, il cambiamento prefissato consisteva in una declinazione della competenza digitale non in termini tecnici e statici, ma dinamici e coerenti con la New Literacy. Per questo, l'iniziale gruppo di lavoro, costituito da ricercatori e formatori universitari, è stato allargato ai maestri-corsiisti, condividendo gli obiettivi e le mete comuni. L'intervento collegato, descritto nel prossimo paragrafo, è stato progettato secondo queste istanze (Cunningham, 1976).

2. Il progetto

2.1. L'impianto di progettazione

L'impianto progettuale si è configurato come un'attività di intervento formativo supportato dall'attività di ricerca. La componente di intervento ha avuto per oggetto la formazione degli insegnanti di Scuola Primaria in merito all'insegnamento curricolare di cittadinanza digitale; la componente di ricerca ha avuto una duplice funzione: innanzitutto, raccogliere dati ed evidenze inerenti il vissuto legato all'esperienza online dei diversi attori del processo formativo (studenti, docenti, geni-

tori) e i bisogni formativi, anche attraverso il coinvolgimento degli insegnanti che hanno agito come ricercatori "in loco"; in secondo luogo, monitorare l'andamento dell'azione formativa e valutarne gli esiti.

Il coinvolgimento attivo dei docenti, formati nel ruolo di ricercatori "sul campo", è stato adottato al fine di rilevare: il grado delle diverse competenze digitali pertinenti all'ambito della cittadinanza digitale (competenze strumentali, informative, sociali, creative), a disposizione di studenti e insegnanti, e il peso delle variabili socio-demografiche più rilevanti nella distribuzione di tali competenze e nella creazione di eventuali divide digitali.

Il progetto ha erogato una formazione gratuita di 30 ore in modalità *blended* (Graham, 2006), una parte online e una parte in presenza. Nello specifico, 10 ore di formazione sono avvenute tramite un MOOC (Massive Open Online Course) (DeBoer *et al.*, 2014) pilota⁵ articolato in cinque moduli, corrispondenti con le aree del *Curriculum di Educazione Civica Digitale* del MIUR (2018) e declinate per la Scuola Primaria:

- *Internet e il cambiamento in corso*: il cambiamento originato dalla convergenza tra tecnologie digitali e connettività porta a indagare Internet, metafora culturale per la rivoluzione comunicativa, informazionale ma anche economica e sociale in corso.
- *Educazione ai media*: la dimensione individuale e sociale di ognuno viene indagata a partire dai cambiamenti originati dalle tecnologie digitali. Quest'area affronta i rischi e propone alcuni rilanci legati a una società iper-mediatizzata, suggerendo

4. Con la direzione scientifica di Piermarco Aroldi e Pier Cesare Rivoltella.

5. Essendo uno studio pilota, il MOOC è stato dedicato e aperto esclusivamente ai docenti delle scuole selezionate.

strategie possibili da adottare per sviluppare le competenze sociali adatte a rilanciare esperienze comportamentali positive e costruttive attraverso le tecnologie.

- *Educazione all'informazione (Information literacy)*: selezionare le fonti nel web sociale prevede di sviluppare le competenze necessarie alla ricerca, alla raccolta, all'utilizzo e alla conservazione di informazioni. Riconoscere le fake news, saper selezionare le fonti, valutare se e quando possono essere utilizzate in base al diritto d'autore esige un esercizio di approfondimento circa la provenienza, la qualità, la completezza e la credibilità delle stesse.
- *Quantificazione e computazione, dati e intelligenza artificiale*: per riflettere sui dati abbiamo bisogno di avere accesso a competenze dinamiche e flessibili, che prevedono una scientificità di analisi e una ricerca di intercorrelazioni di significati. Ad oggi, risulta essere chiave promuovere un approccio alla realtà che indaghi algoritmi e intelligenza artificiale.
- *Cultura e creatività digitale*: il pensiero creativo si esercita anche in rete, è interessante provare a immaginare e sperimentare prospettive di espressione divergente nel web considerando sia le potenzialità di questo processo sia possibili conseguenze.

Il corsista ha avuto la possibilità di accedere in modalità asincrona all'interno della piattaforma di LMS (Learning Management System) di Ateneo BlackBoard ai moduli presenti, solo al completamento di un modulo e superamento del relativo test finale si accede al successivo. Ciascun modulo contiene:

- videolezioni registrate da docenti dell'Università Cattolica su tematiche correlate alle aree del Curriculum di Educazione Civica Digitale (2018);
- approfondimenti teorici (consigli di lettura...);
- schede operative-didattiche contenenti proposte di rilancio e progettazioni spendibili in contesti scolastici e/o di apprendimento;
- risorse online con link ad applicativi e/o siti web selezionati;
- forum di discussione per promuovere il confronto e la discussione all'interno dei gruppi di lavoro;
- test finale posto al termine di ogni modulo per verificare le specifiche competenze acquisite.

Sono state previste, inoltre, 6 ore di attività laboratoriale in presenza condotte da esperte formatrici dell'Università Cattolica, suddivise all'interno di tre incontri d'aula presso gli istituti scolastici aderenti.

2.2. Le Attività Pratiche Guidate

Lo spazio di sperimentazione laboratoriale ha previsto l'ingaggio dei docenti in due Attività Pratiche Guidate (APG), 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.

In particolare, la prima APG ha proposto un approfondimento operativo in merito al cercare, all'analizzare e all'utilizzare correttamente l'informazione in un contesto di-

dattico, quale quello della Scuola Primaria, legandosi alla cornice teorica dell'educazione all'informazione per rispondere a come affrontare l'information literacy sia attraverso lo sviluppo delle competenze necessarie alla ricerca, raccolta, utilizzo e conservazione di informazioni sia attraverso la comprensione delle dinamiche legate al profondo cambiamento in atto nell'ecosistema della produzione e distribuzione dell'informazione.

La seconda APG, invece, ha desiderato indagare uno "stare in rete" inteso come atto culturale (Rivoltella, 2020), collegandosi alla cornice teorica dell'educazione alla creatività digitale per indagare come sia possibile sviluppare la connessione tra cittadinanza e creatività digitale e promuovere una maggiore consapevolezza riguardo alle potenzialità e alle conseguenze dell'essere produttori di contenuti, applicazioni e servizi al tempo dell'onlife.

Tra un momento di incontro e il successivo, gli insegnanti-corsisti sono stati supportati da un costante monitoraggio da parte delle formatrici nella stesura delle APG per un totale di 14 ore svolte da remoto.

La scelta di adottare la declinazione della competenza digitale secondo le dimensioni critica, etica ed estetica (Valgolio, 2021; Rivoltella, 2022) è stata mossa a partire dalla volontà di rendere i docenti consapevoli del ruolo delle competenze digitali nell'educazione alla cittadinanza. Ciò impone un corretto uso di neologismi e del lessico specifico, per contribuire a un impiego critico e responsabile delle risorse digitali a scuola. Se, da una parte, rendere accessibili attraverso Internet i servizi e le opportunità destinate ai

cittadini è compito tanto delle Amministrazioni Pubbliche quanto dei diversi attori sociali, privati e del terzo settore, acquisire ed esercitare responsabilmente la propria cittadinanza digitale costituisce un compito formativo per ciascuno; costituisce soprattutto una responsabilità educativa per le Istituzioni deputate alla formazione dei cittadini, quali l'Istituzione Scolastica, al fine di garantire il benessere degli stessi.

2.3. Documentazione e socializzazione del progetto

In vista della conclusione e della socializzazione del progetto, i formatori hanno realizzato un museo didattico virtuale (Garbui & Pelizzari, 2022) per ciascuna realtà scolastica accessibile all'interno di un wall di Padlet connesso al QR Code sottostante (Fig. 1).



Fig. 1 - QR Code Padlet del progetto.

Il museo didattico virtuale in oggetto è stato creato grazie all'utilizzo di Artsteps (Garbui, 2022), un software web-based rilasciato da Dataverse Ltd che consente agli utenti di creare musei virtuali, anche di carattere didattico, in grado di stimolare, intrattenere e sfidare il visitatore-attore con tecnologie VR (Virtual Reality). In Artsteps il patrimonio culturale si rivela in relazione agli ambienti che lo raccolgono, lo conservano, lo espongono e lo comunicano. Secondo questa prospettiva l'ambiente digitale acquisisce una particolare rilevanza nel momento in cui rappresenta un contesto privilegiato di manipolazione e sperimentazione (Panciroli & Macauda, 2019): le competenze digitali dei docenti si metariflettono all'interno del percorso stesso. In un primo momento sono state alimentate e sviluppate, mentre in un secondo sono state documentate e infine sono state riviste e analizzate criticamente alla luce dell'esperienza svolta prima di essere disseminate. Esito di questa esperienza è la repository creata grazie al lavoro dei docenti-partecipanti, che tramite il Padlet è aperta, accessibile e permette la condivisione di pratiche replicabili in altre scuole primarie, anche all'esterno del progetto.

Adottando una prospettiva sistemica dei media, possiamo affermare che l'arte e il patrimonio culturale si pongono in una stretta compenetrazione di significati per far fronte alla sfida della complessità: sta alle realtà formative e al contesto sociale cogliere questa opportunità e immaginare altri scenari di sperimentazione creativi ed originali.

3. Strumenti e risultati della ricerca

L'impianto di ricerca è stato guidato da due obiettivi: il primo relativo alle progettazioni didattiche, in particolare chiedendosi quale impatto potesse avere il framework MLE su di esse e come questo potesse andare a integrarsi con l'Educazione Civica Digitale; il secondo relativo alla percezione dei corsisti circa la formazione ricevuta, sia in termini di soddisfazione che in termini di ricaduta professionale. Il corso e il progetto hanno, quindi, previsto un impianto di ricerca basato su un'analisi Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1997) delle progettazioni create dai corsisti (per un totale di 49) e la somministrazione di un questionario finale online. L'analisi svolta è stata di tipo descrittivo.

I corsisti che hanno concluso il progetto sono stati 196 su 238 partecipanti iniziali, di cui il 6% uomini e il 94% donne. Tra questi, il 67% aveva tra i 40 e i 60 anni e solo il 33% aveva un'età sotto i 40 anni. Inoltre, il 52% del campione dichiara di insegnare da almeno 10 anni.

Infine, alla domanda "Aveva già frequentato un corso di aggiornamento o formazione sull'uso del digitale in classe?", come si rileva dal grafico, la risposta è stata che quasi la metà di loro (45%) non aveva mai frequentato un corso su queste tematiche (Fig. 2).

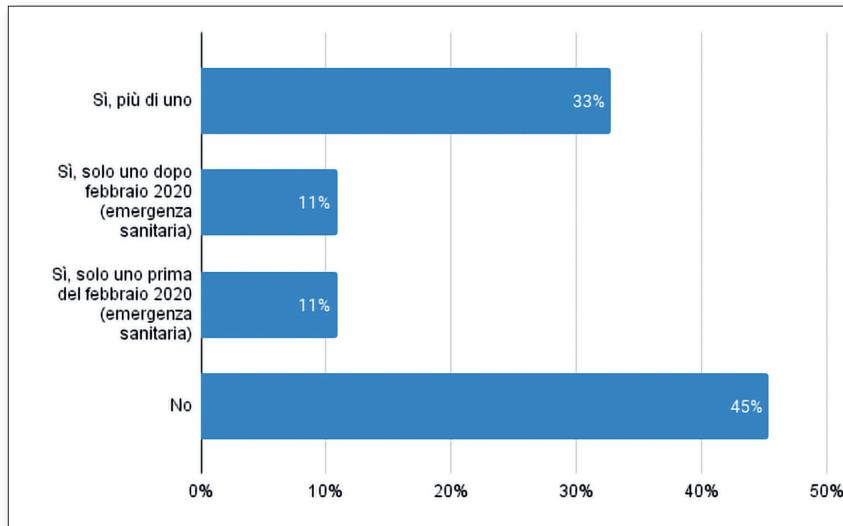


Fig. 2 - Frequenza corso aggiornamento sul digitale.

3.1. Analisi delle progettazioni svolte

La domanda di ricerca che ha guidato l'indagine sulle progettazioni didattiche è stata la seguente: come il framework MLE si può integrare all'Educazione Civica Digitale? È possibile che esso sia trasversale rispetto alle discipline? Per le progettazioni, i gruppi di docenti avevano la possibilità di scegliere in autonomia la classe di Scuola Primaria a

cui riferirsi. Come viene mostrato nel grafico (Fig. 3), le progettazioni hanno coperto tutte le cinque classi, con una percentuale omogenea per le classi dalla prima alla quarta (tra il 15% e il 19%) e una scelta più elevata per la classe quinta (29,3%). Questo è in parte dovuto al fatto che si sente molto più spesso l'esigenza di formare i bambini al tema del digitale quando sono già in possesso di device propri e quando hanno già iniziato ad approcciarsi a un consumo mediale privato (Rivoltella, 2016).

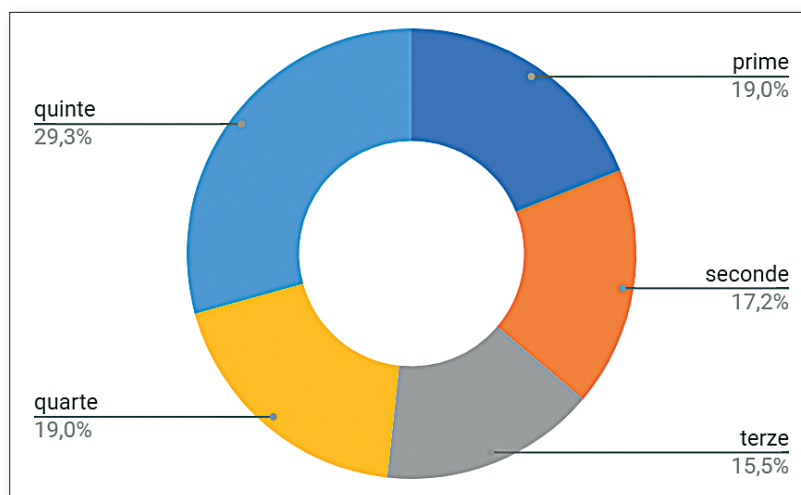


Fig. 3 - Classi di applicazione dei progetti.

Per quanto riguarda la scelta delle discipline da inserire nella progettazione insieme all'Educazione Civica Digitale (Fig. 4), l'opzione maggiore è ricaduta proprio sulla materia di tecnologia (28%) e di italiano (19,8%), risultato che possiamo leggere alla luce del decennale dibattito tra logica disciplinare e trasversale tanto dell'educazione civica quanto dell'educazione digitale (Pasta, 2022). Decisamente minoritarie, invece, le scelte della lingua straniera (2,4%) e di musica (4%).

Analizzando la scelta progettuale circa le aree tematiche dell'Educazione Civica Digita-

le si può osservare come la scelta sia molto omogenea (Fig. 5), rimanendo per tutte e tre (cittadinanza digitale, sviluppo sostenibile, Costituzione) tra il 30% e il 36%. Questo dato è sicuramente di buon auspicio per l'implementazione delle 33 ore nel curricolo scolastico: rimanendo ben considerate tutte e tre le aree è possibile augurarsi che esse siano integrate trasversalmente nelle classi e negli insegnamenti, ricordando la necessità di inserire le tre aree nella cornice della cittadinanza onlife e quindi di vederle come complementari tra di loro.

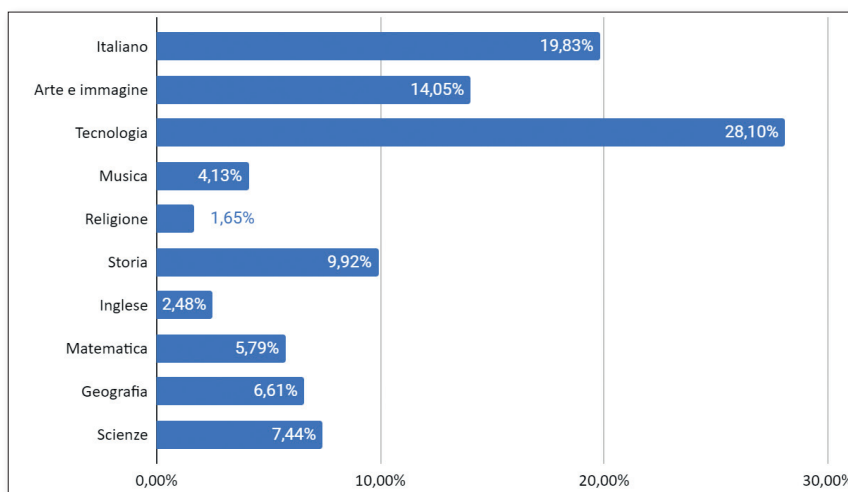


Fig. 4 - Discipline implicate nelle progettazioni.

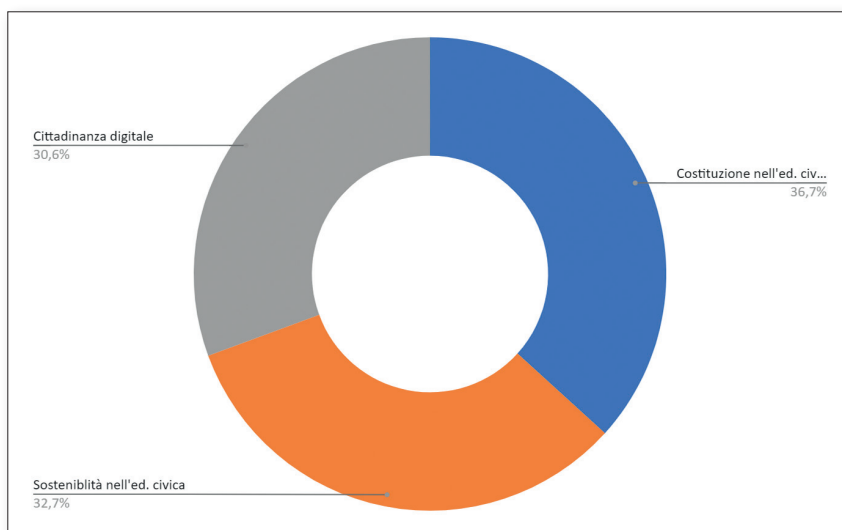


Fig. 5 - Aree Educazione Civica Digitali implicate nelle progettazioni.

Rispetto al framework della Media Literacy Education (Fig. 6), le progettazioni si posizionano in modo omogeneo tra l'area critica (39,6%) e quella etica (37,6%), mentre è minore il posizionamento sull'area estetica (22,8%), che sicuramente è considerata più complessa sia da docenti che da studenti (Koltay, 2011).

3.2. Questionario finale

Il questionario finale è stato erogato per 3 settimane tramite link online, inviato ai corsisti tramite mail e lasciato anche all'interno della piattaforma del MOOC.

La domanda di ricerca che ha guidato la costruzione del questionario è stata la seguente: Quali sono in punti di forza e i punti di debolezza del progetto creato? Quali sono

le attenzioni da mantenere per replicarlo, vista l'importanza della tematica?

Il 75% dei corsisti dichiara di aver apprezzato totalmente il corso, posizionandosi su una scala Likert (dall'1 al 5) tra il 4 e il 5. Provando ad approfondire gli elementi maggiormente apprezzati del corso (Fig. 7), emerge sicuramente la potenzialità dei materiali creati e lasciati a disposizione in piattaforma (19,2%), i moduli didattici in asincrono (12,4%), l'unione tra formazione asincrona e formazione in presenza (12,6%) e il supporto e gli stimoli del tutor (11,6%). Di minor apprezzamento il sistema dei badge creato all'interno di Blackboard (0,79%), il timing dei materiali e il loro rilascio sequenziale (5,2%) e l'autonomia di progresso e di gestione del MOOC (5,8%).

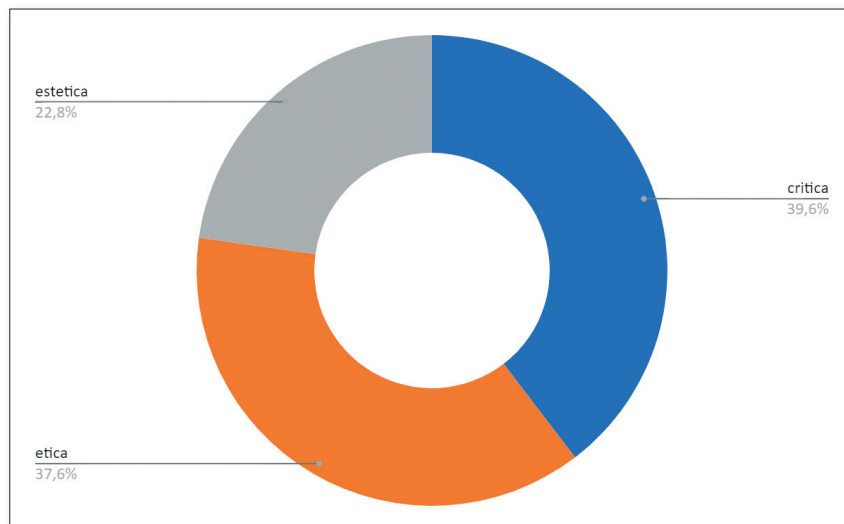


Fig. 6 - Aree Media Literacy Education implicate nelle progettazioni.

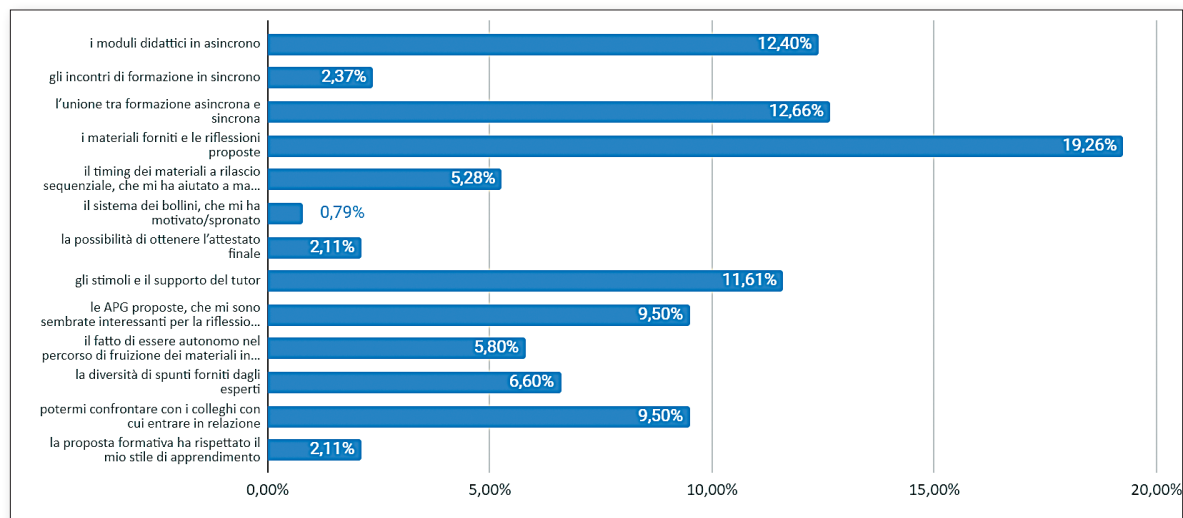


Fig. 7 - Elementi del corso più apprezzati.

Questi dati permettono di riflettere circa l'impianto progettuale proposto, tra cui la positività del sistema dei singoli moduli, con l'uso della spiegazione video teorica con schede di approfondimento più pratiche e con test di autovalutazione per ogni modulo e l'implementazione di formazioni in presenza con scopo di mentoring e tutoring alla progettazione didattica e il conseguente monitoraggio delle progettazioni delle insegnanti in modalità sincrona e asincrona costante e puntuale da parte del formatore (Rivoltella, 2021). Da rilanciare l'idea di come aiutare il

consista a gestire in modo più funzionale il timing dell'apprendimento e la relativa autonomia che il corso ha previsto.

In conclusione, alla domanda "Quanto è stato utile il corso proposto in termini di ricadute nella sua professionalità docente?", i partecipanti rispondono in modo molto positivo nel 70% dei casi, posizionando sulla scala Likert tra il 4 e il 5 e confermando così la positività dell'obiettivo di creare un corso che superi la tradizionale distinzione tra teoria e pratica e che passi attraverso esempi e buone pratiche di progettazione didattica (Fig. 8).

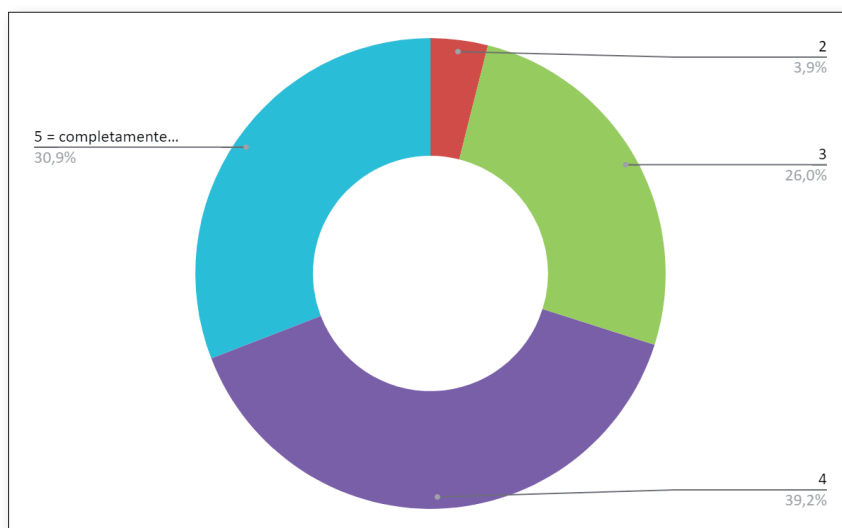


Fig. 8 - Ricadute sulla professionalità.

4. Conclusioni

In conclusione, possiamo rileggere il progetto sperimentale “Educazione Civica Digitale. Un’ipotesi per la Scuola Primaria”, che si è analizzato nel secondo e terzo paragrafo di questo articolo, alla luce del più ampio dibattito sulla declinazione delle competenze digitali richiamato nel primo paragrafo.

Nel tradurre la cittadinanza in un sistema di competenze, il rischio di un approccio troppo rigido e statico basato sul *DigComp* è quello di ridurre il suo sviluppo a un insieme di caselle da spuntare. Dietro questa soluzione opera un assunto neofunzionalista che concepisce il ruolo dell’educazione in termini di adattamento sociale: costruire la cittadinanza al tempo del digitale significherebbe, allora, promuovere lo sviluppo di quelle competenze che rendono possibile vivere e produrre all’interno di una società caratterizzata dal protagonismo del digitale. Correlato a tale assunto vi sarebbe un approccio all’educazione digitale in termini “soluzionisti”, ovvero come una sorta di profilattico culturale in grado di neutralizzare gli effetti negativi dei media per il semplice fatto di essere sviluppata nel soggetto (Buckingham, 2017).

Nel progetto presentato si è cercato di non cadere in questa logica neofunzionalista e soluzionista, concentrandosi non su competenze da trasferire, ma piuttosto sui loro usi concreti all’interno dei singoli contesti didattici. In coerenza con questo obiettivo, la proposta è stata, da un lato, quella di una formazione basata sul superamento della contrapposizione tra teorici e pratici, che talvolta

rischia invece di caratterizzare la formazione universitaria in ambito scolastico (Pasta & Rivoltella, 2022a), e sull’accompagnamento alle progettazioni didattiche per costruire un repository comune di attività realizzate dai docenti-corsisti. Dall’altro lato, la prospettiva richiamata si è concretizzata nella scelta, come framework di riferimento, della cittadinanza onlife, intesa come il ripensamento del digitale a scuola attorno all’educazione allo spirito critico e alla responsabilità. L’educazione allo spirito critico, in cui riconosciamo le tre matrici concettuali della coscientizzazione freiriana, della teoria critica francofortese e della semiotica dei media francese, è l’eredità più classica della Media Education (Rivoltella, 2017) e ricorda che l’apprendimento non è semplicemente una questione di accesso alle informazioni; rimane molto valida anche nell’attuale web sociale, ad esempio rispetto alle fake news o ai messaggi di odio contenuti nei prodotti di cui fruiamo. Tuttavia, con l’autoorialità dei nuovi media, è al contempo necessario educare alla responsabilità, intesa come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni, il produttore culturale che ciascun utente è diventato. Il web sociale, infatti, è caratterizzato dalla confusione dei ruoli del fruitore e del produttore, fino al superamento della loro distinzione nella figura degli “spettatori” (Aroldi, 2016; Pasta, 2023). Il ruolo della formazione e della progettazione risulta allora il fondamento, teorico e pratico, per portare le nuove generazioni a essere cittadini, capaci di stare in una società onlife esercitando attivismo civico.

Bibliografia

- Aroldi, P.** (2016). *Connessioni quotidiane. Spazi d'esperienza tra online e offline*. Milano: EDUCatt.
- Buckingham, D.** (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Buckingham, D.** (2017, January 12). Fake news: Is media literacy the answer?. In Internet, URL: <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>.
- Bulger, M., & Davison, P.** (2018). The promises, challenges and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y.** (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cobo, C., & Rivas, A.** (eds.) (2023). *The New Digital Education Policy Landscape. From Education Systems to Platforms*. New York: Routledge.
- Cunningham, B.** (1976). Action Research: Toward a Procedural Model. *Human Relation*, 29(3), 215-238.
- DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S., & Breslow, L.** (2014). Changing "course" reconceptualizing educational variables for massive open online courses. *Educational researcher*, 43(2), 74-84.
- Elliott, A.** (2021). *La cultura dell'Intelligenza Artificiale*. Torino: Codice.
- Eugeni, R.** (2015). *La condizione postmediale*. Brescia: Scholé.
- Eugeni, R.** (2021). *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno)*. Brescia: Scholé.
- Floridi, L.** (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Floridi, L.** (2020). *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garbui, M.C.** (2022). Esercizi di creatività con Artsteps. *Essere a Scuola*, 10, 70-72.
- Garbui, M. C., & Pelizzari, F.** (2022). Artsteps. Un'esperienza di progettazione culturale e virtuale. In *Atti Didamatica 2022* (pp. 202-209). Milano: AICA.
- Helsper, E. J., Schneider L. S., Van Deursen A. J. A. M & van Laar, E.** (2021). *The Youth Digital Skills Indicator*. ySKILLS.
- Koltay, T.** (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, culture & society*, 33(2), 211-221.
- Livingstone S., Mascheroni G., & Stoilova M.** (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 1-27.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud E.** (2018). European research on children's internet use. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C.** (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results. Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(4), 236-251.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C.** (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: socio-demographic and cultural description, digital skills, educational questions. Quando povertà educativa digitale e povertà educativa non coincidono: descrizione socio-demografica e culturale, competenze digitali, interrogativi educativi. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14, XV(1), 181-199.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca** (2018). *Curriculum di Educazione Civica Digitale*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione** (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Roma.
- Panciroli, C., & Macaudo, A.** (2019). Spazi digitali per educare al Patrimonio: il MOdE, Museo Officina
-

dell'Educazione. *Studi avanzati di educazione museale*, 49-62.

- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C.** (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S.** (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S.** (2021a). Scuola digitale. Dai primi computer in aula all'educazione alla cittadinanza. In P.C. Rivoltella (ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 49-61). Milano: Raffaello Cortina.
- Pasta, S.** (2021b). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'Educazione Civica Digitale". *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX(1), 51-63.
- Pasta, S.** (2022). L'Educazione civica digitale a scuola. In S. Pasta & P.C. Rivoltella (eds.), *Crescere onlife* (pp. 27-47). Brescia: Scholé.
- Pasta, S.** (2023). Diventare cittadini onlife. In P.C. Rivoltella, A. Villa & F. Bruni (eds.), *Curricoli digitali. Nuove intelligenze, nuovi diritti*, (pp. 36-48). Milano: FrancoAngeli.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C.** (eds.) (2022a). *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Brescia: Scholé.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C.** (2022b). Superare la 'povertà educativa digitale. Ipotesi di un nuovo costruito per la cittadinanza digitale. 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* (pp. 600-604). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pasta, S., Marangi, M., & Rivoltella, P. C.** (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"* vol. 1, (pp. 697-710), Citizenship, Work and The Global Age.
- Potter, J. & McDougall, J.** (2017), *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.
- Potter, J., & McDougall, J.** (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice and Education*, 20(1), 1-11.
- Ranieri, M.** (2022). *Competenze digitali per insegnare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C.** (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C.** (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rivoltella, P. C.** (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia: Scholé.
- Rivoltella, P. C.** (ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P. C.** (2022). Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(3), 52-57.
- Strauss, A., & Corbin, J. M.** (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turkle, S.** (1997). *La vita sullo schermo* (ed. or. 1985). Milano: Apogeo.
- Valgolio, E.** (2021). Competenza digitale. Uno strumento per il curricolo della Media Literacy Education (MLE). *Rivista Essere a Scuola*, numero speciale "La scuola a casa. Un anno dopo", pp. 58-64.
- Van Dijk, J. A. G. M., & Van Deursen, A. J. A. M.** (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. London: Palgrave Macmillan.
- Van Dijk, J. A. G. M., Poell, T., & de Waal M.** (2019). *Platform society*. Milano: Guerini.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y.** (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15107

L'imparare a imparare nella scuola dell'infanzia italiana. Un'esplorazione con le insegnanti

Learning to learn in the Italian preschool. An exploration with teacher

Annamaria Gentile¹

Sintesi

L'imparare a imparare (o L2L) è una delle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio Europeo, 2006; 2018), una competenza chiave trasversale che si intreccia con altre competenze chiave (Caena, 2019) e che combina elementi cognitivi e non cognitivi (Stringher, 2016). Scopo del presente contributo è tentare di far chiarezza su questo complesso costrutto e, a partire dalla letteratura, provare a indicare alcune possibili declinazioni di questo concetto per l'infanzia.

Si presenteranno quindi i primi esiti di un'indagine esplorativa che tra i suoi multipli obiettivi ha avuto quello di esaminare le concezioni L2L di 52 insegnanti della scuola dell'infanzia attraverso 7 focus group, e di raccogliere pratiche educative legate all'imparare a imparare, prestando attenzione anche ai contesti educativi ritenuti favorevoli per lo sviluppo di questa competenza.

Parole chiave: Imparare a imparare; Scuola dell'infanzia; Concezioni insegnanti; Formazione docenti; Focus group.

Abstract

Learning to learn (or L2L) is one of the 8 key competences for lifelong learning (European Council, 2006; 2018), a transversal key competence that is intertwined with other key competences (Caena, 2019) and combines cognitive and non-cognitive elements (Stringher, 2016).

The purpose of this paper is to attempt to shed light on this complex construct and, starting from the literature, to try to indicate some possible declinations of this concept for childhood.

Hence, the first outcomes of an exploratory research will be presented, which among its different objectives had both to examine the L2L conceptions of 52 preschool teachers through 7 focus groups and to collect educational practices related to learning to learn, with attention also paid to the educational contexts considered favorable for the development of this competence.

Keywords: Learning to learn; Preschool; Teachers' conceptions; Teacher education; Focus group.

1. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, annamaria.gentile@unimore.it.

1. Introduzione

Mettere a fuoco il costrutto dell'imparare a imparare² non è compito semplice, per la numerosità delle dimensioni che questa competenza presenta e per la complessità dei processi euristici ed ermeneutici che si generano nel momento in cui essa viene applicata in contesti reali (Capperucci, 2020). Definizioni e strumenti di misurazione dell'imparare a imparare proliferano nei documenti politici e nelle ricerche pedagogiche, confermando, da un lato, la natura complessa e trasversale di questa competenza (Scipione, 2021) e, dall'altro, la dimensione politico-valoriale in cui essa si inserisce. Si potrebbe infatti sostenere che l'imparare a imparare non sia un concetto strettamente scientifico, ma piuttosto un concetto che suggerisce un indirizzo politico-culturale, e questo rappresenta un elemento da non trascurare quando si cerca di sviluppare una definizione di L2L.

Nel 2006, Stringher individua ben 40 definizioni di imparare a imparare, diverse in termini di *research background*, *research paradigm*, *specific epistemic approach* e *components and functions of L2L* (Stringher, 2014). Nel corso del tempo, si è tentato anche di definire l'imparare a imparare a partire da ciò che L2L non è, esaminando concetti come apprendimento, metacognizione, intelligenza e strategie di apprendimento (Hoskins & Fredriksson, 2008; Stringher, 2008). Marcuccio (2015) rileva che il significato di imparare a imparare è stato spesso precisato attraverso due differenti procedure: *per contrasto*, definendone i confini rispetto a co-

strutti vicini ma non abbastanza da poterne esaurire il significato (Scipione, 2021), o per *individuazione diretta* degli elementi che ne costituiscono il significato.

2. Il contesto

L'imparare a imparare è stato anche definito come la *competenza delle competenze*, cioè «la competenza strategica di *apprendere ad apprendere* e di *riapprendere*, sul piano della cognizione, dell'affettività, della socialità, nella consapevolezza di sé, durante l'intero corso della vita» (Alberici, 2008, p. 33). In una società globale e dell'informazione con caratteristiche di trasformazione e cambiamento continue, e in risposta alla necessità dell'individuo di continuare ad apprendere per tutta la vita, l'L2L rappresenta la competenza essenziale per essere *lifelong learners* (Alberici, 2008) e per riuscire quindi a partecipare attivamente alla società civile e al mondo del lavoro.

Nell'attribuire però al tema dell'imparare a imparare un valore di contingenza si rischia di ridimensionarne la piena portata educativa. Difatti, interpretare la competenza L2L come risposta a esigenze del presente e del futuro, può contrapporsi al riconoscere a tale competenza quel senso storico-pedagogico che le è proprio (Marcuccio, 2015), accostandola piuttosto a una moda pedagogica passeggera. Cercando di non apparire contraddittori rispetto a quanto detto fino a questo momento, e in accordo con Ajello e Torti (2019), si può affermare che quella dell'imparare a imparare è la competenza più antica nella sua essenza, poiché «fondata sul senso della trasmissione

2. Nel contributo, si tratterà l'argomento utilizzando le espressioni *imparare a imparare* e *apprendere ad apprendere* come sinonimi. Talvolta si farà uso del termine inglese *learning to learn* e del suo acronimo, L2L.

educativa» (p. 77), ma anche la più collegata alle caratteristiche della società attuale.

3. L'imparare a imparare nei documenti europei e italiani

La competenza L2L è al centro dei documenti di indirizzo in materia di competenze. La Raccomandazione europea del 2018 (Consiglio Europeo, 2018) riconosce la competenza *Personale, Sociale e dell'Imparare a Imparare* (PSII) come una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente e propone un ripensamento della competenza chiave *dell'Imparare a Imparare* - descritta nella precedente Raccomandazione del 2006 (Consiglio Europeo, 2006) - che include in un'unica competenza chiave lo sviluppo della persona, lo sviluppo sociale e la capacità di imparare a imparare.

Il *JRC Technical Report* (Caena, 2019) e il successivo *LifeComp framework* (Sala et al., 2020) rappresentano ad oggi il più recente quadro concettuale e operativo in merito alla competenza PSII. A partire dalla revisione della letteratura e dall'analisi di diversi quadri di riferimento, i suddetti documenti presentano un contesto teorico utile a promuovere una comprensione condivisa e un linguaggio comune su questa competenza.

Quanto all'Italia, il sistema di istruzione ha recepito l'imparare a imparare tra le competenze chiave di cittadinanza europee da promuovere dall'infanzia all'adolescenza (MIUR, 2007a; 2007b; 2012; 2018), anche se, al momento, non sono disponibili linee guida nazionali per la concreta promozione dell'L2L

nei contesti scolastici. Le scuole italiane sembrano infatti avere scarsi riferimenti scientifici di tipo teorico, metodologico e operativo per promuovere tale iper-competenza (Stringher, 2021), sebbene i traguardi formativi definiti dal Consiglio Europeo abbiano trovato esplicitazione prima nelle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (D.M. 31 luglio 2007) e nel *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (D.M. 139/07), poi nelle *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (D.M. 254/2012) e, recentemente, nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* (MIUR, 2018). I curricula nazionali italiani accennano dunque all'imparare a imparare, senza però fornire particolari indicazioni ai docenti su come favorirne lo sviluppo nei bambini e nei ragazzi.

La quantità e la varietà dei documenti non risolve pertanto il problema dei metodi di promozione dell'imparare a imparare, ma conferma invece la necessità di riflettere su strategie didattiche atte a favorire lo sviluppo di tale competenza e sull'identificazione di strumenti di rilevazione in grado di tenere conto delle tante sfumature dell'L2L.

4. L'imparare a imparare nella prospettiva psicopedagogica

Come già rimarcato, l'interesse nei confronti di questo tema è riconducibile a due diversi piani d'attenzione, l'uno politico e l'altro scientifico. Si è già fatto riferimento alla prima

di queste prospettive; si tenterà ora di evidenziare come nella prospettiva psico-pedagogica il costrutto L2L sia stato scomposto e ricomposto gestendo dimensioni, domini e funzioni (Scipione, 2021).

Si possono distinguere due diversi orientamenti di studio, che cercano di definire il concetto L2L a partire dai dati di ricerca: l'approccio cognitivista, che si concentra sul controllo dei processi cognitivi e metacognitivi, e quello socio-costruttivista, che tenta in particolar modo di indagare come il concetto di imparare a imparare cambi a seconda dei contesti sociali e culturali a cui il soggetto appartiene (Capperucci, 2020; Gentile, 2022; Stringher, 2021).

Come precisato da Cristina Stringher e colleghe (2020), in Italia la letteratura è debitrice del quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio Europeo, 2006; 2018). Gli studi di Alberici (2018) appartengono al settore dell'educazione degli adulti, mentre quelli di Cornoldi e De Beni (2001), Marcuccio (2016) e Pellerey (2006) adottano la prospettiva cognitiva o quella socio-culturale, centrate su metacognizione e motivazione ad apprendere. Le componenti più frequenti in questa letteratura sono classificabili, secondo le stesse autrici, in due insiemi principali: le abilità cognitive e metacognitive (strategie di studio, riflessività, autoco-scienza, metacognizione, consapevolezza del proprio apprendimento e autoregolazione) e le abilità socio-affettive e motivazionali (adattabilità, comunicazione e collaborazione, meaning making, resilienza, motivazione, fiducia in se stessi e autocontrollo).

La riflessione sull'L2L combina dunque

aspetti cognitivi e non cognitivi. Fra questi ultimi, Ajello e Torti (2019) aggiungono la prospettiva di speranza, le disposizioni a imparare e l'assetto delle disposizioni.

Kupiainen e colleghi (2008) sottolineano la necessità di fare ordine fra tutti questi elementi. Di fatto, un concetto unitario di L2L emerge dai lavori di Marcuccio (2016) e Stringher (2014) e dall'ultima pubblicazione di Cavena e Stringher (2020), nella quale le studiose propongono una nuova concettualizzazione di imparare a imparare, presentando un modello di lavoro che mantiene l'interazione fra aspetti cognitivi, metacognitivi e socio-affettivo-motivazionali, e mostrando come questo complesso insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti possa operare in tutte le fasi della vita.

5. L'imparare a imparare nell'infanzia

Una strada poco battuta nella ricerca scientifica è quella relativa all'imparare a imparare nei primi anni di vita del bambino. Come più volte affermato nel corso di questa trattazione, si è in presenza di una competenza intricata e multiforme; tuttavia, non si vuole perdere qui l'occasione di tratteggiare, a partire dalla letteratura, alcune caratteristiche dell'imparare a imparare rilevanti per l'infanzia.

Stringher (2016) fa riferimento alla competenza L2L nell'infanzia definendola «la capacità olistica di imparare che costituisce la base per l'apprendimento permanente e che media i futuri risultati di apprendimento. [...] Questo potenziale di apprendimento è

composto da conoscenze, abilità e comportamenti, tra cui le risorse mentali di tipo cognitivo, metacognitivo e socio-affettivo-motivazionale²» (p. 112). Successivamente, sulla base degli studi compiuti da Carlson e colleghi (2003, cit. in Stringher, 2019, p. 54), la stessa autrice dichiara che si è in presenza di abilità malleabili, e dunque insegnabili, e prosegue sostenendo che il momento cruciale per gettare le basi dell'L2L è il periodo dai 3 ai 5 anni. In maniera simile, Martín (2008) evidenzia che l'infanzia è il momento ideale per iniziare a costruire l'abitudine a imparare a imparare.

L'importanza dell'L2L nei contesti educativi della prima infanzia è riconosciuta anche nei documenti curriculari statali di Hong Kong e della Cina continentale. Rao e altri (2014), in una definizione di imparare a imparare che si concentra sui primi anni di vita, privilegiano le abilità legate all'apprendimento dei bambini, come la persistenza, l'attenzione e l'interesse per l'apprendimento.

Sáiz e colleghi (2010) affermano che nella prima infanzia cominciano a emergere strategie cognitive e metacognitive. Secondo Martín (2008), i bambini in età prescolare cominciano a sviluppare la consapevolezza dei propri e degli altrui processi mentali. L'autrice evidenzia anche che nella scuola dell'infanzia inizia ad affermarsi l'abitudine dei bambini a interrogarsi su quali sono gli obiettivi e i passi da compiere per portare a termine un lavoro, che cosa è stato fatto bene o male, cos'altro si può fare, che cosa piace di più e cosa sembra invece più difficile imparare.

A sua volta, Castro Zubizarreta (2021) sottolinea che in questo stadio dello svilup-

po è particolarmente importante per i bambini esprimere come si sentono e scoprire come si sentono gli altri. Questa, secondo la ricercatrice, è anche la fase in cui si impara a convivere con gli altri, ad affrontare i problemi e a gestire la frustrazione. Inoltre, come dichiarano D'Ángelo e Medina (2011, cit. in Castro Zubizarreta, 2021), «è proprio durante la fase della scuola dell'infanzia che i bambini vengono condotti alla conquista di una certa autonomia e ciò presuppone l'interazione tra la conoscenza di sé, l'autostima e l'autoregolazione» (pp. 228-229). Infine, si è d'accordo con Páramo e colleghi (2015) quando affermano che «i bambini e le bambine che frequentano la scuola dell'infanzia possono conoscere i propri punti di forza per imparare, e anche quelli degli altri, e possono indagare sull'utilità di queste capacità e anche sui vantaggi dell'apprendimento e della conoscenza. Questo significa dare un senso a ciò che si apprende, a cosa, perché e come. In questo modo, sin dalla tenera età si apprende ad apprendere partendo da un livello iniziale di conoscenza, che, nelle fasi successive, raggiungerà la piena consapevolezza e la regolazione³» (p. 66).

Alla luce di queste dichiarazioni, si possono trarre alcune indicazioni utili per mettere meglio a fuoco come debba essere inteso e promosso l'L2L nell'infanzia. Esso sembra infatti avere a che fare con la consapevolezza dei propri apprendimenti e con la capacità dei bambini di interrogarsi su *cosa*, *come* e *perché* imparano (Gentile, 2022).

In relazione ai già citati aspetti di complessità e problematicità, l'interrogativo che ci si pone riguarda il *come* concretamente si pos-

2. La traduzione è dell'autrice del presente contributo.

3. La traduzione è dell'autrice del presente contributo.

sa lavorare sull'L2L nella scuola dell'infanzia, con il preciso scopo di aiutare gli insegnanti di tale ordine scolastico a prendere seriamente in considerazione nella quotidianità l'imparare a imparare, superando così due possibili rischi: quello di utilizzare solo formalmente tale espressione e senza ricadute formative significative e quello di considerare tale competenza troppo complessa per questa età.

6. La ricerca

L'indagine esplorativa che qui si presenta, partendo dall'idea dell'educabilità della competenza dell'imparare a imparare e del significativo ruolo che la scuola e gli insegnanti possono assumere nella promozione di tale competenza, ha avuto tra i suoi multipli obiettivi quello di esplorare le concezioni dell'imparare a imparare degli insegnanti della scuola dell'infanzia e di raccogliere pratiche educative legate all'imparare a imparare. In altre parole, a partire dai recenti studi citati, sono state indagate 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 in un'intervista focalizzata di gruppo.

52 sono gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine. Si è trattato di un campione di convenienza composto da insegnanti della scuola dell'infanzia, tutte di genere femminile, provenienti da diverse regioni italiane e realtà scolastiche (scuole dell'infanzia comunali, statali e paritarie).

7 sono i focus group che sono stati condotti, dal settembre al dicembre 2021, in modalità virtuale. I focus group sono stati videoregistrati e, successivamente, trascritti. In aggiunta, nella fase di attesa d'ingresso nella stanza virtuale, ai partecipanti è stato somministrato un questionario per la raccolta dei dati socio-anagrafici.

La traccia dell'intervista focalizzata di gruppo ha consentito di rilevare anche aspetti impreveduti, impliciti e operativi delle concezioni delle docenti e, quindi, una visione articolata della competenza L2L. Il focus group poi, innescando il confronto tra le partecipanti (Zammuner, 2002) e incoraggiandole 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 dal lavoro di calibratura delle domande-stimolo operato dalle ricercatrici⁴.

Per quanto riguarda la metodologia di analisi dei dati, la costruzione delle categorie interpretative mediante triangolazioni ripetute ha seguito un processo top-down: le ricercatrici hanno interrogato i dati per identificare alcune concettualizzazioni in linea con la letteratura di riferimento (Castro Zubizarreta, 2021; Hounsell, 1979; Marcuccio, 2016; Stringher, 2021; Waeytens *et al.*, 2002) e con le caratteristiche che questa competenza sembra assumere nell'infanzia.

4. Ha collaborato la Dottoressa Lucia Scipione.

7. Primi risultati

In questo contributo, provando ad avviare un confronto fra gli studi appena citati e quanto emerso dai focus group, ci si concentrerà sui contesti educativi⁵ che le insegnanti hanno indicato come favorevoli a sollecitare un atteggiamento L2L.

Per fare questo, si è prestata particolare attenzione anche alla ricerca di Brito Rivera e colleghe (2021), che divide tra attività e orientamenti favorevoli all'L2L, e al lavoro di Ana Castro Zubizarreta (2021) che si concentra, tra le altre cose, sulle attività utilizzate dalle docenti spagnole della scuola dell'infanzia per favorire l'L2L in relazione alle dimensioni della competenza.

Da una lettura integrale delle trascrizioni - non specifica quindi di alcune domande - si possono ricavare indicazioni dirette e indirette su come debba essere un contesto educativo favorevole alla promozione della competenza L2L. Si riporta di seguito un elenco delle dichiarazioni delle insegnanti.

- Valorizzare l'errore
- Ambiente non giudicante/ambiente accogliente
- Incoraggiare a provare e riprovare
- Incoraggiare la fiducia in se stessi
- Promuovere la consapevolezza di sé
- Stimolare a riflettere su se stessi
- Sostenere la motivazione e l'interesse
- Promuovere nei bambini la consapevolezza dei propri apprendimenti/Stimolare a riflettere sui propri apprendimenti

- Strutturare ambienti in cui ognuno possa trovare il proprio modo di imparare/flessibilità
- Lavoro sulle autonomie/valorizzare le conquiste
- Rispettare i tempi dei bambini
- Proposte aperte
- Domande/porre buone domande/domande-stimolo
- Lavorare sui problemi
- Apprendimento attivo/esperienziale o attività di vita quotidiana
- Attività manipolative ed esplorative
- Outdoor education/natura
- Utilizzo di materiali naturali/poveri
- Ambienti stimolanti, ricchi/ambienti che sollecitino la curiosità e le domande dei bambini
- Co-progettazione delle attività
- Insegnante come guida/facilitatore/ esempio
- Osservazione e documentazione
- Confronto fra pari e con l'adulto/ collaborazione/ lavoro di gruppo
- Gioco libero

Nelle parole delle insegnanti si possono distinguere aspetti più direttamente collegabili a una dimensione personale e interpersonale dell'imparare a imparare (come, ad esempio, stimolare a riflettere su se stessi e sui propri apprendimenti, sostenere la motivazione e l'interesse, valorizzare l'errore e incoraggiare a provare e riprovare) e aspetti legati piuttosto al contesto materiale, il cui collegamento all'L2L appare meno diretto (tra questi, outdoor education e utilizzo di materiali naturali).

5. Secondo Mignosi (2013), in una prospettiva ecosistemica e socio-costruttivista, l'ambiente non può essere separato dalle relazioni e dalle interazioni che in esso avvengono e dalle narrazioni e percezioni di chi ne fa parte. Questo insieme, che comprende quindi anche la dimensione dinamica e processuale, si definisce *contesto educativo*. Inoltre, come dichiara Bondioli (2002), «lo studio del contesto educativo [...] tiene conto da un lato delle circostanze nelle quali l'azione educativa ha luogo e, dall'altro, dell'insieme dei significati attribuiti a tali circostanze dai soggetti che vi sono coinvolti: adulti e bambini» (p.12). A tal proposito, Elena Mignosi (2013) afferma ancora: «l'organizzazione dell'*ambiente educativo* (spazi, tempi, materiali, ecc.) è sempre correlata ad una visione complessiva del *contesto educativo*, che comprende anche le relazioni, i sistemi di regole e le narrazioni, con le quali le persone interpretano e stabilizzano i rapporti reciproci» (p. 57).

8. Conclusioni

Dall'indagine sono emerse alcune accezioni del concetto coerenti con la letteratura e il costrutto dell'imparare a imparare (Hounsell, 1979; Stringher, 2021; Waeytens *et al.*, 2002). Tuttavia, esse sono presenti a un livello embrionale di consapevolezza 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 dell'L2L e alle pratiche educative a esso collegate.

Lo sviluppo della competenza L2L a partire dall'infanzia costituisce 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'L2L degli studenti fin dall'infanzia, ma, per poterlo fare in maniera adeguata, dovrebbero possedere una concezione ampia di tale competenza

(Hounsell, 1979; Waeytens *et al.*, 2002). Ciò evidenzia la necessità di incidere sulla formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio, 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 essere utile coinvolgere i docenti stessi in una descrizione delle loro concezioni iniziali di L2L e delle loro pratiche educative, 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 non solo uno strumento utile alla rilevazione delle concezioni dei docenti e alla riflessione sulle pratiche, ma anche un interessante dispositivo formativo per tematizzare e problematizzare le *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, 63-82.
- Alberici, A.** (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A.** (2002). L'osservazione del contesto educativo: una prospettiva di ricerca sui tempi della quotidianità. In A. Bondioli (Ed.), *Il tempo nella quotidianità infantile* (pp. 9-18). Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Brito Rivera, H. A., Stringher, C., Scrocca, F., & Huerta Guerra, MdC.** (2021). Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti. In C. Stringher (Ed.), *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi* (pp. 119-145). Milano: 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. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Caena, F., & Stringher, C.** (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216. Retrieved from: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-216>.
- Capperucci, D.** (2020). Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo. *Ricerche Pedagogiche*, LIV, 121-144.
- 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). Milano: 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)*. Bruxelles: 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)*. Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Cornoldi, C., & De Beni, R.** (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- Gentile, A.** (2022). L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia. In A. La Marca & A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD* (pp. 1136-1147). Lecce: PensaMultimedia.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U.** (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured? JRC Scientific and Technical Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Hounsell, D.** (1979). Learning to learn: Research and development in student learning. *Higher Education*, 8(4), 453-469.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Rantanen, P.** (2008). *Eu Pre-Pilot On Learning to learn - Report on the compiled data*. Helsinki: University of Helsinki.
- 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 SIRD* (pp.171-185). Roma: Monolite.
- Marcuccio, M.** (2015). La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 13-34.
- Marcuccio, M.** (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici: prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando.
- Martín, E.** (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación Educativa*, 9, 72-78.
- Mignosi, E.** (2013). Il contesto educativo. In A. Bondioli, M. Ferrari, V. Ferrari, E. Mignosi, & D. Savio (Eds.), *Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia* (pp. 45-64). Parma: Edizioni Junior.
- Paramo, M. B., Figueira, M. E., & Rivas, M.** (2015). Instrumentos de una investigación en desarrollo sobre el aprender a aprender: descripción y posibilidades. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 66-71.
- Pellerey, M.** (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Rao, N., Sun, J., & Zhang, L.** (2014). Learning to learn in early childhood. Home and preschool influences on Chinese learners. in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, (pp. 105-123). Abingdon: Routledge.
- Sáiz, M. C., Carbonero, M. Á., & Flores, V.** (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22(4), 772-777.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M.** (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Scipione, L.** (2021). Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare: uno strumento di intervista per i docenti. *LLL*, 17(39), 217-225.
- Stringher, C.** (2008). Una mappa di navigazione per l'apprendere ad apprendere. in A. Alberici (Ed.), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad Apprendere come risorsa strategica per la vita* (pp. 99-118). FrancoAngeli, Milano.
- Stringher, C.** (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In R. Deakin Crick, C. Stringher, & K. Ren (Eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice* (pp. 9-32). Abingdon: Routledge.
- Stringher, C.** (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 102-128.
- Stringher, C.** (2019). Imparare a imparare nella scuola dell'infanzia. *Bambini*, 50-54.
- Stringher, C., Davis, C. & Scrocca, F.** (2020). Teachers' conception of Learning to learn (L2L) in Brazil and Italy: a qualitative comparative exploration. *Aula Abierta*, 49(3), 301-308. Retrieved from <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.293-308>.
- Stringher, C.** (a cura di) (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R.** (2002). Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12(3), 305-322.
- Zammuner, V. L.** (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.

Co-costruire le competenze ecologiche nelle scuole: il modello di University School Business Cooperation nel progetto *Green Books Aloud*

Co-building green skills in schools: the University School Business Cooperation model in the *Green Books Aloud* project

Maria Ermelinda De Carlo, Giulia Toti^{1,2}

Sintesi

Le emergenze climatiche e ambientali determinano l'urgenza concreta di ricostruire una mentalità green attraverso la ricerca di modelli e percorsi formativi che puntano all'educazione e all'eco-sostenibilità. In questo processo di promozione e mobilitazione delle competenze ecologiche la scuola non può essere lasciata sola, ma necessita di azioni strategiche e sistemiche. La ricerca educativa accademica può supportare la scuola nell'implementazione di pratiche didattiche per lo sviluppo delle competenze per la sostenibilità ambientale (Unesco, 2017), ma deve avvalersi anche del mondo delle imprese e del terzo settore. Lo studio presenta come l'University School Business Cooperation può supportare la trasferibilità delle GreenComp (2022) nei contesti scolastici, attraverso una riflessione sul costrutto di competenza ecologica in seguito a dei focus group coordinati dai ricercatori dell'Università di Perugia realizzati in momenti diversi con dipendenti della TIM e con un gruppo di docenti di scuole di ogni ordine e grado. I risultati diventano indicatori utili per integrare in una pratica didattica come la lettura ad alta voce percorsi bibliografici specifici a tema green.

Parole chiave: Competenza ecologica; University school business cooperation; Focus group; Greencomp.

Abstract

Climate and environmental emergencies determine the concrete urgency of reconstructing a green mentality through the search for models and training paths that focus on education and eco-sustainability. In this process of promoting and mobilising green skills, schools cannot be left alone, but need strategic and systemic actions. Academic educational research can support schools in the implementation of teaching practices for the development of skills for environmental sustainability (UNESCO, 2017), but must also make use of the business world and the third sector. The study presents how the University School Business Cooperation can support the transferability of GreenComp(2022) in school contexts, through a reflection on the construct of ecological competence following focus groups coordinated by researchers from the University of Perugia conducted at different times with TIM employees and with a group of teachers from schools of all levels. The results become useful indicators for integrating specific bibliographic paths on green topics into a teaching practice such as reading aloud.

Keywords: Ecological competence; University-school-business cooperation; Focus group; Greencomp.

1. Università degli Studi di Perugia, ermelinda.decarlo@unipg.it, giulia.toti@collaboratori.unipg.it.

2. Si precisa che Ermelinda De Carlo, responsabile scientifico del progetto, ha seguito l'intero impianto scientifico del contributo compresi il quadro teorico, l'analisi, l'interpretazione dei dati e le conclusioni. Giulia Toti si è occupata dall'elaborazione dei dati.

1. Introduzione

L'attenzione all'ambiente è diventata sempre più una priorità che coinvolge non solo il mondo delle imprese e del Terzo Settore, ma anche quello dell'educazione e dell'istruzione (Lavarone *et al.*, 2017). Le emergenze climatiche degli ultimi dieci anni hanno costretto gli uomini e le donne a immaginarsi nel futuro e, l'immagine che si prospetta, non è certamente delle più rassicuranti (Malavasi, 2021b).

Così al di là dei documenti che dalla firma dell'Agenda 2030 in poi si sono susseguiti nei diversi ambiti giuridici, economici e socio-educativi, l'Europa nell'ultima Raccomandazione relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale approvata nel 2022 offre delle indicazioni operative per sensibilizzare le scuole e non solo:

«Come tutti i settori, anche quello dell'istruzione e della formazione deve agire per rispondere all'emergenza climatica e alla crisi planetaria, intervenendo sulle sue attività e, soprattutto, sul modo in cui prepara i discendenti al futuro [...]. I discendenti di tutte le età devono essere in grado di sviluppare le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti per vivere in modo più sostenibile, modificare i modelli di consumo e di produzione, abbracciare stili di vita più sani e contribuire, individualmente e collettivamente, alla trasformazione delle nostre società» (UE, 2022, p. 2).

Nascono nuovi scenari che vedono un coinvolgimento da più direzioni per lo sviluppo di una consapevolezza e sensibilità alla sostenibilità, che è molto più di una competenza tecnica e/o trasversale (Antonietti *et al.*, 2022).

L'educazione alla sostenibilità ambientale implica, infatti, l'apprendimento di valori e

principi che vanno insegnati alle generazioni, in un'ottica di costruzione del cambiamento. La transizione ecologica richiede, dunque, una transizione in primis culturale che necessita di un percorso di insegnamento e apprendimento sistemico e progressivo che attraversi sia i contesti formali che quelli non formali e informali (Giorda & Rosmo, 2022).

Dalla comunicazione sullo spazio europeo dell'istruzione (UE, 2020a), al Green Deal europeo (UE, 2019) fino a La strategia dell'UE sulla biodiversità, il patto europeo per il clima, il pilastro europeo dei diritti sociali, l'agenda per le competenze per l'Europa e la risoluzione del Consiglio sullo spazio europeo dell'istruzione (2021-2030) (UE, 2020b) si è assistito a un proliferarsi di iniziative per la difesa dell'ambiente da più fronti.

Le imprese hanno iniziato a prendere confidenza con la Green Economy e con tutto ciò che comporta: dalla richiesta di figure professionali con competenze e abilità specifiche, alla creazione o attivazione di nuovi Green Jobs. L'attenzione è puntata sui comportamenti individuali all'interno dei processi produttivi (Cedefop, 2021).

A livello istituzionale quasi tutti i Paesi si sono attivati per l'attuazione e il monitoraggio delle politiche relative all'istruzione e alla formazione per la sostenibilità ambientale. Tuttavia numerose sono le difficoltà ad oggi. Spesso come evidenziato nei diversi contesti europei non solo mancano obiettivi, azioni e indicatori specifici ben definiti, ma il più delle volte manca anche una visione chiara e sistemica, necessaria invece per un cambiamento profondo.

Sul piano educativo e didattico gli Istituti di istruzione della Comunità Europea continuano ad attivarsi in varie e interessanti ini-

ziative, che tuttavia spesso rimangono isolate o non monitorate in termini di impatto e di efficacia, ora a causa di una ancora fragile cultura di valutazione, ora per finanziamenti e sostegni insufficienti ad attivare azioni longitudinali.

Le diverse esperienze fanno emergere, come conferma la stessa Raccomandazione (UE, 2022, p. 3), l'esigenza non solo di nuovi bisogni formativi, ma anche di nuove pedagogie attive e nuovi approcci interdisciplinari. Allo stesso tempo si avverte sempre più evidente il bisogno di un cambiamento organizzativo e la necessità di creare reti e partenariati per affrontare le sfide della sostenibilità nelle differenti sfumature e complessità (Malavasi, 2021a).

2. Un curriculum di educazione ambientale sostenibile

Le scuole italiane possono far valere parte delle 33 ore dell'insegnamento dell'Educazione civica (Miur, 2019) per concorrere alla promozione delle competenze per lo sviluppo sostenibile. Tuttavia in molti si chiedono se il curriculum di educazione civica così come è strutturato possa assolvere in tutto e per tutto alla funzione agentiva di mobilitazione delle GreenComp, ovvero delle competenze verdi che la Commissione Europea ha declinato in quadro (Bianchi *et al.*, 2022) per far sì che l'apprendimento per la sostenibilità ambientale diventi un elemento sistemico della politica e della pratica dei cittadini e delle organizzazioni dell'UE.

Per attuare un cambiamento profondo e trasformativo, come suggerisce il documento

europeo (Bianchi *et al.*, 2022) è necessario costruire un curriculum di educazione ambientale sostenibile verticale lifewide e lifelong che attraversi tutte le parti del sistema dentro e fuori la scuola, in contesti formali, non formali e informali) e tutti i livelli (dalla prima infanzia all'età adulta fino all'età avanzata).

Sul piano operativo significa:

1. 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 e dei bisogni delle comunità;
2. definire gli obiettivi di apprendimento da inserire nel curriculum in una logica di progressività e continuità nello sviluppo della competenza;
3. costruire percorsi didattici efficaci che possano realmente condurre ad apprendimenti profondi che generano azioni e cambiamenti personali, sociali e territoriali;
4. implementare strumenti in grado di valutare e misurare la competenza ecologica nelle sue dimensioni, considerando anche l'impatto e la ricaduta sia sul singolo sia sulla comunità.

Come si evince dalla Tab. 1, le 12 sotto-competenze individuate nel quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità, rendono la complessità del compito della scuola. La scelta stessa degli addetti ai lavori di privilegiare la parola "sostenibilità" a quella di "sostenibilità ambientale" nella definizione di questo quadro va nella direzione di evidenziarne la complessità e la multidimensionalità.

Settore	Sotto-competenze	Descrittore	Conoscenze	Abilità	Attitudini
1. Incarnare i valori della sostenibilità	1.1 Attribuire valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; individuare i valori e spiegare come variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente se collimano con i valori della sostenibilità.	Conosce le principali posizioni sulla sostenibilità: antropocentrismo (incentrato sull'uomo), tecnocentrismo (soluzioni tecnologiche ai problemi ecologici) ed ecocentrismo (incentrato sulla natura), e come influenzano le ipotesi e le argomentazioni.	È in grado di esprimere a parole valori, principi e obiettivi della sostenibilità e districarsi tra essi, riconoscendo al contempo diversi punti di vista.	Tende ad agire in linea con i valori e i principi della sostenibilità.
	1.2 Difendere l'equità	Difendere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti a beneficio della sostenibilità.	Sa che i concetti etici e la giustizia per le generazioni attuali e future sono legati alla protezione della natura.	È in grado di applicare l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future come criteri per la conservazione dell'ambiente e l'uso delle risorse naturali.	Si impegna a rispettare gli interessi delle generazioni future.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie e della natura stessa, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.	Sa che il benessere, la salute e la sicurezza dipendono dal benessere della natura.	È in grado di valutare il proprio impatto sulla natura e considerare la protezione della natura un compito essenziale per ciascun individuo.	Si preoccupa che vi sia una relazione armoniosa tra la natura e gli esseri umani.

2. Accettare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema in materia di sostenibilità sotto tutti gli aspetti; considerare il tempo, lo spazio e il contesto per comprendere come gli elementi interagiscono tra i sistemi e all'interno degli stessi.	Sa che ogni azione umana ha un impatto ambientale, sociale, culturale ed economico.	Sa descrivere la sostenibilità come un concetto olistico che include questioni ambientali, economiche, sociali e culturali.	Si preoccupa dell'impatto nel breve e lungo periodo delle azioni personali sugli altri e sul pianeta.
	2.2 Pensiero critico	Valutare informazioni e argomentazioni, individuare ipotesi, mettere in discussione lo status quo e riflettere sul modo in cui il contesto personale, sociale e culturale di provenienza influenza il pensiero e le conclusioni.	Sa che dichiarazioni di sostenibilità senza prove solide sono spesso mere strategie di comunicazione, note anche come "greenwashing".	Può analizzare e valutare argomentazioni, idee, azioni e scenari per determinare se siano coerenti con dati e valori in termini di sostenibilità.	Si fida della scienza anche quando non possiede alcune delle conoscenze necessarie per comprendere appieno le affermazioni scientifiche.
	2.3 Definizione del problema	Formulare le sfide attuali o potenziali come problemi legati alla sostenibilità in termini di difficoltà, persone coinvolte, tempo e ambito geografico, al fine di individuare approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi e per attenuare quelli già esistenti e adattarvisi.	Sa che per individuare azioni eque e inclusive occorre analizzare i problemi legati alla sostenibilità dal punto di vista di diversi stakeholder.	Può stabilire un approccio trasdisciplinare per definire le sfide attuali e potenziali legate alla sostenibilità.	Ascolta attivamente e mostra empatia quando collabora con gli altri per definire le sfide attuali e potenziali legate alla sostenibilità.

3. Immaginare futuri sostenibili	3.1 Senso del futuro	Immaginare futuri sostenibili alternativi, prospettando e sviluppando scenari alternativi e individuando i passi necessari per realizzare un futuro sostenibile preferito.	Conosce la differenza tra futuro previsto, preferito e alternativo per gli scenari relativi alla sostenibilità.	Può immaginare futuri alternativi per la sostenibilità, fondati sulla scienza, sulla creatività e sui valori della sostenibilità.	È consapevole che le conseguenze previste su ciascuno e sulla comunità possono indurre a preferire alcuni scenari rispetto ad altri.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni di sostenibilità complesse e prendere decisioni relative al futuro malgrado l'incertezza, l'ambiguità e il rischio.	Sa che le azioni umane possono avere conseguenze imprevedibili, incerte e complesse sull'ambiente.	È in grado di tener conto delle circostanze locali nell'affrontare i problemi e le opportunità in termini di sostenibilità.	È disposto/a ad abbandonare pratiche non sostenibili e a sperimentare soluzioni alternative.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi.	Sa che i problemi legati alla sostenibilità devono essere affrontati combinando diverse discipline, culture della conoscenza e punti di vista divergenti per avviare un cambiamento sistemico.	È capace di sintetizzare le informazioni e i dati relativi alla sostenibilità provenienti da diverse discipline.	Si impegna a valutare le sfide e le opportunità in materia di sostenibilità da diverse angolazioni.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Agentività politica	Orientarsi nel sistema politico, individuare la responsabilità e la titolarità politiche dei comportamenti non sostenibili ed esigere politiche efficaci per la sostenibilità.	Conosce le politiche che attribuiscono la responsabilità per i danni ambientali (ad esempio, "chi inquina paga").	Sa identificare gli stakeholder sociali, politici ed economici pertinenti nella propria comunità e regione per affrontare un problema legato alla sostenibilità.	Chiede l'assunzione di responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili.

	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.	Sa come lavorare con soggetti eterogenei per elaborare idee inclusive di un futuro più sostenibile.	È in grado di creare processi trasparenti, inclusivi e guidati dalla comunità.	È disposto/a a dialogare con gli altri per mettere in discussione lo status quo.
	4.3 Iniziativa individuale	Individuare il proprio potenziale a favore della sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e il pianeta.	Sa che si deve agire in modo preventivo quando determinate azioni o l'inerzia possono danneggiare la salute umana e tutte le forme di vita (principio di precauzione).	È in grado di agire tempestivamente, anche in situazioni di incertezza ed eventi imprevisti, tenendo presente il principio di precauzione.	Sa di poter prevedere e influenzare cambiamenti sostenibili.

Tab. 1 - *Elaborazione dei settori, competenze e descrittori del GreenComp.*

Adattato da: GreenComp: Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità (Bianchi *et al.*, 2022).

All'interno del documento *GreenComp*, *Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità* si riporta:

«Tutte e 12 le competenze hanno pari importanza: i discenti sono invitati a svilupparle tutte. I quattro settori di competenze sono strettamente correlati: la sostenibilità come competenza li comprende tutti e quattro. Anche le 12 competenze in materia di sostenibilità sono correlate e interconnesse e devono essere trattate come parti di un insieme. Sebbene si incoraggino i discenti ad acquisire le 12 competenze, non è necessario che acquisiscano il massimo livello di padronanza in tutte e 12, né che abbiano lo stesso livello di padronanza per tutte. Il *GreenComp* prevede che la sostenibilità come competenza sia composta da 12 elementi costitutivi» (Bianchi *et al.*, 2022, p. 15).

È più che evidente che questo insieme di competenze, pensato per essere inserito nei curricoli educativi, debba essere ulter-

riormente declinato per fasce d'età e livelli di padronanza perché possa diventare del tutto operativo. Inoltre per ciascun obiettivo occorre progettare e sperimentare pratiche didattiche che devono necessariamente essere misurate negli effetti perché si possa validarne l'efficacia. Questo richiede la necessità di operationalizzare i singoli "settori di competenza". Tra i limiti del modello, infatti, si specifica:

«Sebbene sia stato ampiamente approvato da esperti in materia e da rappresentanti di diversi gruppi di stakeholder, il quadro non è ancora stato sperimentato in un contesto reale. La messa in pratica del *GreenComp*, mediante la sua diffusione e valutazione in un contesto specifico, potrebbe e dovrebbe condurre alla sua modifica e perfezionamento a partire dal riscontro dato dagli operatori e dagli utilizzatori finali. Il quadro dovrebbe quindi essere considerato come un documento in divenire» (Bianchi *et al.*, 2022, p. 9).

Compito, dunque, della ricerca educativa diventa quello di rendere trasferibile e usabile questa bozza di quadro attraverso approcci che siano necessariamente di sistema.

In particolare gli enti di ricerca

«potrebbero utilizzare il *GreenComp* per la ricerca empirica sul modo in cui i quadri influiscono sugli esiti dell'istruzione o per determinare quali pedagogie siano più adatte ai discenti per sviluppare le competenze previste dal *GreenComp*» (Bianchi *et. al.*, 2022, p. 30).

Il documento *GreenComp*, infatti, elenca una serie di attori coinvolti, ognuno di loro in qualche modo interdipendente con l'altro: decisori politici nazionali, regionali e locali, erogatori di istruzione e formazione formale e non formale, erogatori di formazione iniziale degli insegnanti e di sviluppo professionale continuo, servizi di valutazione e certificazione, datori di lavoro, responsabili del monitoraggio dello sviluppo del capitale umano a livello nazionale o internazionale per scopi statistici/misurativi, enti di ricerca, fornitori di descrizioni professionali o di qualifiche e

standard professionali, ecc.

La necessità di fare sistema è dunque alla base di qualsiasi azione di ricerca accademica che miri al cambiamento. Non a caso tutto questo rientra nella mission della Terza Missione (DM 47 del 2013). Nelle Linee Guida del 7 novembre 2018, l'ANVUR tra attività ascrivibili al Public Engagement inserisce anche quelle specificatamente collegate all'Agenda ONU 2030 e agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs).

Il 2023 è l'anno europeo delle competenze, pertanto nelle raccomandazioni dell'OCSE si evidenzia la necessità di costruire una cultura e una leadership orientate ai valori nel servizio pubblico, incentrate sul miglioramento dei risultati per la società, attraverso la definizione dei valori del servizio pubblico e la promozione di un processo decisionale basato sui valori. Le competenze verdi in questo quadro devono poter comunicare ed essere lette in modo integrato con tutto il sistema di quadri di competenze di base, trasversali e tecniche (Fig. 1).

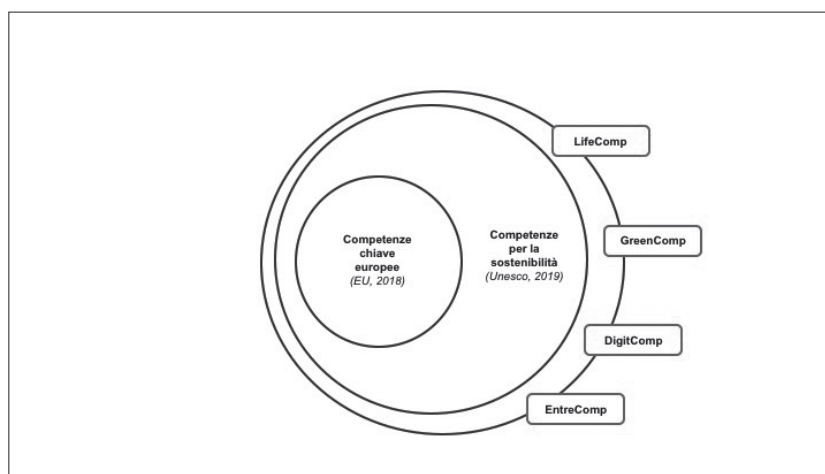


Fig.1 - Rappresentazione del sistema delle competenze proposte dall'Unione Europea.

3. L'University School Business Cooperation (USB-c) per la creazione di una comunità della conoscenza per l'educazione alla sostenibilità

La scuola rappresenta certamente un luogo privilegiato per attivare progetti educativi per la mobilitazione delle competenze sull'ambiente, la sostenibilità, il patrimonio culturale, la cittadinanza globale e sostenere la formazione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS/SDGs, Sustainable Development Goals). Tuttavia, 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.

Il mondo accademico, uno degli attori strategici per il raggiungimento degli SDGs, è impegnato a fornire e sviluppare l'esperienza, le conoscenze e le abilità necessarie per gli studenti in modo che in futuro possano prendere decisioni sia individuali che collettive a livello locale, regionale e globale, che contribuiranno a migliorare la qualità della vita senza danneggiare l'ambiente. Anche in questo caso però l'Università non basta a sé stessa nella definizione e attuazione del paradigma moderno della strategia di sviluppo dell'«economia della conoscenza» (Druker, 1992).

Nell'ottica di uno sviluppo territoriale so-

stenibile costituisce un modello virtuoso quello della 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).

Si tratta di mettere a sistema un modello a tripla elica trasformativo e generativo, ampliato con le realtà scolastiche (University School Business), in cui il mondo accademico coopera con il mondo imprenditoriale e della scuola (USB-c) per la co-costruzione di modelli e processi per la crescita reciproca.

I diversi attori coinvolti mettendo insieme i knowhow reciproci possono implementare su più livelli e da più angolazioni percorsi di esplorazione emotiva e culturale, di acquisizione di consapevolezza rispetto ai temi della sostenibilità, alla promozione del benessere umano integrale, alla protezione dell'ambiente e alla cura della casa comune.

Gli Istituti scolastici diventano motori di trasformazione e innovazione, soprattutto quando interagiscono con il loro ambiente, a livello locale, nazionale e internazionale.

La cooperazione tra università, scuole e imprese è fondamentale per promuovere non solo l'innovazione, ma anche perché le azioni siano veramente utili alla comunità (Kleschev *et al.*, 2022).

La tematica della sostenibilità implica, infatti, un legame con il territorio in dimensione interdisciplinare che offre la possibilità di costruire percorsi cognitivi mirati e anch'essi sostenibili.

Si crea un ecosistema fatto di input, attività, risultati, output, impatti, meccanismi di

supporto, circostanze e contesto che favorisce la modernizzazione delle pratiche e il trasferimento delle conoscenze a livello organizzativo, locale, regionale, nazionale ed europeo (Orazbayeva & Plewa, 2022).

Questo modello organizzativo sistemico comporta la necessità di operare su quattro livelli:

1. la ricerca educativa ai fini di una modellizzazione di curricula, pratiche e modelli didattici e organizzativi vincenti;
2. l'apprendimento permanente per promuovere la formazione delle professionalità tra cui i docenti ed implementare ambienti di apprendimento ecologici;
3. le reti e i partenariati per costruire "comunità" che apprendono comportamenti "verdi" ed educano le generazioni;
4. i sistemi di monitoraggio che attraversano questi livelli sul piano intra ed extra-valutativo di impatto, di processo e di prodotto.

In questa cornice di riferimento la cooperazione tra università, scuole e imprese (USB-c) diventa un meccanismo essenziale per promuovere gli interessi delle imprese, delle università e delle società per migliorare la comprensione del futuro della ricerca e della pratica (Orazbayeva *et al.*, 2019). I partenariati strategici, tra l'altro auspicati dall'Agenda 2030 e dall'Europa, offrono l'opportunità di innovazione e scambio di buone pratiche per la costruzione di identità professionali competenti.

A supporto l'Unione Europea promuove programmi e strategie innovative volti a stimolare proprio lo sviluppo di "alleanze della conoscenza", finalizzate al raggiungimento degli SDGs.

Il modello di University School Business cooperation può contribuire alla co-creazione e condivisione della conoscenza, alla creazione di progetti collaborativi, alla valorizzazione della ricerca, all'attuazione dei principi dello Sviluppo Sostenibile e della buona governance. In pratica può rendere concreta una comunità della conoscenza e dell'innovazione (CCI), finalizzata all'introduzione e allo sviluppo di innovazioni nel settore della sostenibilità socio-economica, ambientale e digitale, garantendo allo stesso tempo una formazione scolastica di qualità.

4. Il ruolo di TIM nella ricerca educativa per la sostenibilità ambientale dell'Università di Perugia

4.1. *Metodi e processi*

Nel 2022 è stato avviato il progetto di ricerca-azione partecipata "Green books ad alta voce per una transizione ecologica e culturale" promosso dall'Università degli Studi di Perugia in collaborazione con TIM e con una rete di scuole sul territorio nazionale (De Carlo, 2022).

I macro obiettivi del progetto sono principalmente articolati su due livelli: il primo di ricerca, ovvero esplorare modelli e dispositivi efficaci per sviluppare le competenze ecologiche a partire dai bambini (Mirzaeva, 2019); il secondo di terza missione, ovvero creare servizi e risorse narrative e digitali per promuovere una cultura ecologica sul territorio.

Per raggiungere tali obiettivi ci si è avvalsi proprio del modello organizzativo University Business School Cooperation.

L'ipotesi di partenza del progetto era quella di verificare se la 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, 2022) può produrre effetti anche sui comportamenti eco-sostenibili, con l'utilizzo di una bibliografia specifica (De Carlo & Pugachova, 2021).

Gli outcomes generativo-trasformativi, rappresentati nella Fig. 2, erano anch'essi multidimensionali.

All'inizio del progetto si è reso necessario mappare il costrutto di competenza ecologica per poter individuare la correlazione in termini di benefici con variabili dipendenti definite.

In questa sede si descrive solo una parte

del progetto, quella relativa ai primi esiti della cooperazione tra Università, scuole e impresa, che ha dato vita a una mappatura delle dimensioni della "competenza ecologica", necessarie per avviare la sperimentazione sul campo, dentro e fuori le scuole.

Per definire protocolli di lettura di qualità capaci di favorire nei bambini/ragazzi tra i 3-14 anni comportamenti e convinzioni improntati alla sostenibilità ambientale si è dunque voluto andare oltre il quadro teorico e attivare azioni esplorative di contesto all'interno di TIM e delle scuole, allo scopo di operationalizzare il costrutto di "competenza ecologica".

È stata condotta pertanto una review sistematica con l'analisi di studi scientifici in ambito internazionale e riferimenti a modelli di competenze ecologica, dai quali sono stati ricavati le dimensioni e gli indicatori necessari per operationalizzare il costrutto (De

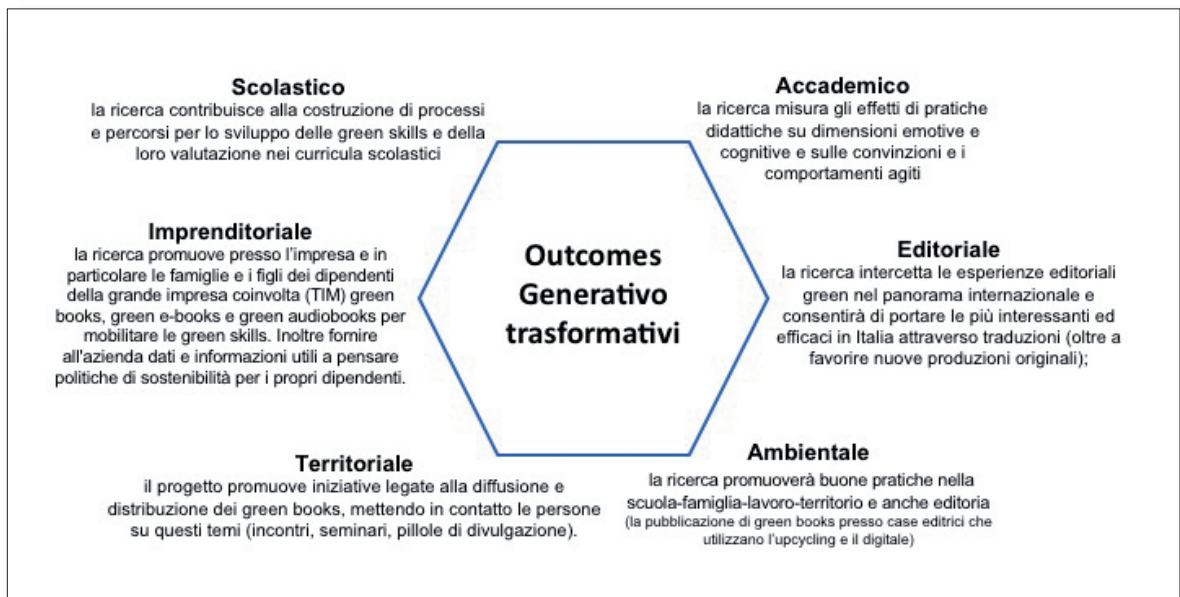


Fig. 2 - Rappresentazione grafica degli outcomes del progetto "Green Books aloud".

Carlo, 2022).

A queste analisi sono stati incrociati gli esiti dei focus group realizzati sia con i dipendenti TIM con figli tra i 3 e i 14 anni, sia con un gruppo di docenti di ogni ordine e grado appartenenti alla Rete Scuol@genda 2030, rete sul territorio nazionale a cui afferiscono le scuole che si sono contraddistinte per particolari didattiche volte allo sviluppo sostenibile.

L'idea di fondo è che l'interazione sociale che si crea durante la realizzazione del focus group possa costituire una risorsa importante per la co-creazione della conoscenza, con specifico riferimento alla competenza ecologica.

4.2. Campione e focus group

Sul piano operativo sono stati realizzati 6 focus group tutti in modalità online della durata di 1 ora con un campione totale di 48 soggetti di cui:

- n. 2 focus group realizzati con i 24 dipendenti Tim (12 per gruppo), selezionati sulla base del criterio: essere genitori di figli tra i 3 e i 14 anni. Lo scopo era quello di acquisire informazioni su visioni e percezioni dei genitori dipendenti TIM sulla sostenibilità ambientale e come promuoverla ai figli e allo stesso tempo individuare alcuni elementi utili al costruito educativo della competenza ecologica.
- n. 4 focus group realizzati con 6 docenti per ordine di scuola appartenenti alla Rete, per un totale di 24 docenti, individuati per autocandidatura. Lo scopo era quello di acquisire informazioni su visioni e percezioni dei docenti sulla sostenibi-

lità ambientale e come promuoverla agli studenti e allo stesso tempo individuare alcuni elementi utili al costruito educativo della competenza ecologica.

Per i focus con i dipendenti TIM il moderatore era un soggetto appartenente a TIM, mentre per i focus con i docenti il conduttore era sempre un docente, ma esterno alle scuole coinvolte. In entrambe le situazioni il ricercatore accademico fungeva da osservatore non partecipante.

Nella costituzione dei gruppi si è tenuto conto di mettere insieme partecipanti omogenei dal punto di vista delle loro caratteristiche sociali e culturali in modo da facilitare la partecipazione e la discussione.

I conduttori nella fase che precedeva la conduzione dei gruppi di lavoro hanno redatto le linee guida dei focus group intorno a un'ipotesi di lavoro maturata dal confronto e dalla discussione con un gruppo di esperti e testimoni privilegiati, affrontando aspetti sia di contenuto sia quelli più propriamente legati alla comunicazione nel gruppo e con il gruppo. Di grande valore è stata l'esperienza maturata sui focus group da TIM che ne ha elaborato un modello condiviso di lavoro.

I focus group sono stati registrati e trascritti per essere codificati con il supporto del software per l'analisi qualitativa NVivo 12. In questa fase, l'osservatore (un ricercatore) ha svolto un ruolo importante perché, avendo partecipato al focus group, era in grado di cogliere e riportare particolari del colloquio che probabilmente sarebbero sfuggiti o considerati superflui da un trascrittore esterno.

Si è seguito il procedimento proposto dalla Grounded Theory (Oktay, 2012).

Alla base c'è stata una lettura attenta dei testi trascritti secondo un approccio di tipo induttivo alle singole affermazioni, alle opinioni e alle idee finalizzato a costruire concetti e categorie interpretative generali. L'analisi dei testi ha seguito un processo di scomposizione e segmentazione dei corpus e di successiva lemmatizzazione. Le categorie interpretative così costruite permettono la formulazione di un'interpretazione generalizzabile a situazioni e contesti allargati.

L'analisi è stata svolta con il supporto del software per l'analisi dei dati qualitativi NVivo, un software di supporto all'analisi del contenuto di tipo interpretativo.

Ciascun documento di testo è stato inserito all'interno del software per procedere alla codifica. Sono state dunque create delle etichette interpretative per le parti ritenute importanti, estraendo delle citazioni dal testo (references) e legandole a un codice interpretativo (node) di attribuzione del ricercatore (Jackson & Bazeley, 2019). Ogni nodo è stato attribuito alla rispettiva reference se tre lettori diversi di diversa provenienza formativa davano opinioni sovrapponibili, al fine di rendere questo processo il più possibile vicino alla prospettiva della Grounded Theory (Mills & Birks, 2022). Ciascun codice interpretativo poteva essere attribuito a più di una citazione.

Al termine è stato possibile visualizzare tutte le citazioni che riportavano il medesimo codice di appartenenza (Stevens, 2022).

Inoltre, mediante la funzione node classifications del software, si è potuta avere una panoramica sul lavoro svolto: i nodi sono stati disposti in ordine alfabetico ed è stata riportata la frequenza di utilizzo (Stevens, 2022).

Sono stati poi rivisti i singoli pre-codici, in cui sono stati fatti confluire i codici identificati in precedenza in base alle affinità concettuali, in modo tale da identificare delle macro-categorie di riferimento.

4.3. *Analisi dei risultati*

L'analisi condotta nei testi delle trascrizioni dei focus group, con il programma NVivo, sottolineando e attribuendo a ogni frase del testo un'etichetta, ha consentito di indagare le tematiche e i punti salienti che meglio rappresentano le idee sia dei dipendenti TIM sia dei docenti delle scuole e che meglio permettono l'analisi qualitativa in base agli obiettivi di partenza.

Analizzando i dataset delle trascrizioni in modo generale, considerando nella sua interezza l'analisi di tutti i contributi degli studenti, sono stati individuati 12 principali contenitori logici di temi cui possono essere ricondotte la maggior parte delle affermazioni dei partecipanti.

Il grafico in Fig. 3 presenta la ricorrenza delle principali categorie emerse nei focus group. Le percentuali relative a tali categorie mostrano come rispetto alla tematica ambientale il mondo del lavoro e il mondo della scuola si posizionano in modo diverso in termini quantitativi rispetto ai nodi individuati. Come rappresentato nel grafico, le macro-categorie menzionate più frequentemente dai dipendenti TIM sono state azioni sostenibili (80%); comportamenti di responsabilità (68%); pensieri ambientali (58%). Mentre per i docenti comprensione ecologica (71%); affordances

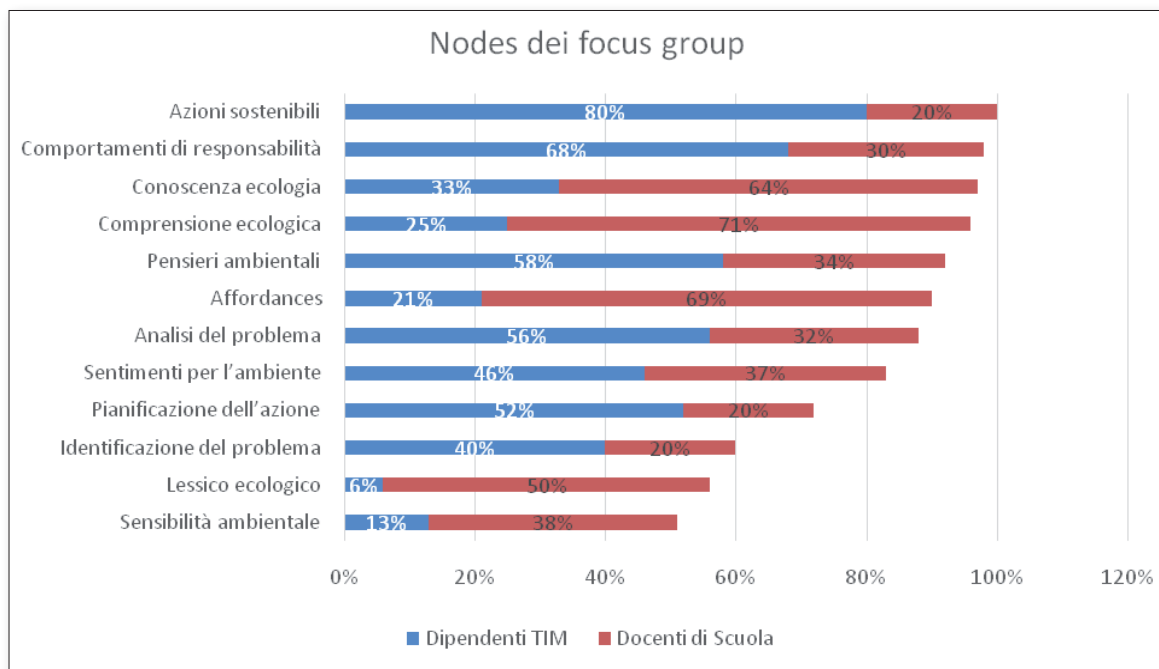


Fig. 3 - Le categorie emerse nei focus group di dipendenti TIM e dei docenti di scuola.

(68%); conoscenza ecologica (65%).

La successiva analisi emozionale (AET) dei corpus testimonia come le parole dense come “ambiente” nei dipendenti si legano al vissuto come “il mare”, “il verde”, “la tranquillità”, “le dune”, “il mondo che ci circonda”. Mentre nei docenti presenta una forte collusione con il contesto d’appartenenza, dunque si lega a “Educazione civica”, “competenze”, “orto scolastico”, “PON”.

Allo stesso modo le best practices pro ambiente per i dipendenti sono: “raccolta differenziata”; “risparmio energetico (spegnere le luci)”; “car sarin”; “desk sarin”; “andare al lavoro a piedi o con monopattino elettrico”; “raccolta giocattoli usati da donare”. Per i docenti le buone pratiche si traducono per la maggior parte nella conoscenza dei problemi ambientali e delle relazioni tra esseri umani ed esseri viventi. Al centro c’è la competenza normativa

per la scuola, mentre il mondo del lavoro si focalizza sul problem solving strategico.

Dai dipendenti dell’azienda vengono considerate competenze fondamentali: “ridurre consumo di acqua ed energetico”; “ridurre sprechi di cibo”; “riciclare gli avanzi e risparmiare sulla spesa”, “scegliere mezzi di trasporto non inquinanti” ovvero azioni sostenibili in grado di modificare la quotidianità. I docenti invece danno priorità nell’elenco a competenze legate a “usare fonti rinnovabili”, “contrastare il cambiamento climatico”, “combattere l’effetto serra”, ovvero azioni più di sistema.

Sul piano prospettico, rispetto a ciò che le scuole potrebbero fare, le risposte dei dipendenti dell’azienda confermano la linea della quotidianità: “organizzare iniziative e laboratori per imparare a riciclare”; “organizzare raccolte di beni alimentari e di vestiti usati con associazioni specifiche”; “organizzare even-

ti contro gli sprechi delle mense”; “prevedere raccolte di rifiuti”. Alla stessa domanda i docenti rispondono spostando l’asse dall’azione al contenuto formativo: “insegnare il rispetto per l’ambiente”; “insegnare ad amare la natura”; “conoscere l’ecosistema e le sue regole”.

Gli esiti sono stati incrociati all’interno di quattro aree della competenza (sapere, saper fare, saper essere e saper vivere) consentendo l’implementazione del modello in Fig. 4.

Questo modello consentirà di individuare per ciascuna categoria degli indicatori per misurare ogni singola dimensione, dando vita anche a rubriche di valutazione per la scuola, e non solo.

5. Conclusioni tra limiti e follow up

Certamente i focus group presentano limiti legati allo strumento (Acocella, 2005), ma possono tuttavia fornire alcune linee di indi-

rizzo se si leggono all’interno di una letteratura di riferimento più ampia.

Il progetto nella sua articolazione più ampia prevede azioni nelle scuole, attraverso somministrazioni test ex ante ed ex post nelle classi sperimentali e di controllo; una formazione ad hoc dei docenti; infine l’avvio dei training di lettura nelle scuole (60 ore per gruppo per un totale di 500 studenti). Parallelamente si lavorerà con azioni di produzione materiali in collaborazione con l’azienda TIM che tengano conto del modello di competenza strutturato per la scuola (traduzioni di green books, realizzazione di audio green books; green e-book; toolkit per docenti; webinar per dipendenti TIM; catalogo nazionale libri green per fascia 3-14).

Al termine del progetto sarà implementato per il territorio e con il territorio uno strumento narrativo digitale in grado di valutare e raccontare l’impronta ecologica.

Importante per raggiungere l’obiettivo di terza missione sarà continuare a proporre

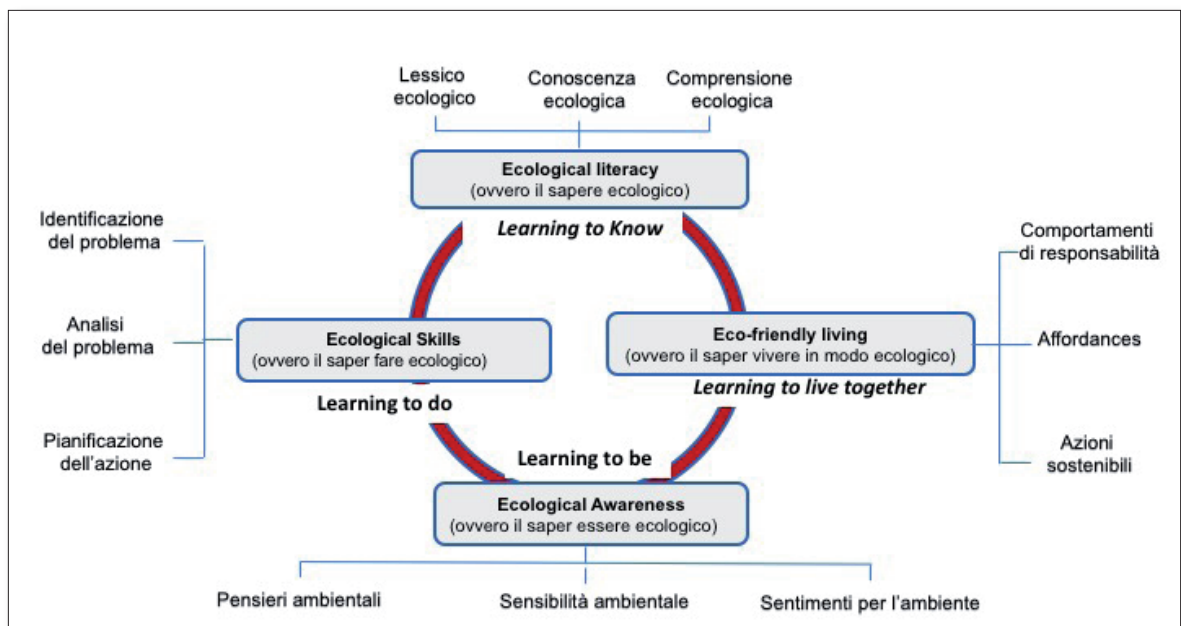


Fig. 4 - Rappresentazione del modello di competenza.

attività di diffusione e disseminazione sia sul piano scientifico sia divulgativo (eventi narrativi green; laboratori di lettura ad alta voce di green books per i figli dei dipendenti, seminari, ...).

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 i cambiamenti. È una cultura, quella della sostenibilità, che rappresenta una forma di capitale sociale

(Malavasi, 2021a) che non può prescindere dalle altre reti territoriali. Il futuro sta proprio nel ricomporre un legame partecipativo e creativo tra mondo della ricerca, scuola e impresa, allo scopo di contribuire alla coltivazione del bene comune (Antonelli *et al.*, 2020), di favorire la coesione e la cooperazione politica, sociale, economica ed educativa, e dar vita concretamente ad “un’ecologia integrale” (Malavasi, 2021a).

Bibliografia

- Acocella, I.** (2005). L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi. *Quaderni di sociologia*, 37, 63-81.
- 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*. Milano: 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*. Roma: Carocci.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M.** (2022). *GreenComp*, Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità in M. Bacigalupo, Y. Pu-nie, (a cura di), EUR 30955 IT, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile online: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>.
- Cedefop** (2021). *The green employment and skills transformation: insights from a European Green Deal skills forecast scenario*. Luxembourg: Publications Office. Retrieved from: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/112540>.
- Commissione Europea** (2019). Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, Il Green Deal europeo, COM(2019) 640 final, Bruxelles, 11.12.2019.
- Commissione Europea** (2020a). Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025, COM/2020/625 final, Bruxelles, 30.9.2020.
- Commissione Europea** (2020b). Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, Strategia dell'UE sulla biodiversità per il 2030, COM(2020) 380 final, Bruxelles, 20.5.2020.
-

- 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.
- Drucker, P. F.** (1992). The changed world economy. *The culture and power of knowledge*, 257-277.
- 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.
- Iavarone, M. L., Malavasi, P., Orefice, P., & Pinto Minerva, F.** (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Italiano, G.** (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Roma, Palazzo Chigi, 25. Disponibile online: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Jackson, K., & Bazeley, P.** (2019). *Qualitative data analysis with NVivo*. Sage.
- Kleschev, S. K., Iskandarova, R., Kryukova, E. M., Khetagurova, V. S. & Zakharov, M. Y.** (2022). La cooperazione università-impresa e il suo significato per lo sviluppo dell'economia innovativa. In Cooperazione e sviluppo sostenibile (pp. 1039-1046). Pubblicazione internazionale Springer.
- Malavasi, P.** (2021a). Education for Sustainable Development. L'Alta Formazione per l'Ambiente: un'alleanza sul territorio bresciano verso un'ecologia integrale in *Brescia e la sfida globale*, pp. 227-266, Vita e Pensiero.
- Malavasi, P.** (2021b). Educare alla vita. Alcune annotazioni tra impatti del Covid-19 e processi istituzionali dello sviluppo sostenibile in *Im-patto sul territorio Lavoro, giovani, ecologia integrale*. pp. 7-18; Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P.** (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vol. 2022, pp. 1-152. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Mills, J., & Birks, M.** (2022). Grounded theory: A practical guide. *Grounded Theory*, 1-100.
- Mirzaeva, N.** (2019). Theory and practice of ecological competence in students. *Central Asian Journal of Education*, 3(1), 66-97.
- 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>.
- Oktay, J. S.** (2012). *Grounded theory*. Oxford University Press.
- Orazbayeva, B., Plewa, C., Davey, T., & Muros, V. G.** (2019). Il futuro della cooperazione università-impresa: priorità di ricerca e pratica. *Rivista di ingegneria e gestione della tecnologia*, 54, 67-80.
- Orazbayeva, B., & Plewa, C.** (2022). Motivazioni accademiche per impegnarsi nella cooperazione tra università e imprese: un'analisi fuzzy set. *Studi sull'istruzione superiore*, 47(3), 486-498.
- Rosati, A., & De Santis, M.** (2020). Professional identity and formative choices. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 117-132.
- Stevens, P. A.** (2022). Qualitative Data Analysis: Key Approaches. *Qualitative Data Analysis*, 1-100.
- Unesco** (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile Obiettivi di apprendimento*. Retrieved from: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education



LA RICERCA EDUCATIVA PER LA
FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

LA RICERCA PER LA FORMAZIONE
ALLA DIDATTICA DELLA CREATIVITÀ
E ALLE COMPETENZE TRASVERSALI

LA RICERCA PER IL BENESSERE
E L'INCLUSIONE

iprase

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15109

Patti educativi di Comunità: funzioni, limiti e ruoli interistituzionali nei contesti

“Community educational pacts”: functions, limits, and interinstitutional roles in contexts

Silvia Ferrante, Irene Stanzione, Guido Benvenuto^{1,2}

Sintesi

I Patti educativi, inclusi formalmente nel Piano Scuola 2020-2021, rappresentano uno strumento di governance di prossimità che, attraverso la valorizzazione di partenariati locali tra scuole, famiglie e territorio, mira allo sviluppo di una scuola inclusiva (Agenda 2030, obiettivo 4a).

Il contributo presenta una ricerca sul tema della costruzione delle alleanze territoriali tra scuola ed extra scuola, attraverso lo strumento del Patto educativo di Comunità (MI, 2020) e alcuni esiti di un primo studio condotto con i docenti di 8 scuole di un territorio ad alta dispersione scolastica. La lettura di alcuni dati, raccolti con strumenti quali-quantitativi volti a indagare la percezione dei docenti sulle prassi inclusive della propria scuola in relazione alla costruzione di partenariati con famiglie e comunità territoriale, ci spinge a una riflessione sulla rilevanza di scelte formative e organizzative orientate alla partnership.

Parole chiave: Patti educativi di comunità; Relazione scuola-famiglia-territorio; Pratiche; Inclusione.

Abstract

“Educational Pacts,” formally included in the 2020-2021 School Plan, represent a tool of proximity governance that, through the enhancement of local partnerships between schools, families, and the territory, aims at developing an inclusive school (Agenda 2030, goal 4a).

The paper presents research on building territorial alliances between schools and “out-of-schools” through the “Community Educational Pact” (MI, 2020) tool and some outcomes of an initial study conducted with teachers from 8 schools in an area with high school dropout rates. Reading some of the data collected with qualitative-quantitative instruments to investigate teachers’ perceptions of their school’s inclusive practices in building partnerships with families and the local community prompts us to reflect on the relevance of partnership-oriented educational and organizational choices.

Keywords: Community educational pacts; School-family-territory relationship; Practices; Inclusion.

1. Sapienza Università di Roma, silvia.ferrante@uniroma1.it, irene.stanzione@uniroma1.it, guido.benvenuto@uniroma1.it.

2. Silvia Ferrante ha redatto i paragrafi 1, 2.1, 3.5 e 3.6. Irene Stanzione ha redatto i paragrafi dal 3 al 3.4. Guido Benvenuto ha redatto i paragrafi 2 e 4.

1. Scuole, famiglie e comunità: tra ricerca pedagogica e policies

L'alleanza di scuole, famiglie e comunità è un tema che entra a far parte del dibattito pedagogico internazionale dalla fine degli anni '80. Leggendo il fenomeno da più prospettive teoriche differenti (Addi-Racah, 2021) le evidenze scientifiche confermano che quando le scuole, le famiglie e i gruppi della comunità lavorano insieme per sostenere l'apprendimento di studenti di ogni grado scolastico, si riscontra un'influenza positiva su variabili di tipo comportamentale, accademico e sociale (Fan e Chen, 2001; Jeynes, 2012). Gli studenti ottengono risultati migliori a scuola se i loro genitori e altri membri della comunità sono interessati e coinvolti nella loro educazione. Indipendentemente dal grado di istruzione formale dei genitori, dalla lingua parlata in casa, dalla struttura familiare e da altre variabili di contesto, il coinvolgimento della famiglia e il sostegno educativo-formativo dei partner locali aiuta gli studenti a migliorare i risultati e la frequenza e aumentano le percentuali di studenti e studentesse che arrivano al diploma di scuola superiore (Ishimaru, 2014; Jeynes, 2012; Sheldon, in Epstein, 2019), rappresentando dunque un fattore protettivo dell'abbandono scolastico e della dispersione. Seguendo una categorizzazione proposta da Harrison e Mapp (2002), si possono identificare tre aree tematiche in cui racchiudere le ricerche sul tema: 1. studi sull'impatto del coinvolgimento della famiglia e della comunità sui risultati degli studenti; 2. studi su strategie efficaci

per connettere scuole, famiglie e comunità; 3. studi sugli sforzi organizzativi dei genitori e della comunità per migliorare le scuole.

All'interno della seconda area tematica troviamo le numerose ricerche della Epstein. Nella sua teoria dell'*Overlapping Spheres of Influence* (Epstein, 2019), che si ispira alla visione ecologica di Bronfenbrenner (1986), scuole, famiglie e comunità sono rappresentate come delle sfere che, seppur separate perché caratterizzate da proprie filosofie, esperienze e pratiche, condividono l'obiettivo del "prendersi cura" (*caring*) degli studenti. Per il raggiungimento di tale obiettivo, secondo il modello della Epstein, sono le scuole che devono attivare le prassi perché si crei una sovrapposizione (*overlapping*) delle tre sfere (scuola, famiglia e comunità territoriale). A fronte delle tante evidenze scientifiche prodotte negli anni, il networking e la collaborazione sono diventati così uno strumento indispensabile e fortemente richiesto alle scuole per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti.

Le politiche scolastiche nazionali e internazionali, nei modi e nelle forme differenti a seconda del Paese di riferimento, hanno sostenuto e tuttora sostengono, la necessità di creare connessioni tra scuole, famiglie e comunità.

Nel contesto nazionale, nel continuum di un processo di apertura delle istituzioni scolastiche iniziato nel nostro Paese con l'introduzione dei Decreti delegati (DPR n. 416, 1974) e facendo un salto in avanti di più di quarant'anni, durante i quali troviamo una scuola alla ricerca di modelli di gestione più flessibili e partecipati, arriviamo ai Patti educativi di Comunità (MI, 2020). Nati

come “strumenti per la ripartenza” delle scuole a seguito dell’emergenza pandemica, rappresentano il tentativo di riportare in superficie il tema delle autonomie scolastiche (DPR n.275, 1999). Con i Patti educativi si riafferma dunque la necessità di una scuola che, per ottenere risultati migliori (in termini di livelli di apprendimento, di inclusione, di decremento dei tassi di dispersione scolastica), sia il centro di una rete di soggetti i quali, a diversi livelli di governance e con compiti e poteri differenti, agiscano sinergicamente, condividendo obiettivi e risorse.

2. Il disegno della ricerca

La lettura delle modalità attraverso le quali i sistemi di governance locale recepiscono le politiche nazionali e le trasformino in prassi e l’analisi della programmazione e della gestione dei servizi territoriali, risulta allora rilevante per delineare modelli diversi di welfare di prossimità (Bartoli *et al.*, 2022). È in questo contesto che si inserisce la presente ricerca, tuttora in

corso, con l’obiettivo di indagare, tramite un disegno *mixed methods* (Fig. 1) (Trincherò & Robastro, 2019; Ponce & Maldonado, 2015), i fattori contestuali (scolastici ed extrascolastici) agevolanti e ostacolanti l’implementazione dello strumento di *policy* dei Patti Educativi, sia a livello nazionale che locale. Il disegno si compone di due studi paralleli convergenti, con l’obiettivo di esaminare il medesimo problema di ricerca sopraccitato attraverso l’integrazione di dati quantitativi e qualitativi. Nel primo studio, in via di conclusione, si sta approfondendo la dimensione locale attraverso un intervento in uno specifico contesto territoriale; nel secondo studio - in corso - si indagherà la dimensione macro, andando a interrogare il contesto nazionale.

In questo contributo verrà presentato il disegno di ricerca del primo studio, contestualmente a due degli strumenti utilizzati nella fase esplorativa della Ricerca-Formazione per la raccolta dei dati quali-quantitativi, e parte dei risultati.

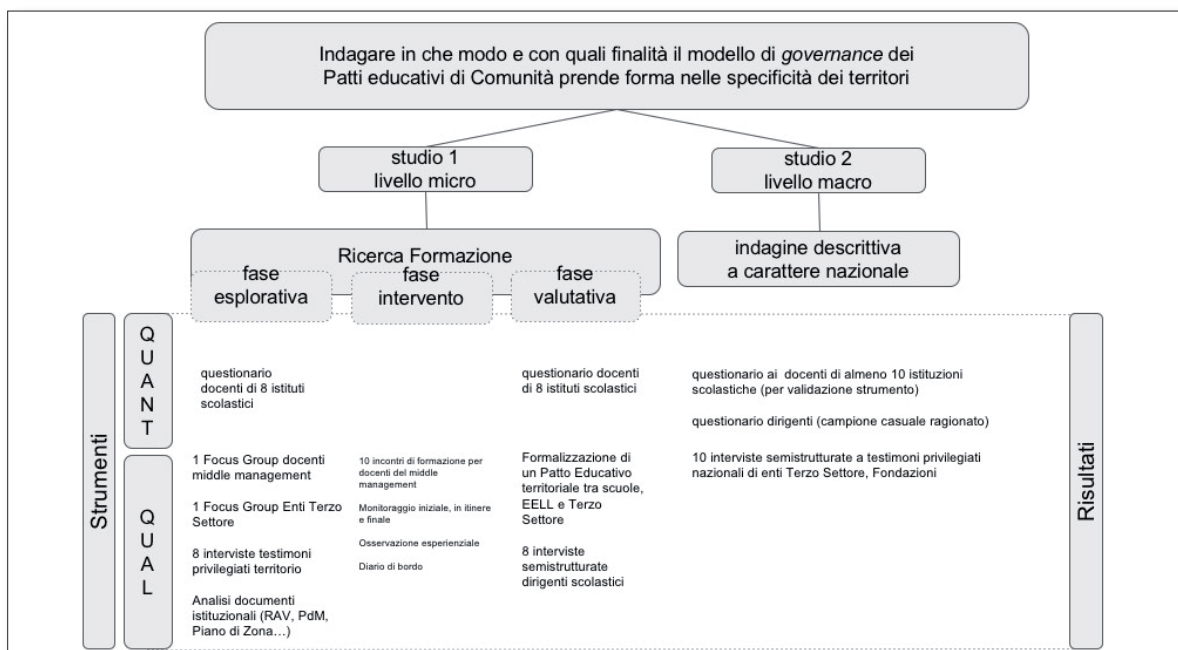


Fig. 1 - Il disegno di ricerca.

2.1. La Ricerca-Formazione (R-F): un approccio *mixed methods*

La scelta del disegno *mixed methods* raccoglie i suggerimenti metodologici secondo i quali «una Ricerca Formazione sensata richiede una stretta integrazione tra approcci quantitativi e approcci qualitativi. I primi possono dirci *cosa funziona e in quali circostanze*, i secondi possono dirci *perché funziona e in quale modo*» (Bonaiuti et al. in Asquini, 2018, p. 185). Assumendo la definizione del CRESPI (Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante) che definisce la R-F come una «caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Vannini in Asquini, 2018 p. 21), l'intervento ha preso avvio dal riconoscimento, da parte di 8 istituti scolastici (6 Istituti Comprensivi e 2 Istituti di Istruzione Superiore) del bisogno di una ristrutturazione migliorativa delle prassi organizzativo-gestionali relative al coinvolgimento di famiglie e comunità territoriali, per generare azioni efficaci di contrasto alla dispersione scolastica. Le 8 scuole partecipanti alla ricerca sono state individuate perché ubicate in una stessa area territoriale, afferente a 9 differenti Comuni della provincia di Frosinone, e caratterizzata da alta percentuale di dispersione scolastica (Openpolis, 2021). Con loro è stato progettato un intervento di R-F rivolto a 13 docenti, figure del *middle*

management dell'Area Inclusione, volto ad incrementare le competenze riflessive, organizzativo-gestionali e professionali, per la realizzazione di processi di co-progettazione interistituzionale, in vista della sottoscrizione di un Patto di Comunità Territoriale, nell'ottica di un modello organizzativo delle scuole incentrato sulla *learning organization* (Kools & Stoll, 2016) nel quale le competenze possedute dalle figure intermedie costituiscono parte del capitale organizzativo di tutta la comunità scolastica. Vista la dimensione interistituzionale del problema di ricerca, parallelamente al lavoro con le scuole, l'intervento ha previsto azioni rivolte al Distretto Socio-Assistenziale A, ente pubblico che si occupa della gestione associata degli interventi e dei servizi sociali territoriali, ed enti del Terzo Settore, che gestiscono progettualità triennali, finanziate con il Piano Sociale di Zona del 2021, rivolte a minori e famiglie nel territorio dove sono ubicate le scuole. In linea con la letteratura che ci indica come la R-F preveda «un percorso strutturato in tappe predefinite, ciascuna caratterizzata da un obiettivo specifico» (Bondioli & Savio in Asquini, 2018, p. 77), lo sviluppo della R-F, ha previsto tre fasi principali caratterizzate da azioni specifiche (Fig. 1) e orientate alla realizzazione di un Patto Educativo territoriale.

Fase esplorativa. Caratterizzata da un'analisi di contesto svolta partendo dall'indicatore del Rav "Territorio e coesione sociale" e condotta attraverso l'utilizzo di strumenti quali-quantitativi, sia all'interno delle istituzioni scolastiche che nel contesto territoriale. Per la raccolta dati intrascuola si è utilizzato: l'analisi documentale dei Rapporti di

Autovalutazione e dei Piani di Miglioramento; il questionario “Measure of School, Family, and Community Partnerships” (Epstein & Salinas, 1993) somministrato a tutti i docenti delle 8 scuole coinvolte (n. 315 su un totale di 607) e 1 focus group iniziale con i 13 docenti del *middle management*. Per la raccolta dati nel contesto territoriale sono stati utilizzate interviste semistrutturate a 8 testimoni privilegiati del Distretto Socio-Assistenziale e 1 focus group con operatori del Terzo Settore, attivi nei servizi del Piano di Zona 2021.

Fase intervento. Caratterizzata da un percorso formativo della durata di 20 h per un totale di 10 incontri, su piattaforme digitali (Google Meet e Zoom) e rivolto ai 13 docenti del *middle management* per sostenere la professionalità docente su 3 dimensioni tra loro interconnesse (MIUR, 2018): la dimensione “Organizzazione”; la dimensione “Istituzione/Comunità”; la dimensione “Cura della professione”. La verifica del processo formativo è avvenuta attraverso l’osservazione esperienziale e sistematica (Trincherò & Robastro, 2019) e il diario di bordo.

Fase valutativa. Caratterizzata da azioni volte a verificare il raggiungimento degli obiettivi programmati, sia in termini interistituzionali, con la formalizzazione di un Patto educativo territoriale, sia in termini di professionalità docente. Per la verifica dell’implementazione degli aspetti di professionalità sui quali si è deciso di agire è stata utilizzato un monitoraggio con domande a risposta aperta su Moduli Google Form, 1 Focus group finale, e 8 interviste semi-strutturate ai dirigenti scolastici delle 8 scuole.

3. Gli strumenti della fase esplorativa

Di seguito verranno presentati due degli strumenti utilizzati nella fase esplorativa della ricerca, nello specifico il “Measure of School, Family and Community Partnerships” e il focus group con i 13 docenti coinvolti nella R-F.

3.1. Il questionario *Measure of School, Family, and Community Partnerships*

Nella Fase esplorativa, lo strumento di rilevazione dei dati quantitativi utilizzato è il questionario “Measure of School, Family and Community Partnerships” (Epstein & Salinas, 1993). Lo strumento è stato validato negli Stati Uniti, per questo, oltre alla traduzione, si è proceduto con un riadattamento al contesto italiano. Lo strumento nasce per indagare le percezioni dei docenti sulle prassi inclusive, relative al coinvolgimento di famiglie e comunità territoriale, attuate nella propria scuola. La rilevazione è stata guidata dalle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono le pratiche inclusive relative al partenariato percepite dagli insegnanti come più/meno utilizzate?
2. Esiste una variabilità intrascuola rispetto alla percezione di determinate azioni legate ai processi inclusivi?
3. Laddove presente, tale variabilità è legata a determinate variabili di contesto quali ad esempio ruolo, incarico istitu-

zionale aggiuntivo, ordine di scuola?

Le 6 dimensioni presenti nella versione originale del questionario, *Sostegno alla Genitorialità*, *Volontariato*, *Comunicazione*, *Presa di Decisione*, *Collaborare con la Comunità*, *Apprendimento a Casa*, fanno riferimento alla teoria dell'*Overlapping Spheres of Influence* e al framework dei *Six Type of Involvement* sopra richiamati (Epstein, 2019).

3.2. Il campione

Il questionario è stato somministrato esclusivamente in formato elettronico su piattaforma Google Form, tra dicembre 2021 e marzo 2022, ai docenti delle 8 istituzioni scolastiche partecipanti alla ricerca; di queste ultime due sono *piccole scuole*. I rispondenti sono 315 docenti, di tutti gli ordini di scuola (Tab. 1).

3.3. Le misure

A seguito della somministrazione, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa, tramite il metodo di estrazione della massima verosimiglianza con rotazione obliqua *Oblimin*. L'analisi ha confermato una struttura a sei fattori ma in parte diversa rispetto alla versione originale: nello specifico, la dimensione del *Volontariato* è stata sostituita con *Sostegno alla partecipazione* che misura in modo più ampio il grado di coinvolgimento dei nuclei familiari e dei membri della comunità all'interno dell'organizzazione.

Il questionario originale si compone di 55 item che, a seguito dell'EFA, si sono ridotti a 46. La scala di risposta è di tipo Likert di frequenza a 5 passi. Nella scala di risposta, 1 indica "Mai" o "Non utilizzato nella mia scuola" o "Con nessuna famiglia" e la risposta 5 indica "Sempre" o "Condotta in tutte le classi" o "Con tutte le famiglie". Dentro ogni dimensione troviamo 1 domanda a risposta aperta,

		N	%
Campione	rispondenti	315	50,24
	ordine di scuola		
Ordine di scuola	infanzia	69	21,9
	primaria	109	33,3
	secondaria di I°	82	26
	secondaria di II°	59	18,7
Incarico istituzionale	solo docenza	177	56,19
	altro incarico	138	43,81
Disciplina insegnata	sostegno	57	18,10
	altre discipline	258	81,90

Tab. 1 - Rispondenti al questionario.

volta a rilevare le buone prassi percepite nella scuola in relazione alla dimensione indagata.

Il *Sostegno alla Genitorialità* è misurato con 4 item e mostra un'alpha di Cronbach pari a 0,87. In questa dimensione si misura la percezione del grado di attuazione di pratiche rivolte alle famiglie per aiutarle a comprendere lo sviluppo degli studenti e a sostenerle nel costruire ambienti domestici che li supportino nello studio (esempio di item: *la sua scuola conduce seminari o fornisce informazioni per i genitori sullo sviluppo del bambino o dell'adolescente*).

Il *Sostegno alla Partecipazione* è misurato con 13 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,93. Si misura la percezione rispetto alla presenza di pratiche di coinvolgimento dei genitori per sostenere la scuola e gli studenti (esempio di item: *la sua scuola conduce sondaggi annuali per identificare interessi e disponibilità dei genitori a mettere a disposizione delle classi o della scuola, volontariamente, le proprie competenze*).

L'*Apprendimento a Casa* è misurato con 6 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,93. La misura si riferisce alla percezione rispetto all'attuazione di pratiche per sostenere le famiglie su come aiutare gli studenti con le attività scolastiche da svolgere a casa e sull'orientamento scolastico (esempio di item: *la sua scuola fornisce informazioni specifiche ai genitori sui modi per assistere gli studenti nello sviluppo delle competenze da migliorare*).

La *Comunicazione* è misurata con 9 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,89. La misura si riferisce alla percezione rispetto all'attuazione di pratiche che utilizzano forme

efficaci di comunicazione, da scuola a casa e da casa a scuola, sul curriculum, sull'andamento scolastico e sui progressi degli studenti (esempio di item: *la sua scuola utilizza la posta elettronica e il sito web per comunicare con i genitori*).

La *Presenza di Decisione* è misurata con 8 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,92. Indaga la percezione rispetto all'attuazione di pratiche per includere i genitori nelle decisioni scolastiche e favorire lo sviluppo di reti genitoriali, in relazione anche con la comunità territoriale (esempio di item: *la sua scuola monitora l'effettiva partecipazione a scuola di genitori di diversa etnia, lingua, status socio-economico, ecc.*).

Collaborare con la Comunità è misurato con 6 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,90. La misura si riferisce alla percezione rispetto all'attuazione di prassi per coordinare le risorse e i servizi offerti dalla comunità territoriale per le famiglie e gli studenti e quelli offerti dalla scuola per la comunità territoriale, le famiglie e gli studenti (esempio di item: *la sua scuola fornisce un elenco di risorse per genitori e studenti sui servizi e sui programmi delle altre agenzie educative del territorio*).

3.4. Alcuni risultati del “Measure of School, Family and Community Partnerships”

Sui dati raccolti è stata condotta primariamente un'analisi dei punteggi medi. Le analisi sono state svolte prima sull'intero campione e, successivamente, sono state considerate alcune variabili di sfondo come

il grado scolastico e l'incarico.

I risultati sul campione totale (Fig. 2) hanno evidenziato come la dimensione *Sostegno alla Partecipazione* abbia ottenuto un punteggio medio più basso ($M=2,67$) in tutte le 8 istituzioni scolastiche e, al contrario, come la *Comunicazione* ($M=4,24$) sia la dimensione le cui pratiche sono maggiormente percepite in tutte le scuole, indipendentemente dal grado scolastico. Questo dato è interpretabile in relazione al momento storico in cui il questionario è stato somministrato: nel 2021 le scuole hanno cominciato a sistematizzare alcune pratiche comunicative che, prima dell'emergenza da COVID-19, non avevano raggiunto un'azione di sistema (Lucisano *et al.* 2021). Non stupisce che la *Comunicazione* sia l'area dove i docenti percepiscono prassi più funzionali a connettere le scuole con le famiglie e la comunità territoriale. Ad oggi, ad esempio, l'uso del registro elettronico, le comunicazioni attraverso la posta elettronica e i siti web delle scuole, l'uso di piattaforme digitali, hanno raggiunto tutte le scuole coinvolte nella ricerca, le quali sono riuscite a mettere a sistema e a rendere mezzo a servizio della comunità scolastica questi strumenti. Dall'altra parte, la *Partecipazione* è una dimensione che ha subito negli anni dell'emergenza pandemica un forte impatto negativo (Stanzione & Morini, 2021; Moretti & Morini, 2021a; 2021b) per questo è necessario che venga recuperata, sostenuta e incrementata per permettere di dare origine a nuove pratiche di scuola partecipata in un'ottica inclusiva. I Patti di Comunità allora si inseriscono per rispondere alla percezione degli insegnanti di una presenza solo sporadica di prassi che sostengono i

vari attori della comunità educante in particolare i genitori, di cui l'organizzazione scolastica non riesce a supportare e «motivare la partecipazione alla vita scolastica attraverso i comitati, le associazioni, le iniziative locali di formazione [...]» (MIUR, 2012, p. 5).

Rispetto alle variabili di sfondo considerate in ipotesi come rilevanti per una differenza nelle percezioni, è emerso che i docenti che ricoprono un incarico aggiuntivo (funzione strumentale, coordinamento, ecc.) hanno in media un punteggio più basso in tutte le dimensioni (Fig. 3): percepiscono quindi come meno presenti azioni organizzative mirate al coinvolgimento di famiglie e territorio rispetto ai colleghi che non ricoprono nessun incarico. La differenza più ampia è nella dimensione *Presa di Decisione*. Queste differenze si mostrano anche significative all'analisi della varianza Anova One Way per le dimensioni di *Presa di decisione* ($F=16,49$; $p=0,00$) *Sostegno alla Partecipazione* ($F=4,39$; $P=0,03$) e *Collaborare con la comunità* ($F=5,28$; $P=0,02$).

La lettura di questo dato apre alla riflessione su quanto occupare un ruolo strategico all'interno dell'organizzazione scolastica contribuisca allo sviluppo di un pensiero sistemico (Agrati, 2018) orientato a cogliere, nel loro sviluppo sincronico (in atto) e diacronico (in relazione agli sviluppi futuri), i processi attivati nei vari livelli dell'organizzazione e su quanto questo contribuisca a una percezione differente delle prassi, in relazione ai processi messi in atto.

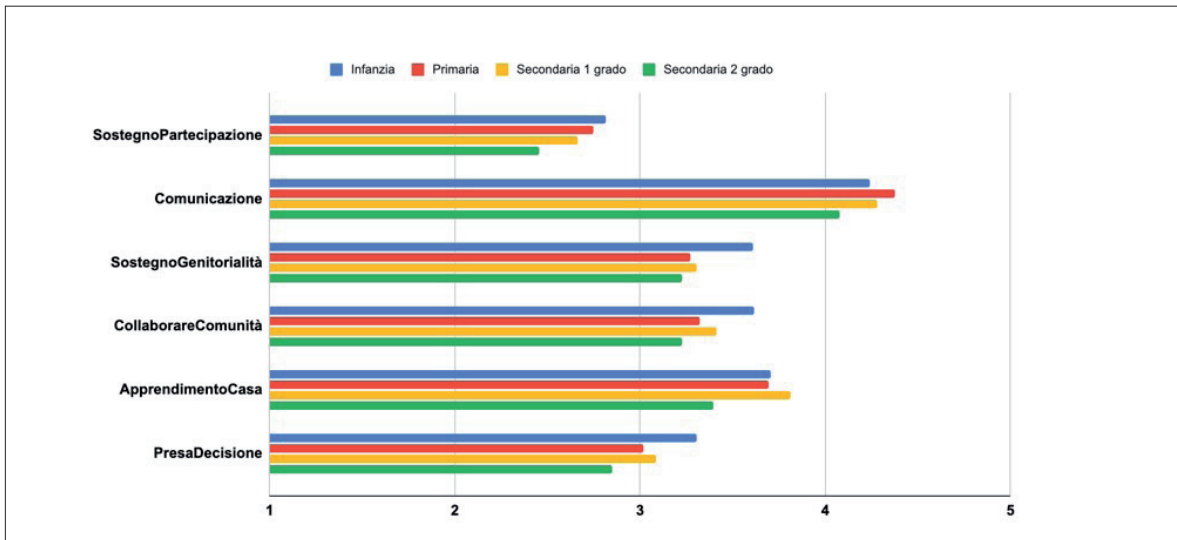


Fig. 2 - Punteggi medi per ordine di scuola.

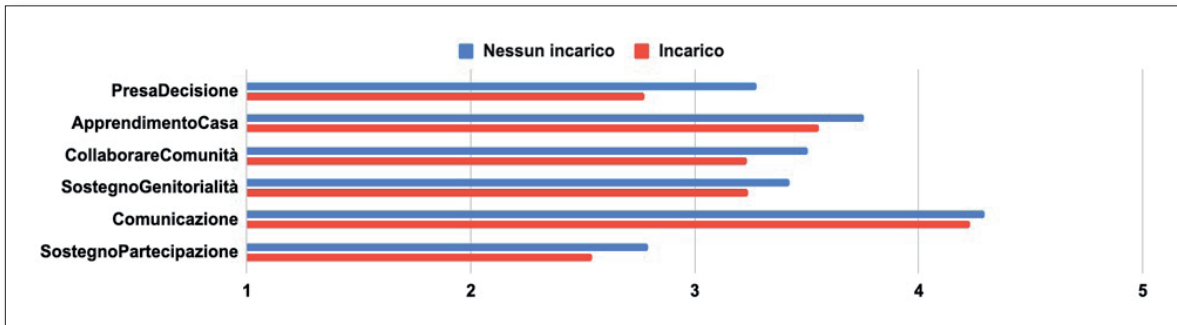


Fig. 3 - Punteggi medi per incarico istituzionale.

3.5. Il focus group: approfondimento qualitativo con le figure del middle management

Nella fase esplorativa, è stato utilizzato il focus group per un approfondimento qualitativo delle percezioni e dei processi rispetto alla relazione scuola-famiglia-territorio e il suo ruolo nella promozione di dinamiche inclusive. Il focus group ha coinvolto nove (M=1, F=8) docenti con incarichi istituzionali (infanzia=2, primaria=3, secondaria I°=2; secon-

daria II°=2). L'età dei partecipanti è compresa fra i 41 e i 55 anni (Ma=50) e con anzianità di servizio compresa fra 7 e 30 anni (Ma=17). Il focus group, con traccia semi-strutturata, è stato condotto da una moderatrice esperta appartenente al gruppo di ricerca, alla presenza di un'osservatrice formata al compito. Le domande proposte sono state costruite secondo una logica induttiva (Tab. 2), volta a indagare prima gli aspetti più generali, per poi far convergere i partecipanti su temi centrali rispetto al problema di ricerca. L'incontro si è svolto su piattaforma Google Meet e la

Domande F-G
1. Quando parliamo di scuola-famiglie-territorio cosa vi viene in mente rispetto al vostro contesto?
2. Che percezione avete delle famiglie del vostro Istituto rispetto al coinvolgimento nella vita scolastica?
3. Come si inserisce il territorio nelle offerte educative della vostra scuola?
4. Come e con quali azioni il vostro Istituto entra in relazione con le famiglie e il territorio?
5. Ad oggi quali bisogni sentite di avere rispetto alla creazione di alleanze con famiglie e territorio?

Tab. 2 - *Traccia focus group.*

documentazione è avvenuta mediante videoregistrazione, previa informazione e autorizzazione dei partecipanti. La codifica è stata svolta manualmente e attraverso trascrizione *verbatim*, con omissioni di cadenze dialettali, balbettii, esitazioni nel parlato.

3.6. *La relazione scuola-famiglia-territorio: un'analisi categoriale del focus group con i docenti della R-F*

Sui dati testuali del focus group è stata svolta un'Analisi Tematica (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020): l'approccio *bottom-up* ha fatto emergere categorie e sottocategorie, a cui è seguita l'attribuzione di una definizione, con le relative evidenze. Sono emerse 2 categorie: 1. *Relazione scuola-famiglia* e *Relazione scuola-territorio*. All'interno della prima categoria sono state codificate 7 sottoca-

tegorie, di cui si riporta una descrizione sintetica ed esempi di evidenze (Tab. 3). All'interno della seconda categoria troviamo 3 sottocategorie: difficoltà burocratiche, mancanza di reciprocità con gli EELL, difficoltà di comunicazione con gli EELL (Tab. 4).

Per necessità di sintesi riportiamo solo due dei molti temi emersi dall'AT: la responsabilità collegiale delle alleanze educative, a cui si collega la percezione di un eccessivo carico di lavoro che i docenti avvertono nel sostenere la partecipazione delle famiglie senza un supporto della comunità scolastica; il tema dell'inclusione, che si ricollega alla dimensione *Presa di Decisione*: i docenti rimandano la percezione di una scuola che fatica a rimuovere gli ostacoli, di diversa natura, per un'effettiva partecipazione di tutti, per una scuola che tuteli e sostenga il diritto di ciascuno a prendere parte nei processi decisionali delle comunità.

CATEGORIA: relazione scuola-famiglia		
SOTTOCATEGORIA	DESCRIZIONE	EVIDENZA
responsabilità come docente	La relazione scuola-famiglia si inserisce nel quadro della professionalità docente.	<i>È per noi un qualcosa di importante e ci stiamo mettendo il nostro interesse. Il fulcro della nostra attività è proprio questo, no? Stabilire quel contatto tra scuola e famiglia che spesso si dà per scontato soprattutto nelle fasce scolari più piccole, e invece non è così (D1).</i>
responsabilità collegiale	La relazione scuola-famiglia investe la scuola intesa come comunità di professionisti.	<i>[...] questo approccio con i genitori non può essere delegato a un singolo insegnante o a quei pochi insegnanti empatici che riescono a comunicare con i genitori in maniera più ottimale. Io credo che bisogna cercare una strada: ci sarà un modo perché tutti gli insegnanti, o insomma la maggior parte, possano riuscire a comunicare con la comunità (D4).</i>
difficoltà comunicative	La relazione scuola-famiglia è legata a problemi comunicativi relativi al fraintendimento dei messaggi e all'ignorare le richieste dell'Istituzione scolastica.	<i>[...] io ho enorme difficoltà, perché stiamo trovando tutti i canali possibili, però stranamente, e quasi paradossalmente, non si riesce a raggiungere queste famiglie per avere una comunicazione univoca. Cioè: ti dico questo e ti sto dicendo questo. È proprio questo il messaggio che ti voglio comunicare e non altro. Invece vengono travisate le cose (D2).</i>
visione deficitaria delle famiglie	Nella relazione scuola-famiglia entra in gioco la percezione di inadeguatezza delle famiglie da parte della scuola.	<i>Il fatto di non comprendere le comunicazioni e poi riempire la chat di domande, diciamo, anche sciocche in un certo senso. Ma anche una superficialità al livello di impegno [...] sono molto attivi sui social questi genitori però non erano in grado di attivare un account di Google. Poi magari sono molto attivi su tutti i social (D7).</i>
delega/sostituzione dei ruoli	Le famiglie delegano la loro funzione educativa ai docenti.	<i>[...] nella nostra scuola queste problematiche sono amplificate al mille per mille per cui la parte che spetta ai genitori molto spesso viene fatta dagli insegnanti. Ci troviamo a svolgere non solo la funzione di docenti, ma anche quella di mamma e di papà (D8).</i>
inclusione	La relazione scuola-famiglia si complica quando sono presenti difficoltà linguistiche e socio-economiche.	<i>L'altro problema che abbiamo riscontrato è il raggiungimento delle famiglie con diversa etnia. Noi abbiamo bambini albanesi, marocchini, montenegrini e la difficoltà grossa è proprio come comunicare con queste famiglie. Allora, abbiamo aperto una sezione sul sito ma non è efficace perché i genitori non sanno come muoversi sul sito (D3).</i>
partecipazione	Il coinvolgimento delle famiglie è più difficile al crescere dell'età dell'alunno. Bassa percentuale in generale di famiglie presenti agli incontri formali.	<i>[...] Una volta arrivati alle superiori e man mano che si va avanti, i genitori sono sempre meno presenti. Specialmente ora col fatto della pandemia, li abbiamo quasi persi. Adesso effettivamente i contatti sono molto limitati(D8). Nella partecipazione formale, pure, negli anni abbiamo visto sempre meno partecipazione alle assemblee, agli incontri scuola-famiglia (D4).</i>

Tab. 3 - Modello categoriale Relazione scuola-famiglia.

CATEGORIA: relazione scuola-territorio		
SOTTOCATEGORIA	DESCRIZIONE	EVIDENZA
difficoltà burocratiche	Nella relazione scuola-territorio la burocrazia determina il fattore tempo degli interventi degli enti pubblici.	<i>[...] la problematica viene anche presa in carico, perché per carità, sotto quel punto di vista nessuno ti dice di no, però c'è una burocrazia, forse questo è il limite [...] A volte, bisogna che siamo tenaci e puntiamo proprio i piedi. Il tempo passa e tante situazioni continuano a rimanere, anzi, tendono a complicarsi sempre di più e la cosa che a me fa paura è che poi, questi tre anni di scuola media finiscono. Finché stanno tra la scuola primaria e la scuola media in qualche modo questi ragazzi vengono sostenuti, ma nel momento in cui escono fuori, ecco la dispersione, ecco che vengono proprio abbandonati a loro stessi (D5).</i>
manca di reciprocità con gli EELL	La relazione scuola-territorio non si fonda su uno scambio reciproco di servizi.	<i>Di fatto devo dire che ai GLO partecipano pochissimo, nonostante le sollecitazioni e nonostante le possibilità che diamo di decidere date e giornate a loro piacimento. Partecipano molto poco e quando partecipano [...] arrivano impreparati, completamente impreparati. Tanto che chiedono a noi docenti, fanno domande a noi su cose per le quali dovrebbero darci loro le risposte (D9).</i>
difficoltà di comunicazione con gli EELL	Nella relazione scuola-territorio lo scambio di informazioni non è legato a protocolli operativi definiti.	<i>Io ho sempre chiesto un patto, una sorta di linea guida che ognuno di noi dovrebbe avere per dire: cosa faccio adesso? [...] Io sono 17 anni che sono allo sportello d'ascolto, 11 anni referente e non so che c'è un rimborso per le famiglie con autismo, che c'è un rimborso dei soldi che spendono per le terapie. È assurdo questo. Non lo posso chiedere io perché io non so neanche che esiste. Quindi come mi informo? Chi me lo dice? (D6).</i>

Tab. 4 - Modello categoriale Relazione scuola-territorio.

4. Conclusioni

I dati raccolti ci suggeriscono come lo spazio decisionale dei genitori e la loro partecipazione sia ancora lontano da una vera adesione al contesto-scuola: sembra infatti

che l'implementazione di sistemi comunicativi abbia erroneamente sostituito una partecipazione piena e attiva dei nuclei familiari.

Inoltre, emerge come la lettura delle prassi da parte dei docenti, possa essere condizionata dalla "posizione" dalla quale essi le

osservano e condurre a una lettura dentro cornici soggettive, con il rischio di un'eccessiva frammentazione. Per evitare tale rischio e ritrovare una *vision* collegiale, che cerca strategie condivise per realizzare scuole inclusive, sono necessari allora dispositivi che promuovano pratiche riflessive (Dewey, 1933; Schön, 1993). Investire in una forma-

zione in servizio che utilizzi questi dispositivi per creare connessioni sia tra i professionisti di una stessa comunità scolastica che tra le scuole e la rete di servizi presenti sul territorio, è sicuramente un'evidenza che i dati ci restituiscono. Occorre rendere più efficaci le pratiche di costruzione di alleanze, per ottenere un impatto significativo sui contesti.

Bibliografia

- Addi-Raccach, A., Dusi, P., & Seeberger, T. N.** (2021). What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School? *Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journals, Urban Education*, 1-32.
- Agrati, S. L.** (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2), 48-61.
- Asquini, G.** (2018). (Ed.) *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G.** (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (trad.it).
- Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 416**, Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.
- Decreto Presidente Repubblica 8 marzo 1999, n. 275**, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.
- Fan, X. & Chen M.** (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Dewey, J.** (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Ishimaru, A. M.** (2014). Rewriting the rules of engagement: Elaborating a model of district-community collaboration. *Harvard Educational Review*, 84(2), 188-216.
- Jeynes, W. H.** (2012). A meta-analysis. The effects of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, (47), 706-742.
- Kools, M. & Stoll, L.** (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137. OECD Publishing.
- Lucisano, P., Stanzione, I., & Morini, A. L.** (2021). The school after the emergency: perspectives and reflections on didactics starting from the national SIRD survey. *Italian journal of educational research*, (27), 102-114.
- MI** (2020). Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione, Disponibile su: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf [Accesso: 19/01/23].

- MIUR (2012). Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida-+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>. [Accesso: 19/01/23].
- MIUR (2018). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio, Documenti di lavoro. Disponibile su: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0. [Accesso: 19/01/23].
- Moretti, G. & Morini, A. L. (2021a). Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia. *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19*, 45-57.
- Moretti, G. & Morini, A. L. (2021b). La didattica nell'emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie. *Italian journal of educational research*, 022-033.
- OECD (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- ONU (2015). Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Disponibile su: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>. [Accesso: 19/01/23].
- Openpolis (2021). Le mappe della povertà educativa nel Lazio. Disponibile su: <https://www.openpolis.it/numeri/le-mappe-della-poverta-educativa-nel-lazio/>. [Accesso: 19/01/23].
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati nella ricerca educativa*. Parma: Edizione Junior-Spaggiari.
- Ponce, O. A. & Pagan-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Epstein, J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: your handbook for action Fourth Edition*. Thousand Oaks, California: Corwin, A SAGE Company.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1993). *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.
- Schön, D. A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo 1993. (Trad.it. di A. Barbanente).
- Sheldon, S. B. (2019). Improving Student Outcomes with School, Family, and Community Partnerships. A research Review. In Epstein J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: your handbook for action Fourth Edition*, 43-62. Thousand Oaks, California: Corwin, A SAGE Company.
- Stanzione, I. & Morini, A. (2021). Didattica a distanza nel contesto scolastico. Primi esiti delle risposte aperte al Questionario SIRD sul campione regionale del Lazio. In *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*, 36-52.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- 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.
- Wenger, E., McDermott, R.A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard: Business Press.

Formazione insegnanti e atteggiamenti positivi verso l'inclusione: uno studio esplorativo su un campione di insegnanti curricolari

Teacher training and positive attitudes towards inclusion: an exploratory study on a sample of curricular teachers

Sara Germani, Clara Leone, Giorgio Asquini^{1,2}

Sintesi

Il recente dibattito internazionale sulle politiche educative ha ribadito la necessità di una formazione mirata alla promozione di competenze inclusive da parte di tutti gli insegnanti. Nel contesto italiano, il divario esistente tra la formazione dei docenti curricolari e dei docenti specializzati per il sostegno sta continuando a portare alla luce le difficoltà incontrate, durante e dopo la pandemia, nell'attuazione di processi inclusivi. Il presente contributo ha l'obiettivo di indagare il ruolo della formazione inclusiva sulla promozione degli atteggiamenti positivi degli insegnanti curricolari verso le pratiche inclusive. Attraverso un'analisi della varianza emergono differenze significative tra gli insegnanti che hanno una formazione inclusiva recente, rispetto agli insegnanti che non hanno questo tipo di formazione. I risultati sottolineano la necessità di una formazione mirata allo sviluppo di competenze inclusive per tutti gli insegnanti, a prescindere dal ruolo ricoperto.

Parole chiave: Formazione insegnanti; Atteggiamenti verso l'inclusione; Autoefficacia nelle pratiche inclusive; Insegnanti curricolari.

Abstract

The recent international debate on educational policies has stressed the need for training aimed at promoting inclusive skills by all teachers. In the Italian context, the gap between the training of curricular and support teachers is continuing to highlight the difficulties faced, during and after the pandemic, in the implementation of inclusive processes. The present paper aims to investigate the role of inclusive education in promoting positive attitudes of curricular teachers in inclusive practices. Through an analysis of variance, significant differences emerge between teachers who had inclusive recent training, compared to teachers who didn't have this kind of training. Results underline the need for teacher training aimed at promoting inclusive skills for all teachers, independently of their role.

Keywords: Teacher training; Attitudes towards inclusion; Self-efficacy in inclusive practices; Curricular teacher.

1. Sapienza Università di Roma, sara.germani@uniroma1.it, leone.1912999@studenti.uniroma1.it, giorgio.asquini@uniroma1.it.

2. Sono attribuiti a Sara Germani i paragrafi 3.1, 3.2, 4.2, e 5; a Clara Leone i paragrafi 2, 3 e 4; a Giorgio Asquini i paragrafi 1 e 4.1. Il paragrafo 6 è frutto del lavoro comune dei tre autori.

1. Introduzione

Per la promozione di un contesto educativo inclusivo, il ruolo cruciale degli insegnanti e il loro bisogno di sviluppo professionale sono elementi che non possono essere ignorati. Le competenze inclusive dell'insegnante rivestono un ruolo chiave per un sistema di istruzione e formazione che sia in grado di riconoscere e rispondere alle diverse esigenze degli alunni e delle alunne, per garantire un apprendimento efficace e una positiva esperienza educativa. Lo sviluppo professionale dei docenti in tema di inclusione è considerato da tempo un elemento essenziale per lo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano del nostro Paese (MIUR, 2016) e 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, D.L. 30 Aprile 2022). La professionalità del docente è collegata dunque alla consapevolezza che insegnare richiede una pluralità di competenze (Baldacci, 2017). Competenze che risultano centrali per «garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere le opportunità di apprendimento per tutti» (ONU, 2015).

Già alla fine degli anni '90, il modello proposto dal sociologo Philippe Perrenoud (1999), evidenziava l'ampio spettro delle

competenze necessarie per la professione docente e successivamente l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE; 2005) ha posto come obiettivo centrale, per una scuola inclusiva, il miglioramento della professionalità degli insegnanti, promuovendo la necessità di una formazione di qualità per *tutti* i docenti. Necessità che ben si delinea nell'idea alla base dell'*Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2011), secondo cui l'inclusione è un processo che riguarda tutti gli alunni, non solo quelli con disabilità o con bisogni educativi speciali, con la conseguenza di non limitarla esclusivamente agli insegnanti specializzati per il sostegno, bensì a tutte le figure educative della scuola. Il più recente dibattito internazionale sulle politiche educative ha posto le basi per la nuova figura dell'insegnante, 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 verso l'inclusione degli alunni con disabilità, sottolineando che gli insegnanti, pur mostrando atteggiamenti positivi, nutrono ancora un sentimento di sfiducia nei confronti delle pratiche inclusive, poiché non tutti hanno pieno accesso a una formazione completa sull'inclusione.

Nel contesto educativo italiano, «benché vi sia una sostanziale convergenza sul ritenere che sia necessario un investimento, economico e culturale, sulla formazione inclusiva degli insegnanti non vi è altrettanto accordo sul come farlo» (Bocci *et al.*, 2021,

p. 9). Il mancato accordo su come garantire una formazione inclusiva adeguata per tutti deriva dal fatto che esiste ancora una marcata differenziazione nei percorsi formativi tra insegnanti curricolari e di sostegno, separando conoscenze e competenze da acquisire. Questo porta inevitabilmente a un divario tra i diversi ruoli delle due figure all'interno dei processi educativi, divario che tende a rafforzare la convinzione che l'inclusione sia un tema a "sé stante" (Bocci *et al.*, 2021), con il rischio che le competenze inclusive non siano percepite da tutti gli insegnanti come un fattore fondante della loro professionalità, a prescindere dal ruolo ricoperto. Nell'ottica dell'educazione inclusiva, risulta sempre più evidente la necessità di un «effettivo cambiamento del ruolo e delle funzioni di *tutti* i docenti» (Gaspari, 2017), attraverso «l'adeguata e necessaria formazione di tutti gli insegnanti in servizio su posto comune nelle scuole di ogni ordine e grado» (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2018, p. 293), per acquisire sempre maggiore consapevolezza del fatto che il profilo inclusivo dell'insegnante non può e non deve riguardare esclusivamente quello dell'insegnante specializzato (Gaspari, 2017; Bocci, 2018).

Il presente contributo, a partire dai risultati di una più ampia indagine esplorativa (Germani & Leone, 2022), ha lo scopo di indagare il ruolo della formazione inclusiva, soffermandosi nello specifico, per gli insegnanti curricolari, sul collegamento con l'efficacia didattica e con lo sviluppo degli atteggiamenti positivi verso l'inclusione di alunni con disabilità.

2. Atteggiamenti e autoefficacia dei docenti: il ruolo della formazione inclusiva

Quando si parla di atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione ci si riferisce principalmente alle preoccupazioni, alle convinzioni e ai sentimenti riguardanti gli alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali (BES, Avramidis & Norwich, 2002; Forlin *et al.*, 2011). La formazione iniziale e l'inserimento nel contesto educativo sono i primi passi del processo di sviluppo professionale degli insegnanti (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021) e l'approccio inclusivo dovrebbe essere un elemento fondamentale della formazione di tutti gli insegnanti, non riservato solo alle figure specializzate.

Come ribadito anche dall'UNESCO (2020), percorsi di formazione separati possono aumentare lo scetticismo nell'implementazione di effettive pratiche inclusive da parte dei docenti curricolari, dovuta alla scarsa sensibilità che maturano riguardo al proprio ruolo nei confronti dell'inclusione, rispetto agli insegnanti di sostegno (Fiorucci, 2014; Bocci *et al.*, 2021). Nel contesto italiano, la recente emergenza pandemica ha contribuito a evidenziare il divario formativo tra gli insegnanti di diverso ruolo. Per far fronte alle esigenze degli alunni con disabilità, durante la didattica a distanza e subito dopo il ritorno in presenza, si è cercato di ampliare l'offerta di insegnanti specializzati per il sostegno, arrivando a contare, secondo i dati ISTAT (2022), circa 206.000 insegnanti di sostegno, di cui più di 70.000 «sono stati selezionati dalle liste cur-

ricolari, si tratta cioè di insegnanti che non hanno una formazione specifica ma vengono impegnati nelle classi frequentate da alunni con disabilità per far fronte alla carenza di figure specializzate» (ISTAT, 2022, p. 3).

Come evidenziano recenti studi e meta-analisi (Fiorucci, 2019; van Steen & Wilson, 2020; Yada *et al.*, 2022), la formazione iniziale e l'aggiornamento su tematiche inerenti l'educazione inclusiva risultano avere particolare influenza sull'efficacia didattica dei docenti, che a sua volta ha importanti ricadute sui loro atteggiamenti riguardanti le pratiche inclusive (Aiello *et al.*, 2016; Aiello *et al.*, 2017; Savolainen *et al.*, 2022). In generale, come emerge anche in TALIS 2018 (OCSE, 2019), la *Teacher efficacy* (senso di autoefficacia degli insegnanti; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), si riferisce alle convinzioni degli insegnanti di sentirsi sicuri di utilizzare una vasta gamma di insegnamenti, pratiche e strategie. Nel contesto dell'educazione inclusiva, il senso di "autoefficacia degli insegnanti nelle pratiche inclusive" è considerato come un costrutto specifico (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices*; Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016) e si riferisce a diverse percezioni che hanno i docenti: delle proprie capacità di attuare una didattica inclusiva in grado di coinvolgere tutti gli studenti; della propria propensione alla collaborazione, sia con i genitori sia con le altre figure professionali coinvolte nei processi inclusivi; della propria capacità di gestire i comportamenti degli studenti in classe. Negli ultimi anni, la ricerca sugli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione ha dimostrato la correlazione positiva tra l'autoefficacia e gli atteggiamenti degli insegnanti

verso gli alunni con disabilità, confermando la necessità di una formazione sempre più mirata allo sviluppo di competenze inclusive (Sharma *et al.*, 2018; Savolainen *et al.*, 2022; Yada *et al.*, 2022); in modo particolare, alla luce delle difficoltà incontrate nell'inclusione durante e dopo la pandemia, risulta ancora più evidente la necessità di porre attenzione ai bisogni manifestati dagli insegnanti, curricolari e non, offrendo una formazione quanto più possibile mirata a un'educazione equa e sostenibile per tutti (ISTAT, 2020; 2022; ONU, 2021; Viola *et al.*, 2021; Zanfroni *et al.*, 2021).

3. Metodologia

Lo studio qui presentato si basa su una più ampia indagine esplorativa (Germani & Leone, 2022), 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 i due gruppi, sia negli atteggiamenti verso l'inclusione, sia nei livelli di autoefficacia percepita. I risultati emersi sono in linea con quanto emerge dalla letteratura sul ruolo che ha l'autoefficacia nelle pratiche inclusive nel prevedere gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli alunni con disabilità (Savolainen *et al.*, 2022; Yada *et al.*, 2022), facendo emergere, in particolare, l'importante effetto sull'attenzione degli insegnanti curricolari verso la realizzazione di un insegnamento inclusivo. Partendo da questi risultati, nel presente contributo si è deciso di fare un'ulteriore analisi prendendo in considerazione il sotto campione di 254 insegnanti curricolari, per

indagare il ruolo che ha la formazione specifica sui temi dell'inclusione nello sviluppo di atteggiamenti positivi. Il sotto campione è distribuito equamente nei diversi gradi scolastici di insegnamento ed è prevalentemente di genere femminile (95%), per la raccolta dati è stato utilizzato 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. Per indagare il ruolo della formazione è stato chiesto agli insegnanti di rispondere alla domanda: «Ha partecipato nell'ultimo anno a un corso di formazione specifico sui temi dell'inclusione?» Inoltre, per gli insegnanti che hanno risposto di aver seguito una formazione inclusiva, è stato chiesto di rispondere a una domanda aperta («Che tipo di corso di formazione inclusiva ha seguito nell'ultimo anno?») per avere una più ampia visione dei bisogni formativi degli insegnanti.

3.1. Scopo e ipotesi di ricerca

Lo scopo principale del presente studio è quello di indagare il ruolo che ha la formazione sul senso di autoefficacia nelle pratiche inclusive e sullo sviluppo degli atteggiamenti positivi, intesi come accettazione degli studenti con bisogno di supporto e preoccupazioni verso l'educazione inclusiva, degli insegnanti curricolari. Le ipotesi che guidano lo studio seguono le principali evidenze della letteratura nazionale e internazionale, ovvero:

1. gli insegnanti che hanno avuto una formazione inclusiva nell'ultimo anno si

sentono più capaci di implementare effettive pratiche inclusive e hanno atteggiamenti più positivi, rispetto agli insegnanti che nell'ultimo anno non hanno avuto una formazione inclusiva;

2. esiste una correlazione significativa tra autoefficacia e atteggiamenti degli insegnanti curricolari verso l'inclusione.

Inoltre, lo studio ha anche lo scopo di capire il tipo di formazione inclusiva seguita dagli insegnanti curricolari, rispondendo alla domanda di ricerca: «Che tipo di formazione inclusiva segue la maggior parte degli insegnanti curricolari?».

3.2. Strumenti e analisi dati

Come specificato nel paragrafo 3, il presente studio fa riferimento a un'analisi secondaria dei dati. Per questo motivo e per ragioni di spazio si descriveranno brevemente gli strumenti utilizzati (per una spiegazione più dettagliata sulle scale e sulle relative analisi psicometriche si veda Germani e Leone 2022).

Per l'analisi degli atteggiamenti sono state utilizzate due sottoscale della versione rivista della scala *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education* (SACIE-R Forlin *et al.*, 2011): Accettazione degli Allievi con diversi bisogni di supporto e Preoccupazioni sull'educazione inclusiva. Per l'autoefficacia, la scala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP; Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016;), che conta tre dimensioni: Efficacia nell'istruzione inclusiva; Efficacia nella collaborazione; Efficacia nella

gestione di comportamenti problema. Entrambe le scale sono state utilizzate seguendo la versione italiana elaborata da Aiello e colleghi (2016).

Per la verifica della prima ipotesi di ricerca è stata condotta un'analisi della varianza (Anova), che ha permesso di indagare la differenza nei livelli di autoefficacia e negli atteggiamenti a seconda dell'esperienza di formazione degli insegnanti. La seconda ipotesi è stata verificata attraverso la correlazione lineare di Pearson. Le analisi statistiche sono state condotte attraverso il software *Jamovi 2.0* (The Jamovi project, 2021, <https://www.jamovi.org>), considerando un livello di significatività $p < 0.05$.

4. Risultati

Di seguito verranno riportate prima le analisi descrittive del campione (compresi i diversi tipi di formazione seguita dagli insegnanti); successivamente i risultati relativi alle ipotesi di ricerca, ovvero le Anova e la matrice di correlazione.

4.1. Analisi descrittive del campione

Gli insegnanti che nell'ultimo anno non hanno partecipato a un corso di formazione inclusiva sono 59 (il 23.2% del campione). Come riportato nella Tab. 1, la percentuale più alta tra questi insegnanti (7.5%) si registra tra gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado, con 19 insegnanti su 50 che dichiarano di non aver seguito nessun corso di formazione inclusiva nell'ultimo anno.

Le risposte alla domanda aperta dei 195 insegnanti che hanno dichiarato di aver partecipato a un corso di formazione inclusiva nell'ultimo anno, sono state categorizzate, individuando 14 tipi di formazione. Dal grafico (Fig. 1) è possibile vedere che i corsi di formazione più seguiti nell'ultimo anno sono quelli sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA; 18.44%) e sull'autismo (10.64%). Al contrario, i corsi meno seguiti risultano essere quelli sul nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI; 2.84%), sul metodo dell'analisi del comportamento applicata (ABA; 2.84%) e sul disturbo da deficit dell'attenzione/iperattività (ADHD; 2.84%).

Grado scolastico	No	Sì	Totale
Nido e Infanzia (0-6)	17	48	65
Primaria	6	62	68
Secondaria Primo grado	19	50	69
Secondaria Secondo grado	17	35	52

Tab. 1 - "Ha partecipato nell'ultimo anno a un corso di formazione specifico sui temi dell'inclusione?"

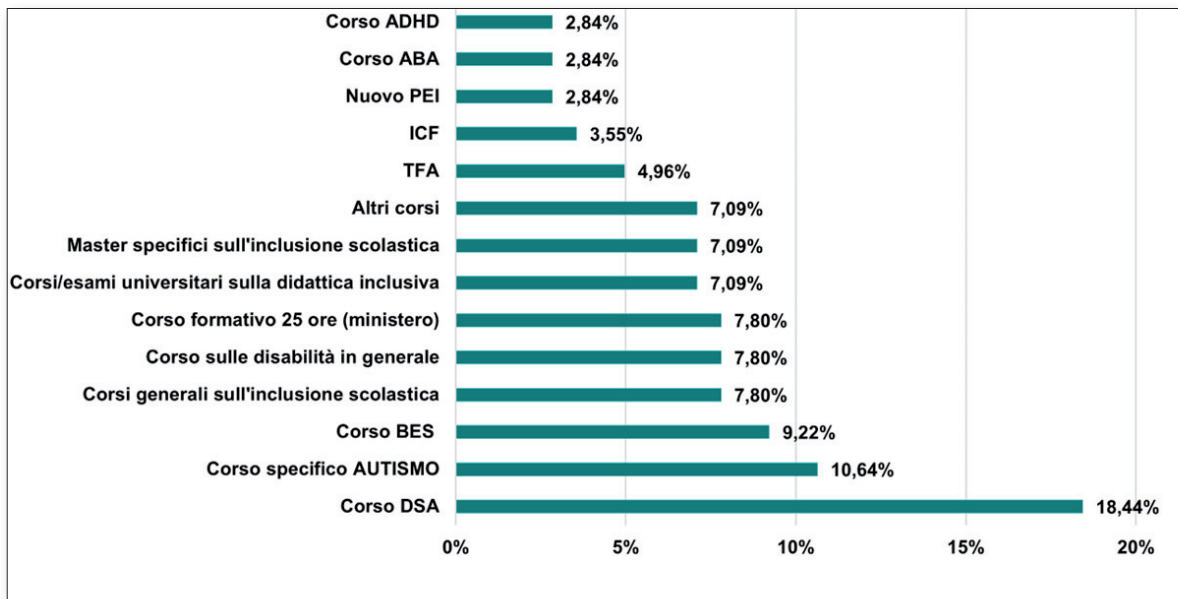


Fig. 1 - % dei 159 docenti che hanno seguito una formazione inclusiva nell'ultimo anno.

4.2. Anova e correlazioni

I risultati dell'Anova si mostrano, solo in parte, in linea con la prima ipotesi di ricerca. Differenze significative, tra insegnanti che hanno partecipato a corsi di formazione inclusiva nell'ultimo anno e quelli che dichiarano il contrario, si hanno solamente

in uno dei due fattori degli atteggiamenti, Preoccupazioni per l'educazione inclusiva ($F(1,95.5)=11.70, p<0.001$) e in due fattori dell'autoefficacia: Efficacia nell'istruzione inclusiva ($F(1,104.3)=7.03, p=0.009$) e Efficacia nella gestione di comportamenti problema ($F(1,97.5)=7.08, p=0.009$). Nella Tab. 2 sono riportati i punteggi medi in tutte le variabili.

Dimensioni degli atteggiamenti e dell'Autoefficacia	Formazione inclusiva nell'ultimo anno	Media (massimo teorico 6)	Dev. Standard
Accettazione degli allievi con bisogni di supporto	No	4.68	0.88
	Sì	4.83	0.88
Preoccupazioni per l'educazione inclusiva*	No	2.98	1.07
	Sì	2.43	1.06
Efficacia nell'istruzione inclusiva*	No	4.43	0.85
	Sì	4.77	0.94
Efficacia nella collaborazione	No	4.21	0.87
	Sì	4.47	0.98
Efficacia gestione di comportamenti problema*	No	4.37	0.85
	Sì	4.71	0.87

Tab. 2 - Punteggi medi negli atteggiamenti e nell'autoefficacia – *differenze significative.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi di ricerca, si registrano coefficienti di correlazione statisticamente significativi in tutte le coppie di variabili indagate, come si può vedere dalla Tab. 3.

5. Discussione

La formazione inclusiva influenza l'efficacia didattica dei docenti curricolari, nonché le opinioni e le intenzioni necessarie per implementare pratiche inclusive (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, 2012; Aiello & Sharma, 2018). Formazione che deve intendersi come acquisizione di competenze trasversali che possano aiutare tutti gli insegnanti ad affrontare efficacemente i processi inclusivi che coinvolgono tutti gli alunni negli attuali contesti educativi (Aiello *et al.*, 2021). Come mostrano i risultati del presente studio, gli insegnanti che hanno avuto una formazione inclusiva recente si sentono più capaci di implementare effettive pratiche inclusive e hanno atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi che non hanno avuto una formazione inclusiva. Nello specifico, le analisi della varianza confermano che gli insegnanti formati si sentono meno preoccupati per l'inclusione degli alunni con disabilità e più efficaci sia nelle loro capacità di gestire pratiche inclu-

sive, sia nella gestione di comportamenti problema. Inoltre, la matrice di correlazione evidenzia come questi aspetti siano, in generale, correlati tra loro, mostrando meno preoccupazione all'aumentare della percezione di autoefficacia, per i 159 insegnanti formati come per i restanti 59.

Questi risultati sono in linea con la più recente letteratura sul ruolo della *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* nel prevedere gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'educazione inclusiva (Savolainen *et al.*, 2022; Yada *et al.*, 2022). Per quanto riguarda l'accettazione degli allievi con bisogni di supporto, le analisi non mostrano una differenza significativa tra i due gruppi di docenti. Differenza che non si è mostrata significativa neanche nello studio principale (Germani & Leone, 2022) tra insegnanti curricolari e di sostegno. I dati emersi, inducono a riflettere sul ruolo che hanno le caratteristiche individuali sulle opinioni e sui sentimenti riguardanti questi aspetti dell'inclusione (Van Steen & Wilson, 2020), elementi sicuramente da approfondire in uno studio più ampio, poiché i dati presentati non permettono di isolare diversi fattori individuali (l'età, il genere, gli anni di esperienza professionale, etc.). Un'altra delle dimensioni indagate che non si differenzia tra i due gruppi di insegnanti è il sentirsi efficaci

Correlazione tra atteggiamenti e Autoefficacia	Accettazione degli allievi con bisogni di supporto	Preoccupazioni per l'educazione inclusiva
Efficacia nell'istruzione inclusiva	0.330***	-0.169**
Efficacia nella collaborazione	0.265***	-0.228***
Efficacia gestione di comportamenti problema	0.383***	-0.148*

Tab. 3 - Matrice di correlazione tra atteggiamenti e autoefficacia – * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

nella collaborazione. La formazione non sembra avere effetti significativi sulla capacità di collaborare, intesa sia come il saper lavorare con i genitori e le famiglie, sia come il saper lavorare con più professionisti dell'educazione con tutti i 254 insegnanti che mostrano elevati livelli nella dimensione dell'autoefficacia (si veda Tab. 2). Nello studio principale a risultare più efficaci nella collaborazione sono stati gli insegnanti curricolari rispetto a quelli di sostegno. L'interpretazione di tali risultati avvalorava quanto precedentemente detto sulla differenziazione dei processi formativi tra insegnanti curricolari e di sostegno. Questi ultimi sembrerebbero percepirsi meno capaci nella collaborazione, forse perché si percepiscono come i principali responsabili dei processi inclusivi, finendo per estendere il divario esistente nella formazione anche nell'effettiva pratica quotidiana.

Per quanto riguarda il tipo di formazione seguita, l'alta percentuale registrata sui corsi riguardanti i DSA, rispetto a corsi generali sull'inclusione o a quelli più specifici come i corsi ABA, potrebbe trovare spiegazione nel recente report *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità* (ISTAT, 2022), in cui si rileva il repentino aumento della presenza degli alunni con BES, soprattutto nella scuola secondaria. La scelta degli insegnanti di seguire certi corsi denota dei bisogni formativi molto chiari, a cui istituzioni e enti della formazione devono dare adeguata risposta, per garantire un'istruzione di *qualità, equa ed inclusiva*, che negli anni della pandemia si è rivelata molto difficile da assicurare nei diversi sistemi educativi (ONU, 2021).

6. Conclusioni

È ormai evidente che l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità «rappresenta una delle priorità da perseguire dalle politiche educative del nostro Paese nell'era del post Covid-19» (Viola, Zappalà & Aiello, 2021, p. 54). I dati appena esposti contribuiscono a evidenziare l'importante ruolo che ha la formazione inclusiva sugli atteggiamenti degli insegnanti, portando a riflettere su come gli atteggiamenti negativi rappresentino la principale barriera all'educazione inclusiva. I risultati, pur basandosi su un campione di convenienza e dunque non generalizzabili, possono essere letti come un ulteriore tentativo di portare alla luce la necessità di «superare la rappresentazione statica di funzioni didattiche diversificate: quelle pensate per la classe mainstream e quelle dedicate agli altri alunni (disabili, stranieri, poveri, etc.)» (Bocci, Guerrini & Travaglini, 2021, p. 14). Come viene ribadito da anni, «l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive» (European Agency, 2012).

Bibliografia

- 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.
- Aiello, P., Pace, E. M., Dimitrov, D. M., & Sibilio, M. (2017). A study on the perceptions and efficacy towards inclusive practices of teacher trainees. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 13-28.
- 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 Journal Per La Formazione in Rete*, 18(1), 207-219. Retrieved from: <https://doi.org/10.13128/formare-22605>.
- Aiello, P., Pace, E. M., & Sibilio, M. (2021). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882056>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Baldacci, M. (2017). La nuova formazione dei docenti. *Pedagogia più didattica*, 3(1).
- Bocci, F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo: la formazione in servizio mediata da esperienze di ricerca-azione con l'Index for Inclusion. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, 1069-1081. Lecce: Pensa Multimedia.
- 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. Retrieved from: <https://doi.org/10.13128/form-10463>.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion - Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed). Bristol, UK: CSIE.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 292-329.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf [Accessed 10.02.23].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper*. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-conceptual-working-paper> [Accessed 10.02.23].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293. Retrieved from: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>.
-

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U.** (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Retrieved from: <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>.
- Gaspari, P.** (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più Didattica*, 1, 1-7.
- Germani, S., & Leone, C.** (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 148-162.
- ISTAT** (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2019-2020*. Retrieved from: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> [Accessed 10.02.23].
- ISTAT** (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2021-2022*. Retrieved from: <https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf> [Accessed 10.02.23].
- MIUR** (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/miursocial/piano-per-la-formazione-dei-docenti-il-documento> [Accessed 10.02.23].
- OCSE** (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OCSE, Paris.
- OCSE** (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- ONU** (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. Retrieved from: <https://unric.org/it/agenda-2030/> [Accessed 10.02.23].
- ONU** (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division. Retrieved from: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/> [Accessed 10.02.23].
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M.** (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>.
- Perrenoud, P.** (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris: ESF.
- 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. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>.
- 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., Loreman, T., & Forlin, C.** (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- 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. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>.
- Tschannen-Moran M., & Hoy A. W.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- UNESCO** (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*.

Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education*, 95, 103127. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>.

Viola, I., Zappalà, E., & Aiello, P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re*, 21(1).

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. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>.

Zanfroni, E., Maggiolini, S., & d'Alonzo, L. (2021). Quando tutto è ricominciato: il ritorno a scuola degli alunni più fragili. Esiti della ricerca FocuScuola Inclusion 20.20. *Form@re*, 21(3), 25-40.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15111

La cura dell'insegnante come persona e come professionista: evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento

The care of teacher as a person and a professional: empirical evidences to guide training on the emotional and relational aspects of teaching

Andrea Baroncelli¹

Carolina Facci, Daniela Carpenzano, Enrica Ciucci²

Sintesi

Il presente lavoro ha esplorato l'associazione tra variabili individuali emotivo-relazionali attinenti alla sfera personale e variabili attinenti alla dimensione emotivo-relazionale professionale di 193 insegnanti (180 femmine; M anzianità professionale = 18.90 anni, DS = 10.58) di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Più alti livelli di autoefficacia emotiva personale e più alti livelli di autenticità sono associati a maggior attenzione e cura verso le esperienze emotive degli alunni, maggiore prosocialità espressa verso i colleghi, e maggior impegno, dedizione e assorbimento verso il proprio lavoro. Inoltre, la dimensione individuale personale (e in particolare l'autoefficacia emotiva personale) gioca un ruolo unico al netto di altre variabili più strettamente attinenti all'ambito professionale. Tali risultati spingono a investire verso una formazione dell'insegnante attenta anche alle sue caratteristiche personali oltre che a quelle professionali.

Parole chiave: Insegnante; Relazioni; Formazione; Autoefficacia Emotiva; Autenticità.

Abstract

The present work explored the association between individual emotion-relational variables pertaining to the personal sphere and variables inherent to the professional emotion-relational dimension of 193 teachers (180 females; M professional experience = 18.90 years, DS = 10.58) from kindergarten, primary and middle school. Higher levels of personal emotional self-efficacy and higher levels of authenticity are associated with greater attention and care towards students' emotional experiences, greater prosociality expressed towards colleagues, and greater vigor, dedication, and absorption towards one's work. Furthermore, the individual personal dimension (and in particular personal emotional self-efficacy) plays a unique role over and above other variables more closely related to the professional field. These results lead to invest in teachers' training that is attentive to their personal characteristics in addition to the professional ones.

Keywords: Teacher; Relationships; Training; Emotional Self-efficacy; Authenticity.

1. Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università degli Studi di Perugia, andrea.baroncelli@unipg.it.

2. Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia - Università degli Studi di Firenze, carolina.facci@unifi.it, daniela.carpenzano@unifi.it, enrica.ciucci@unifi.it.

1. Introduzione

Il presente lavoro nasce con lo scopo di indagare l'associazione tra variabili individuali emotivo-relazionali attinenti alla sfera personale di soggetti che svolgono la professione di insegnante (nello specifico, l'autoefficacia emotiva personale e l'autenticità) e variabili inerenti alla dimensione emotivo-relazionale della professione (nello specifico, l'adozione di uno stile di socializzazione delle emozioni degli alunni di tipo *coaching*, il supporto sociale dato ai colleghi, e il *work engagement*). Inoltre, questa associazione è qui investigata anche al netto del contributo fornito da due variabili più strettamente attinenti all'area professionale, e nello specifico una variabile individuale (l'autoefficacia professionale come insegnante) e una variabile contestuale (il supporto sociale ricevuto dai colleghi di scuola). Tale approccio è funzionale a investigare se tutte le tipologie di variabili riferite agli insegnanti qui considerate - individuali personali, individuali professionali e contestuali - svolgano un ruolo unico nei processi adattivi a scuola e meritino di essere oggetto specifico di formazione psicologica sia nei percorsi universitari rivolti ai futuri docenti che nelle attività di aggiornamento professionale per i docenti già in servizio.

Nello specifico, l'attenzione alle variabili individuali personali degli insegnanti rappresenta un'area importante e relativamente nuova di investimento per la ricerca e la pratica psicologica: sebbene nell'ultimo decennio la consapevolezza su questo tema stia aumentando esponenzialmente (ad es. Burić

& Frenzel, 2019; Frenzel *et al.*, 2020; Morganti, 2018; Schelhorn *et al.*, 2023), è ancora presente uno sbilanciamento a favore di un'attenzione prioritaria alle dinamiche emotive e relazionali degli alunni, dando quasi per scontato che gli insegnanti posseggano le risorse necessarie (personali, oltre che professionali) per stare nella complessità emotiva delle molteplici relazioni vissute con l'altro - sia esso un alunno, un genitore, un collega, o un superiore (Jennings & Greenberg, 2009; Tambasco *et al.*, 2015; Sachs & Blackmore, 1998). A questo proposito, ancora non molti anni fa, Jennings & Greenberg (2009) affermavano che:

«Le vite degli insegnanti e le loro preoccupazioni circa il loro sviluppo personale e professionale sono state a lungo messe in secondo piano nelle politiche educative e nella ricerca. Se vogliamo migliorare le condizioni del fare scuola, sostenere la cura e il coinvolgimento degli insegnanti, e potenziare la crescita socio-emotiva e scolastica degli studenti, queste questioni devono trovare maggiore attenzione a livello di politiche, di pratiche e di ricerca» (p. 515) [liberamente tradotto, nda].

Anche nel nostro contesto scolastico nazionale, recenti studi ci pongono di fronte al fatto che non solo ancora oggi non si sia superata un'impostazione volta a un investimento primario sulla dimensione cognitiva a scuola (Romeo, 2022) e non si sia raggiunta una prassi condivisa nell'azione progettuale degli insegnanti che permetta loro di prendersi cura e di valutare con efficacia gli aspetti emotivi degli studenti (Fedeli & Munaro, 2022), ma anche che non vi sia una defini-

zione delle specifiche competenze che questi professionisti dovrebbero possedere quando si apprestano a lavorare con gli alunni mettendo in risalto le emozioni nei processi educativi (Fedeli & Munaro, 2022):

«... quanto la loro storia personale è intrisa di conoscenza, riconoscimento e controllo delle proprie e altrui emozioni? Questi adulti hanno a loro volta ricevuto una sistemica e sistematica educazione attenta e finalizzata alla gestione positiva delle emozioni, oppure il loro sviluppo personale emotivo è stato segnato da casualità e sporadicità educativa, cioè da incontri fortuiti di qualche adulto formato e/o con innata intuizione pedagogica sulla tematica? In altre parole, quali competenze deve possedere l'adulto chiamato a formare le competenze emotive dei suoi allievi? In che modo si possono a loro volta formare?» (p. 69).

1.1. *L'insegnante di fronte alla complessità delle relazioni a scuola*

Con l'espressione "scuola come arena emotiva" si fa riferimento alla complessità emotiva e relazionale a cui è sottoposto quotidianamente un insegnante; tale complessità implica la necessità di ricorrere a molteplici risorse che attengono ad aree diverse del suo funzionamento psicologico (Jennings & Greenberg, 2009; Tambasco *et al.*, 2015; Sachs & Blackmore, 1998). I docenti, infatti, oltre a essere importanti socializzatori nei processi di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei loro alunni, si trovano a svolgere una funzione di cura in una più vasta rete di relazioni che include le famiglie degli

alunni, i colleghi, il personale scolastico, la dirigenza e tutti gli operatori con cui a vario titolo la scuola si rapporta (Baroncelli & Ciucci, 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Pianta, 2019, Pianta *et al.*, 2003; Yin, 2015). È proprio la natura altamente relazionale di questa professione che pone gli insegnanti di fronte alla possibilità di sviluppare sintomi di *distress* emotivo di varia natura e intensità - fino ad arrivare a situazioni di vero e proprio *burnout* - che si traducono in esiti disadattivi a molteplici livelli, tra i quali un progressivo disinvestimento relazionale verso gli alunni e i colleghi, e una generalizzata perdita di interesse e di energie spese nelle varie attività del proprio lavoro (Jennings & Greenberg, 2009; Salovita & Pakarinen, 2021; Yin, 2015). Appare dunque importante approfondire quali variabili giochino un ruolo centrale nel sostenere i processi adattivi di natura emotiva e relazionale connessi con la professione di insegnante, anche in vista di una loro cura nei processi formativi e di aggiornamento professionale. Tra i molteplici livelli sistemici che possono essere considerati, nel presente studio abbiamo scelto di circoscrivere l'attenzione su alcune variabili psicologiche - di tipo individuale o contestuale - direttamente connesse con l'esperienza quotidiana nel microsistema della propria classe o scuola, pur consci dell'esistenza e dell'importanza di altri livelli sistemici (ad esempio, il piano delle politiche scolastiche presenti nella nostra società).

Come bene illustrato dal lavoro di revisione di Jennings e Greenberg (2009) sfociato nella proposta del modello denominato "The Prosocial Classroom", il benessere e la

competenza socio-emotiva degli insegnanti (definita come un processo emotivo, cognitivo e comportamentale concernente la capacità di essere consapevoli di se stessi e degli altri, di prendere decisioni adattive e di essere in grado di gestire in maniera positiva se stessi e gli altri; Zins *et al.*, 2004) sono alla base dell'adattamento e del benessere dell'intero sistema-scuola. Modelli come questo spingono la ricerca a porre sempre maggiore attenzione alle caratteristiche della persona che sta dietro al professionista: in altre parole, per declinare operativamente le caratteristiche di un insegnante che sperimenta benessere ed è competente da un punto di vista socio-emotivo, occorre prendere in considerazione sia variabili strettamente di tipo professionale che variabili non direttamente legate alla dimensione lavorativa ma che tuttavia possono esercitare su di essa un impatto importante. Tra le variabili di quest'ultimo tipo, nel presente lavoro abbiamo scelto di concentrarci sull'autoefficacia emotiva personale. Il costrutto di autoefficacia, ampiamente diffuso nella letteratura psicologica e pedagogica, deriva dalla teoria socio-cognitiva e fa riferimento alle convinzioni individuali circa il saper affrontare determinate attività o gestire aspetti del proprio funzionamento psicologico (Bandura, 2000). L'autoefficacia emotiva personale, nello specifico, indica l'insieme delle convinzioni circa la capacità di saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, ed è correlata teoricamente al costrutto di intelligenza emotiva di tratto, che fa riferimento al set organizzato di percezioni e disposizioni comportamentali

che le persone hanno relativamente al mondo delle emozioni (Caprara, 2001; Petrides & Furnham, 2000). Varie evidenze indicano che insegnanti capaci di riconoscere e regolare le proprie emozioni sono maggiormente in grado di esercitare un impatto adattivo a scuola individuando i propri punti di forza e debolezza, e facendo ricorso a stati emotivi quali la gioia e l'entusiasmo per motivare gli apprendimenti (Jennings & Greenberg, 2009; Silva & Ciucci, 2020; Taxer & Gross, 2018; Yin & Huang, 2018). L'autoefficacia emotiva personale dell'insegnante rende conto anche della messa in atto di pratiche di socializzazione emotiva verso gli alunni attente al riconoscimento e al rispetto dei loro vissuti, mentre di converso un affaticamento nella sfera emotiva dell'insegnante o un vero e proprio *burnout* rendono conto di minor sensibilità verso gli studenti, minor supporto emotivo, e più bassi livelli di rendimento scolastico tra i propri alunni (Ciucci *et al.*, 2015; Koenen *et al.*, 2018; Shen *et al.*, 2015).

Una seconda variabile che si colloca al livello individuale personale inclusa in questo studio fa riferimento all'autenticità, definita come la condizione in cui una persona vive in accordo con se stessa - in termini di valori e credenze - limitando l'impatto delle influenze esterne (Di Fabio, 2014; Wood *et al.*, 2008). Più nello specifico, questo costrutto rimanda alla capacità di percepire il proprio mondo interno, di averne una consapevolezza cosciente, e di esprimere coerentemente emozioni e comportamenti: alti livelli di autenticità fanno riferimento a una condizione in cui gli individui sperimentano bassi livelli di autoalienazione (che indica

il non avere consapevolezza del proprio mondo interno e il non conoscere se stessi), alti livelli di coerenza tra il proprio mondo interno e i comportamenti messi in atto, e bassa tendenza a conformarsi acriticamente alle aspettative degli altri e ad accettarne passivamente l'influenza (Di Fabio, 2014; Wood *et al.*, 2008). Secondo Sutton (2020), agire in modo autentico nel rispetto delle proprie convinzioni può consentire alle persone di esprimere al meglio il proprio potenziale e le proprie risorse personali. In ambito lavorativo, affrontare in maniera adattiva la complessità delle relazioni a scuola richiede consapevolezza circa i propri stati interni, consapevolezza del proprio vero Sé (cioè l'insieme degli aspetti considerati da ciascuno i più emblematici della propria natura; Schlegel *et al.*, 2009), e la possibilità di agire con coerenza e rispetto di se stessi. In linea con questo, una recente ricerca di Wassink e colleghi (2019) ha mostrato associazioni positive tra la percezione degli insegnanti di svolgere un lavoro per loro significativo (in accordo con il loro vero Sé) e il loro grado di impegno lavorativo e di resilienza di fronte alle sfide.

1.2. *Il presente studio*

Sulla base di quanto riportato nella letteratura esposta sopra, in questo studio ipotizziamo che variabili individuali personali quali l'autoefficacia emotiva e l'autenticità - attinenti dunque a processi generali di funzionamento della persona che riveste il ruolo di insegnante - possano giocare

un ruolo adattivo a scuola, impattando positivamente nelle relazioni con alunni e colleghi, nonché contribuendo a un aumento dell'investimento emotivo e delle energie dedicate al proprio lavoro; testare questa ipotesi è funzionale a verificare quanto suggerito dalla letteratura esistente (ad es., si veda il modello "The Prosocial Classroom" di Jennings e Greenberg, 2009) circa il ruolo di variabili non direttamente attinenti alla professione nei processi di adattamento dell'insegnante a scuola. A questo proposito, in questa sede prendiamo in considerazione tre diverse possibili variabili di esito, connesse a processi relazionali in parte diversi. La prima fa riferimento alla qualità della relazione insegnante-alunno, e nello specifico allo stile di socializzazione delle emozioni degli alunni definito *coaching*; questo stile implica credenze e comportamenti degli insegnanti connessi con il riconoscimento, la comprensione e l'accoglienza di tutte le emozioni degli alunni, siano esse piacevoli o spiacevoli (Ciucci *et al.*, 2015; 2018). La seconda variabile è stata scelta per focalizzarsi sulle relazioni tra colleghi, e fa riferimento al supporto sociale (inteso come quell'insieme di comportamenti di aiuto materiale, vicinanza e sostegno emotivo tesi a dare beneficio all'altro; Caprara & Bonino, 2006) dato agli altri insegnanti nel contesto di lavoro; questo costrutto rappresenta una risorsa lavorativa associata a numerosi indicatori di benessere a livello organizzativo (Mérída-López *et al.*, 2020). Infine, la terza variabile d'esito è costituita dal *work engagement*, definito come uno stato appagante di vigore, assorbimento e dedizione associati al lavoro

(Schaufeli *et al.*, 2002); questo costrutto non è riferito a una relazione specifica, ma coglie vissuti emotivi e comportamentali connessi con l'esperienza lavorativa nel suo complesso.

Come espresso in apertura, un'ulteriore ipotesi di questo studio è che le due variabili individuali personali dell'insegnante apportino, nell'associazione con le tre variabili d'esito descritte sopra, un contributo unico rispetto a variabili attinenti più direttamente all'ambito professionale; testare questa ipotesi è funzionale a verificare l'assunzione secondo la quale il bagaglio personale di esperienze e vissuti dell'insegnante è capace di esercitare un ruolo su variabili d'esito strettamente connesse all'ambito professionale anche al di là di quelle che sono le sue competenze di tipo tecnico-professionale o le caratteristiche del luogo di lavoro, dando ulteriore forza sperimentale all'indicazione per cui la matrice affettiva-relazionale personale dell'insegnante debba essere tenuta di conto sia nella formazione iniziale che nell'aggiornamento professionale. A questo proposito, abbiamo considerato una variabile individuale professionale quale l'autoefficacia professionale come insegnante, qui declinata come le convinzioni di efficacia per quanto riguarda le aree salienti del proprio lavoro, da quelle più prettamente pratico-organizzative a quelle attinenti alla gestione delle relazioni (Caprara, 2001). Abbiamo inoltre preso in esame una variabile contestuale rappresentata dal grado di supporto sociale ricevuto dai colleghi di scuola, indicata come una risorsa centrale anche nello stesso modello proposto da Jennings e Greenberg (2009) per la definizione di un insegnante competente.

2. Metodo

2.1. Partecipanti e Procedura

Il presente studio è stato condotto con docenti reclutati su base volontaria nell'ambito di corsi di aggiornamento incentrati sulla dimensione emotiva e relazionale dell'insegnamento proposti a Istituti Comprensivi pubblici ubicati nel Centro Italia. La partecipazione è stata volontaria e senza incentivi di tipo economico. Prima della compilazione dei questionari, il consenso informato scritto è stato ottenuto da tutti i partecipanti, specificando che i docenti avrebbero dovuto compilare una serie di questionari relativi alla propria esperienza emotiva e relazionale. Nel complesso, hanno partecipato allo studio 193 insegnanti (180 di sesso femminile; M anzianità professionale = 18.90 anni, DS = 10.58 anni) tutti con *background* culturale italiano. Di essi, 47 lavorano alla scuola d'infanzia, 102 alla scuola primaria, 44 alla scuola secondaria di primo grado. I dati qui presentati afferiscono ai questionari compilati prima della realizzazione delle attività formative, in modo da non riportare *bias* dovuti all'aver trattato gli specifici argomenti oggetto dello studio.

2.2. Misure

Tutte le variabili sono state investigate tramite strumenti *self-report*.

- *Variabili individuali personali.* L'autoefficacia emotiva personale è stata investigata tramite una dimensione a 10 item

su scala Likert a 5 punti (da 1 = “mai” a 5 = “sempre”; ad es., “Ciò che provo riesco anche ad esprimerlo chiaramente”, alfa di Cronbach = .85) del *Creche Educator Emotional Style Questionnaire* (CEESQ, Ciucci *et al.* 2015) adattato per l’uso con insegnanti dalla scuola dell’infanzia in poi. L’autenticità è stata indagata tramite la versione italiana dell’Authenticity Scale (Di Fabio, 2014; versione originale di Wood *et al.*, 2008), composta da 12 item su scala Likert a 7 punti (da 1 = “non mi descrive bene” a 7 = “mi descrive bene”; ad es., “Sono fedele a me stessa/o nella maggior parte delle situazioni.”, alfa di Cronbach = .83).

- *Variabile individuale professionale.* L’autoefficacia professionale è stata investigata tramite la *Scala dell’Autoefficacia Lavorativa* (Caprara, 2001), composta da 6 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “per niente” a 5 = “moltissimo”; ad es., “Sono in grado di risolvere con successo le problematiche poste dal mio lavoro, anche quelle più impegnative”, alfa di Cronbach = .85).
- *Variabile contestuale.* Il supporto sociale ricevuto dai colleghi è stato indagato mediante una dimensione a 5 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “mai” a 5 = “sempre”; ad es., “Quanto spesso un altro collega le dà aiuto quando lei ne hai bisogno?”, alfa di Cronbach = .89) adattando l’originale *Questionario sul Supporto Sociale Dato e Ricevuto nelle Relazioni tra Pari* (Baroncelli *et al.*, 2016) alle relazioni tra colleghi a scuola.
- *Variabili di esito.* Lo stile di socializza-

zione delle emozioni degli alunni di tipo coaching è stato investigato tramite una dimensione a 7 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “mai” a 5 = “sempre”; ad es., “La tristezza degli alunni è un’emozione che merita di essere approfondita”, alfa di Cronbach = .70) del *Creche Educator Emotional Style Questionnaire* (CEESQ, Ciucci *et al.* 2015) adattato per l’uso con insegnanti dalla scuola dell’infanzia in poi. Il supporto sociale dato ai colleghi è stato indagato mediante una dimensione a 4 item su scala Likert a 5 punti (da 1 = “mai” a 5 = “sempre”; ad es., “Quanto spesso aiuta i suoi colleghi quando loro hanno bisogno di aiuto?”, alfa di Cronbach = .80) adattando l’originale *Questionario sul Supporto Sociale Dato e Ricevuto nelle Relazioni tra Pari* (Baroncelli *et al.*, 2016) alle relazioni tra colleghi a scuola. Infine, il *work engagement* è stato misurato tramite la versione italiana dell’*Utrecht Work Engagement Scale* (UWES, Simbula *et al.*, 2013; versione originale di Schaufeli & Bakker, 2003), composto da 17 item su scala Likert a 7 punti (da 0 = “mai” a 6 = “sempre - ogni giorno”; ad es., “Nel mio lavoro mi sento pieno/a di energia”, alfa di Cronbach = .93).

2.3. Analisi dei dati

Per prima cosa sono state indagate le descrittive delle variabili e le correlazioni bivariate (indice *r* di Pearson). Nello specifico, le correlazioni permettono di verificare la

prima ipotesi, secondo la quale le due variabili individuali personali (autoefficacia emotiva personale e autenticità) si associano positivamente con le tre variabili che fanno riferimento a processi adattivi in essere a scuola (stile *coaching* verso le emozioni degli alunni, supporto sociale verso i colleghi, e *work engagement*).

Per testare la seconda ipotesi, e cioè l'effetto unico delle due variabili individuali attinenti alla sfera personale (autoefficacia emotiva personale e autenticità) al netto dell'effetto delle due variabili attinenti alla sfera professionale degli insegnanti (autoefficacia professionale e supporto sociale ricevuto dai colleghi) sulle tre variabili di esito (stile *coaching* verso le emozioni degli alunni, supporto sociale verso i colleghi, e *work engagement*), sono state usate tre analisi di regressione lineare (ciascuna per ogni diversa variabile di esito).

2.4. Risultati

Possiamo notare (Tab. 1) che le due variabili individuali attinenti alla sfera personale e le due variabili attinenti alla sfera professionale degli insegnanti correlano in maniera significativa (indici *r* compresi tra .21, $p < .01$, e .55, $p < .001$) con ciascuna delle tre variabili d'esito.

Le analisi di regressione lineare (Tab. 2) 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. Inoltre è emerso il ruolo unico 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. Infine è stato rilevato il ruolo unico 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*.

	M	DS	Asimmetria	Curtosi	1	2	3	4	5	6	7
1- Autoefficacia emotiva personale	3.77	.49	-.20	-.12	-						
2- Autenticità	5.66	.89	-.54	-.55	.58***	-					
3- Autoefficacia professionale	3.63	.56	.32	-.43	.46***	.26***	-				
4- Supporto sociale ricevuto dai colleghi	3.59	.69	-.62	1.55	.26***	.10	.33***	-			
5- Stile <i>coaching</i> verso gli alunni	4.20	.50	-.47	-.38	.38***	.27***	.35***	.24***	-		
6- Supporto sociale dato ai colleghi	4.18	.53	-.25	-.33	.44***	.21**	.21**	.55***	.42***	-	
7- <i>Work engagement</i>	4.94	.79	-1.29	3.12	.35***	.25***	.30***	.34***	.41***	.34***	-

Tab. 1 - Statistiche descrittive e correlazioni bivariate (*r* di Pearson). Note. ** $p < .01$; *** $p < .001$.

	Stile <i>coaching</i> verso gli alunni	Supporto sociale dato ai colleghi	Asimmetria
	F(4,192) = 11.741*** R ² = .18	F(4,192) = 34.531*** R ² = .41	F(4,192) = 11.579*** R ² = .18
Autoefficacia emotiva personale	.21*	.28***	.18*
Autenticità	.09	-.04	.09
Autoefficacia professionale	.20*	.17*	.11
Supporto sociale ricevuto dai colleghi	.10	.43***	.24***

Tab. 2 - Regressioni lineari. Note. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

3. Discussione e conclusioni

La presente ricerca ha inteso esplorare l'associazione tra variabili individuali afferenti alla sfera emotivo-relazionale personale di un campione di insegnanti provenienti dalla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, con variabili inerenti alla dimensione emotivo-relazionale della professione. L'attenzione alla dimensione individuale delle persone che ricoprono il ruolo di insegnante è un'area di studio e intervento in forte espansione, sia con riferimento ai docenti in formazione che ai docenti in servizio: stante il riconoscimento della complessità relazionale nella quale sono immersi gli insegnanti quotidianamente, non è possibile dare per scontato che essi posseggano le risorse personali (oltre che professionali) necessarie per interagire in maniera adattiva nel contesto scolastico (Burić & Frenzel, 2019; Frenzel *et al.*, 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Sachs & Blackmore, 1998; Schelhorn *et al.*, 2023; Tambasco *et al.*, 2015). In linea con risultati precedenti (ad es., Jennings & Greenberg, 2009; Taxer & Gross, 2018; Yin & Huang,

2018, Wassink *et al.*, 2019), il presente lavoro ha trovato che più gli insegnanti dichiarano - con riferimento alla loro vita personale - di saper riconoscere e accettare le proprie emozioni e di agire in maniera autentica e coerente con i propri valori, più dichiarano - con riferimento al contesto lavorativo - di porre attenzione e cura verso le esperienze emotive degli alunni, di comportarsi in maniera prosociale verso i colleghi, e di agire con impegno, dedizione e assorbimento verso il proprio lavoro. Ciò è in linea con la proposta teorica di Jennings e Greenberg (2009), secondo la quale la competenza socio-emotiva e il benessere degli insegnanti sono alla base di un processo più ampio che rende conto del buon funzionamento e del benessere dell'intero sistema-scuola.

Approfondendo le analisi, il presente lavoro ha voluto testare anche se tali associazioni si verificassero al netto del contributo fornito da due variabili più direttamente attinenti all'area professionale, e nello specifico una variabile individuale (l'autoefficacia professionale come insegnante) e una variabile contestuale (il supporto sociale ricevuto dai col-

legghi di scuola). Nello specifico, il contributo dell'autoefficacia emotiva personale è emerso come significativo in tutte le associazioni testate, nonostante il ruolo significativo anche di almeno una delle due variabili professionali. Tale evidenza potrebbe suggerire che una parte dell'azione professionale dell'insegnante attenga a sue caratteristiche emotive personali, di fatto ribadendo la stretta continuità esistente tra professionista e persona che svolge tale professione. A questo proposito, la ricerca psicologica in ambito educativo dovrà ulteriormente esplorare tale continuità, ad esempio considerando l'insegnante come un sistema costituito da due sottosistemi tra di loro integrati - quello delle caratteristiche personali e quello delle caratteristiche professionali - che devono trovare un loro equilibrio e dei confini chiari per poter operare in maniera adattiva (Baroncelli *et al.*, 2022).

Come tutte le ricerche, anche questa presenta alcuni limiti che auspicabilmente dovranno essere superati in futuro. Tra di essi, il numero contenuto di partecipanti, la scarsa presenza di insegnanti maschi e la provenienza territoriale limitata al Centro Italia possono costituire un ostacolo per la generalizzabilità dei risultati emersi: a questo proposito, un campione più equilibrato tra insegnanti maschi e femmine consentirebbe di testare direttamente eventuali differenze di genere nei processi emotivi di questi professionisti, mentre un campione più equilibrato in termini di provenienza geografica consentirebbe di investigare se in aree diverse del Paese vi siano differenze nelle associazioni emerse, magari riconducibili a diverse pratiche di formazione universitaria dei docenti e/o di

aggiornamento professionale locale. Inoltre, l'uso di strumenti di tipo *self-report* ha permesso di focalizzarci su quelle che sono le percezioni che gli insegnanti hanno circa i loro processi psicologici: se da un lato si tratta di strumenti ampiamente utilizzati nella ricerca psicologica - e che consentono di accedere direttamente al punto di vista di ciascun partecipante, dall'altro lato possono risentire del fenomeno della desiderabilità sociale (la tendenza - anche inconscia - a voler apparire in buona luce) o di una inaccurata valutazione dei propri processi da parte dei partecipanti stessi, per cui è auspicabile che studi futuri utilizzino anche altre tipologie di strumenti (ad es., strumenti osservativi, o strumenti in cui sono gli studenti a fornire indicazioni circa i comportamenti dei loro insegnanti).

Consci di ciò, vogliamo tuttavia concentrarci sugli aspetti applicativi suggeriti dai nostri risultati, sottolineando ancora una volta come sia variabili attinenti alla sfera personale che variabili attinenti alla sfera professionale dell'insegnante sembrino in grado di incidere in maniera unica sui processi emotivi e relazionali della professione. Promuovere competenze emotive e relazionali avanzate quali quelle necessarie a un docente per gestire efficacemente le relazioni con gli alunni e i colleghi appare dunque una sfida complessa, in cui l'acquisizione di competenze tecnico-professionali specifiche non deve prescindere da un'attenzione alla formazione del docente in quanto persona, prendendosi cura del suo bagaglio di vissuti emotivi, credenze, punti di forza e di maggior fragilità. Solo muovendosi in questo senso è possibile considerare l'insegnante come un sistema complesso: in que-

sto sistema sia la persona che il professionista devono essere riconosciuti e valorizzati tramite percorsi formativi e di aggiornamento specifici. Prendersi cura della dimensione emotiva e relazionale della persona che sta dietro al professionista appare sempre più centrale per promuovere una cultura della valorizzazione della componente emotivo-affettiva nei processi educativi che nel nostro sistema scolastico non ha ancora trovato una matura espressione (Fedeli & Munaro, 2022; Romeo, 2022), anche alla luce del fatto che durante la recente pandemia da COVID-19 le competenze socio-emotive e il benessere

degli insegnanti sono stati ulteriormente messi alla prova (ad es., Facci *et al.*, 2021; Presley, 2021). Tale approccio operativo, ispirato ai principi della promozione del benessere e delle risorse individuali propri della psicologia positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), permette agli psicologi di agire nel contesto scolastico in maniera complementare rispetto alle pratiche - anch'esse in forte espansione nel sistema scolastico italiano - incentrate sul supporto psicologico e sul contenimento del disagio psicosociale degli insegnanti quando esso già è stato manifestato.

Bibliografia

- Bandura, A.** (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E.** (2020). Bidirectional effects between callous-unemotional traits and student-teacher relationship quality among middle school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 277-288. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00595-6>.
- Baroncelli, A., Iacopino, M., Facci, C., Tomberli, L., & Ciucci, E.** (2022). The boundaries between personal life and professional role: A proposal to apply some principles of the Structural Family Therapy by Salvador Minuchin to teachers. *Journal of Education for Teaching*, online first. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2152653>.
- Baroncelli, A., Tambasco, G., & Ciucci, E.** (2016). Supporto sociale dato e ricevuto nelle relazioni tra pari a scuola: proposta di un breve questionario self self-report. *Giornale Italiano di Psicologia*, 43, 329-345. Retrieved from: <https://flore.unifi.it/handle/2158/1016962?mode=full.506>.
- Burić, I., & Frenzel, A. C.** (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>.
- Caprara G. V., & Bonino S.** (2006, Cur.). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V.** (2001) *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: 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. Retrieved from: <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. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9431-0>.
- Di Fabio, A.** (2014). Authenticity Scale: A first contribution to validation of the Italian version. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 7, 231-238.
- Facci, C., Iacopino, M., Baroncelli, A., & Ciucci, E.** (2021). The rise of online teaching and digital learning during the health emergency from Covid-19 and teachers' working self-efficacy: An Italian perspective. *CEUR Workshop Proceedings*, 3100. Retrieved from: <https://ceur-ws.org/Vol-3100/paper10.pdf>.
- 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*, 23, 66-80. Retrieved from: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2407>.
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K., Reck, C., & Pekrun, R.** (2020). Who enjoys teaching, and when? Between-and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1092. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>.
- 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, 491-525. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L.** (2018). Teacher sensitivity in interaction with individual students: The role of teachers' daily negative emotions.
-

- European Journal of Special Needs Education*, 34, 514-529. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>.
- Mérida-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. Retrieved from: <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>.
- Morganti, A.** (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Petrides, K. V., & Furnham, A.** (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6).
- Pianta, R. C.** (2019). Teacher-student interactions: Measurement, impacts, improvement, and policy. *Ricerche di Psicologia*, 42, 69-82. Retrieved from: [10.1177/2372732215622457](https://doi.org/10.1177/2372732215622457).
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M.** (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology (Vol. 7)*, (pp. 199-234). New York (NY): Wiley.
- Pressley, T.** (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50, 325-327. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>.
- Romeo, F. P.** (2022). Disponibilità emozionale dell'insegnante, didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola. *Education Sciences and Society*, 2/2022, 297-312. Retrieved from: <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14333>.
- 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. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09540259820899>.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E.** (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B.** (2003). *Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale*. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands.
- 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. Retrieved from: <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>.
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C.** (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>.
- Schlegel, R. J., Hicks, J. A., Arndt, J., & King, L. A.** (2009). Thine own self: True self-concept accessibility and meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 473-490. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/a0014060>.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M.** (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M.** (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519-532. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>.
- Silva, C., & Ciucci, E.** (2020). *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni*. Milano:

Franco Angeli.

- Simbula, S., Guglielmi, D., Schaufeli, W., & Depolo, M.** (2013). The Italian validation of the Utrecht Work Engagement Scale: Characterization of engaged groups in a sample of school teachers. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 268, 43-54.
- Sutton, A.** (2020). Living the good life: A meta-analysis of authenticity, well-being and engagement. *Personality and Individual Differences*, 153, 109645. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109645>.
- Tambasco, G., Ciucci, E., & Baroncelli, A.** (2015). Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, 41, 51-57.
- Taxer J. L., & Gross J. J.** (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>.
- Wassink S. G., Van Wingerden, J., & Poell, R. F.** (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLoS ONE*, 14, e0222518. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S.** (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 385-399. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>.
- Yin H., Huang S., & Lv L.** (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A Job Demands-Resources Model. *Frontiers in Psychology*, 9, 2395. Retrieved from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>.
- Yin, H.** (2015). The effect of teachers’ emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21, 789-810. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J.** (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York (NY): Teachers College Press.

I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale

TFA pathways for support: a training challenge for professional development

Mirca Montanari¹

Sintesi

Oggi più che mai insegnare è un mestiere complesso che, nella società liquida (Bauman, 2020), globalizzata e digitalizzata, necessita di un continuo e specifico aggiornamento del profilo professionale, culturale, relazionale e gestionale. All'insegnante si richiede, oltre alla padronanza didattica e didattico-disciplinare, un'adeguata formazione (Baldacci *et al.*, 2020) in grado di rafforzare e integrare le specifiche competenze della professione docente, in particolare pedagogiche, progettuali, relazionali, valutative, digitali in chiave inclusiva. Il presente contributo illustra le risultanze di un breve questionario proposto ai futuri insegnanti di sostegno presso l'Università della Tuscia nell'a.a. 2020/21, relativamente all'acquisizione delle competenze in ingresso e delle pratiche metodologico-educative promosse dalla formazione iniziale, in vista del potenziamento del profilo di docente inclusivo (Cajola & Ciraci, 2018) promotore attivo e responsabile della partecipazione di tutti, all'interno di una scuola rinnovata, ripensata e trasformata.

Parole chiave: Docente specializzato; Formazione; TFA; Inclusione; Competenze speciali.

Abstract

Today more than ever teaching is a complex profession that, in the liquid (Bauman, 2020), globalised and digitalised society, requires a continuous and specific updating of the professional, cultural, relational and managerial profile. The teacher is required, in addition to didactic and didactic-disciplinary mastery, an adequate training (Baldacci *et al.*, 2020) capable of strengthening and integrating the specific competences of the teaching profession, in particular pedagogical, planning, relational, evaluative, digital in an inclusive key. This contribution illustrates the results of a short questionnaire proposed to future support teachers at the University of Tuscia in the a.y. 2020/21, regarding the acquisition of entry competences and methodological-educational practices promoted by the initial training, in view of the enhancement of the profile of inclusive teacher (Cajola & Ciraci, 2018) active and responsible promoter of everyone's participation, within a renewed, rethought and transformed school.

Keywords: Support teacher; Training; TFA; Inclusion; Special skills.

1. Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo, Università degli Studi della Tuscia, m.montanari@unitus.it.

1. Fare inclusione a scuola: la figura del docente specializzato

La prospettiva dello sviluppo del paradigma dell'*Inclusive Education*, il cui compito primario è quello di rimuovere le barriere e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione implementando i facilitatori e le buone prassi (Demo & Veronesi, 2019), rappresenta sia un obiettivo peculiare dell'Agenda ONU 2030 (obiettivo di sviluppo sostenibile 4), sia uno strumento per raggiungere trasversalmente tutti gli altri obiettivi di sviluppo sostenibile (ONU, 2015; UNESCO, 2015). Il cantiere aperto dell'inclusione scolastica (Lascioli, 2012), promossa dalla Pedagogia e dalla Didattica speciale (Cottini, 2017; Gaspari, 2023), non può, quindi, prescindere dalla consapevolezza dell'intera comunità educante in merito alla centralità di un contesto educativo attento alla valorizzazione delle differenze e alla gestione integrata della classe, nella sua complessità sistemica (d'Alonzo, 2020; Ianes & Dell'Anna, 2020). 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, connotato dalle dimensioni centrali della professionalità docente: autoefficacia (Sharma *et al.*, 2012), agency (Perla & Agrati, 2018) e cura (Palmieri, 2016).

«Chi ha cura mette l'altro nelle condizioni di imparare a realizzare in autonomia i propri bisogni» (Mortari & Valbusa, 2020, p. 305). Tale know how è orientato a rinforza-

re lo sviluppo di conoscenze, di abilità e di 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 delega e di marginalizzazione rispetto al passato. Nella scuola inclusiva (Bellacicco *et al.*, 2022) 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-Progetto di Vita (da qui in avanti PEI-PdV) (Canevaro, 2021), secondo il Profilo di funzionamento, espressione del modello bio-psico-sociale ICF-*International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2002). 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 (Ianes & Demo, 2020) e alla progettazione di efficaci e inclusive azioni educative (Zappaterra, 2022), 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. Nella creazione di tale prospettiva incide la consapevolezza che la realizzazione di processi inclusivi di qualità abbia bisogno di superare definitivamente la

delega al docente specializzato, favorendo un sistema di sostegni (Canevaro & Ianes, 2019) in cui l'alunno con disabilità è supportato da una rete di attori che lo accompagnano nel suo PEI-PdV, anche oltre la scuola. L'inclusione va nella direzione di rendere più competente l'insegnante di sostegno, non certamente iper-specializzato né isolato (Canevaro *et al.*, 2021), quanto piuttosto un docente con un ampio bagaglio di strumenti, di risorse, di strategie e di metodologie in grado di dare risposte concrete ai bisogni di ogni alunno, senza distinzioni, in vista della costruzione di un futuro dignitoso e autodeterminato, in virtù dell'arte di educare (Lucisano, 2020).

2. La formazione degli insegnanti di/per il sostegno come processo complesso

L'attuale scenario sociale e culturale, particolarmente segnato da contraddizioni e antinomie, incrementate dagli eventi pandemici e post pandemici, influisce notevolmente sui contesti scolastici popolati dalla complessità, dall'eterogeneità e dalla fluidità delle differenze individuali. Tale quadro richiede, da parte dell'intero corpo docente, l'acquisizione di una formazione aperta e pluralistica in grado di leggere e interpretare i bisogni e le emergenze educative, in forte espansione, della scuola, secondo logiche di elevata flessibilità e di costante evoluzione dinamica, adottando opportunamente il modello inclusivo di giustizia sociale e di responsabilità verso il futuro dell'umanità (Morin, 2012; 2020), interiorizzato e condiviso, almeno idealmente,

dagli insegnanti in formazione. L'inclusione scolastica di qualità, particolarmente interessata alla creazione di un contesto educativo attento alla valorizzazione delle singole e originali differenze quali elementi costitutivi della complessità del gruppo-classe, richiede uno sguardo pedagogico multidimensionale che l'insegnante di sostegno può specificatamente acquisire tramite una formazione fondata sulla progettazione, sull'organizzazione, sullo sviluppo, sulla sperimentazione e sulla valutazione delle dimensioni educative (d'Alonzo *et al.*, 2013). Ne consegue che l'accoglienza, l'accompagnamento competente e la cura educativa dell'alunno con bisogni speciali (Montanari, 2019; 2020) comportano la formazione di un abito professionale inclusivo di base (Bocci, 2018), orientato a consolidare lo sviluppo di conoscenze, di abilità e di competenze speciali, non necessariamente specialistiche e/o iperspecialistiche (Gaspari, 2018), a supporto della poliedricità dell'identità e dell'agire pedagogico del docente di sostegno, non più frequentemente esposto al rischio della delega e della marginalizzazione rispetto al passato. Il profilo professionale dell'insegnante specializzato reclama l'adozione di alcuni aspetti pregnanti nella prospettiva di:

- «a) assumere una chiara rappresentazione della diversità e del ruolo che questa gioca nello sviluppo della dinamica didattica dell'insegnamento e dell'apprendimento; b) interpretare in tutte le sue dimensioni il processo dell'apprendimento come un percorso di emancipazione; c) agire il proprio ruolo didattico attraverso il riferimento ad una pluralità di linguaggi, metodi e strategie per potenziare gli apprendimenti; d) promuovere e

stimolare la collaborazione tra i diversi attori scolastici per la costruzione di una concreta comunità educante; e) coltivare la formazione professionale come consapevole ricerca e risposta nei confronti del proprio bisogno di agentività; f) concepire il proprio ruolo nella scuola come percorso di crescita imperniato su una salda consapevolezza etico-deontologica» (Mura & Zurru, 2022, p. 214).

L'attenzione critica sull'azione consente al docente di sostegno, nella veste di ricercatore con competenze riflessive, auto-riflessive (Schön, 2011) e metacognitive, di imparare ad apprendere in modo fertile dalla propria esperienza, durante la formazione iniziale e permanente, trovando concrete soluzioni ai problemi e alle difficoltà incontrate in classe, promuovendo rinnovati percorsi rispettosi delle differenze e delle diversità, cogliendo l'occasione di ri-significare e di ri-pensare nuove filosofie e, quindi, di progettare nuove pratiche educative. Il percorso di specializzazione universitario iniziale del docente di sostegno, quale figura di sistema strategica con ruolo pivotale (Cottini, 2014), si configura come spazio privilegiato di affinamento delle competenze inclusive. L'intero team docente, supportato dalla figura dell'insegnante di sostegno in evoluzione (lanes, 2016), viene coinvolto positivamente nella co-progettazione e nella co-costruzione di creativi processi e contesti di insegnamento-apprendimento, nella promozione di sane relazioni pro-sociali all'interno della classe-comunità (insegnanti, educatori, collaboratori scolastici e dirigenti) offrendo sostegno e aiuto alle famiglie, mediante la promozione di proficue modalità di cooperazione con le stesse. In qualità di specialista delle pratiche di media-

zione pedagogica, coordinamento e negoziazione delle strategie inclusive, da adottare in ottica flessibile e senza rigide categorizzazioni, le esperienze formative del docente specializzato consistono nel costruire, rilevare e valutare itinerari didattici nella prospettiva di complementari interventi sistemico-integrati di rete, a servizio della classe, della comunità scolastica, del territorio e delle agenzie socio-sanitarie che si occupano delle persone in situazione di vulnerabilità, difficoltà e fragilità. Al fine di ripensare e riprogettare i percorsi educativi, in ottica co-evolutiva e coeducativa (Sannipoli, 2015), in modo da rafforzare i vissuti emotivi degli alunni con bisogni speciali influenzandone positivamente la storia personale e scolastica, diviene fondamentale da parte del docente inclusivo, durante la formazione iniziale e in servizio, l'adozione di una pluralità di aiuti e di strumenti-mediatori (Canevaro, 2008). Oltre che sulle risorse umane, l'accento è posto sui mediatori, materiali e ambientali, in grado di rendere la scuola equa e accessibile agli studenti e alle studentesse con bisogni educativi speciali, secondo la promozione di una visione olistica della persona, mai esclusivamente coincidente con la disabilità, lo svantaggio, il disagio e la sofferenza (de Anna *et al.*, 2015).

3. Riflessioni e osservazioni al termine del VI ciclo dei Percorsi di specializzazione per le attività di sostegno

In tale sede si propongono alcuni spunti di riflessione relativi alle risultanze scaturite da un questionario on line rivolto ai frequentanti

dei “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado” - VI ciclo - dell’Università degli Studi della Tuscia, durante la fase finale del corso (giugno-luglio 2022), al quale hanno risposto 98 corsisti (il 70% degli iscritti) di tutti e quattro gli ordini di scuola. Nella ferma convinzione che la costruzione e l’implementazione di contesti educativi debba innanzitutto ricercarsi nella formazione iniziale dei docenti specializzati chiamati ad acquisire competenze professionali specifiche nel saper progettare, insegnare e valutare, l’indagine ha inteso rilevare la percezione dei docenti in formazione riguardo la didattica inclusiva. In particolare, l’obiettivo del questionario è stato quello di valutare gli effetti della formazione universitaria iniziale connessa alla progettazione didattica per comprendere se, e in che misura, l’offerta formativa dei “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado” sia in grado di incidere significativamente sulla professionalità docente e sull’inclusività delle pratiche scolastiche.

La domanda cognitiva 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, la consapevolezza e l’intenzionalità educativo-didattica in aula, in ottica inclusiva?

Il questionario è stato essenzialmente strutturato in base alle seguenti aree d’indagine:

- la motivazione nella scelta del corso di specializzazione;
- l’acquisizione di competenze inclusive e la ricaduta operativa in classe;
- il potenziamento della formazione del docente del/per il sostegno.

Dei complessivi otto item del questionario, la parte iniziale è dedicata ai dati biografici essenziali: età, genere, qualifica scolastica e anni di servizio, mentre la composizione degli item successivi, a risposte aperte, viene di seguito illustrata.

- Descrivi la motivazione che ti ha condotto a iscriverti ai “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado”.
- Attualmente lavori in una classe dove sono presenti alunni con “bisogni educativi speciali” (con disabilità, autismo, DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi, svantaggio socio-culturale-linguistico, plusdotati, ecc.)? Se sì, quali?
- Quali strategie educativo-didattiche hai utilizzato maggiormente durante l’anno scolastico in corso? (cooperative learning, flipped classroom, brainstorming, circle time, peer tutoring, ecc.).
- La frequenza dei “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado” ha contribuito all’acquisizione di competenze inclusive? Se sì, quali?

- Le conoscenze apprese durante i “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado” hanno contribuito a cambiare il tuo modo di operare quotidiano a scuola? Se sì, in che modo?
- Personali proposte, idee e suggerimenti per potenziare la formazione del docente di sostegno in prospettiva inclusiva.

Nella scelta dei focus d’indagine si è tenuto conto di alcune delle aree specifiche che riguardano la figura del docente specializzato. In particolar modo, la formazione delle competenze professionali orientate alla conoscenza dei fondamenti epistemologici della Pedagogia e della Didattica speciale (Bocci, 2021), al sostegno delle differenze e delle diversità tramite la progettazione inclusiva, alla costruzione di contesti flessibili e ricettivi all’adozione di strategie educativo-didattiche adattate e/o differenziate. Nel configurarsi come cornice paradigmatica in grado di incidere sulla futura efficacia didattica, la formazione iniziale dell’insegnante specializzato si basa sulla promozione di percorsi centrati sull’apprezzamento dell’unicità umana, sull’accessibilità reale ai processi di apprendimento e sul valore inclusivo della progettazione delle attività didattiche in aula. La condivisione di buone pratiche, l’acquisizione di metodologie e strategie efficaci, la costruzione del proprio sapere empiricamente situato, quali azioni realizzate durante la frequenza del corso di formazione per diventare docenti di sostegno, sono i nuclei indagati ritenuti

maggiormente significativi nella prospettiva dell’arricchimento personale e professionale. La formazione iniziale, di natura attiva e costruttiva, tende a qualificarsi come processo fondativo del sapere professionale e delle competenze didattiche inclusive (De Angelis, 2021) che richiamano l’autoconsapevolezza di sé e la riflessività, intese come *core topic* dell’agire intenzionale del docente nella presa in carico degli alunni con bisogni speciali.

«La dimensione inclusiva richiede con forza professionisti che siano in grado di esercitare un pensiero riflessivo. La scuola, per riconoscere la singolarità di ogni studente, ha bisogno di evitare scivolamenti tecnicistici che sembrano chiedere prevalentemente compiti di esecuzione e, in maniera residuale e con discrezionalità, di pensiero e di progettazione. Si tratta di compiere una scelta di fondo, essenziale per i contesti educativi: essere insegnanti cercatori di risposte o insegnanti capaci di diventare esploratori di domande, capaci di frequentare strade traverse più che vie già battute» (Sannipoli & Gaggioli, 2021, p. 49).

3.1. Analisi e valutazioni

Dalla rilevazione quali-quantitativa dei dati, sono emerse, in estrema sintesi, le seguenti osservazioni e riflessioni (sono state estrapolate alcune risposte esemplificative riportate tra virgolette), non certamente definitive, le quali possono contribuire a identificare alcuni aspetti che rivestono particolare interesse per approfondimenti e riflessioni, nella prospettiva di una ricerca futura. In tal senso, è opportuno evidenziare che, nonostante il campione di riferimento non permetta una generalizzazione completamente esaustiva dei dati ottenuti, le

considerazioni e le analisi prodotte rappresentano un punto di partenza per favorire ulteriori considerazioni all'interno delle questioni pedagogiche attuali (d'Alonzo, 2018), connesse sia alla formazione dell'insegnante specializzato sia alla sua operatività sul campo. Tali ambiti di conoscenza identificano l'assunzione di una sempre più autonoma posizione degli insegnanti specializzati nella consapevolezza dell'interpretazione e della comprensione degli elementi che connotano i contesti educativi, tramite la promozione della pluralità delle risorse, umane e strumentali, all'interno della comunità educativa. Tra le motivazioni che hanno condotto i docenti, di ogni ordine e grado scolastico, a iscriversi ai "Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell'infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado", 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.

"Mi sono iscritta al corso spinta dall'esigenza di acquisire competenze necessarie e adeguate per favorire il benessere agli alunni che mi sono stati affidati"; "la necessità di avere maggiori conoscenze e competenze per poter affrontare le varie realtà scolastiche e poter intervenire in modo professionale"; "il desiderio di poter essere un utile strumento per creare una società inclusiva"; "perché mi piace l'insegnamento soprattutto quello rivolto a ragazzi che hanno bisogni speciali dove occorre, in misura maggiore, mettere in campo competenze di tipo empatico, perso-

nale e relazionale"; "credo fermamente nella formazione. Mi sono iscritto per acquisire una preparazione più forte per affrontare il mio percorso professionale. Le vicende della vita mi hanno portato a seguire il TFA sostegno solo quest'anno (per me quarto anno di servizio sul sostegno), ma la decisione di continuare il mio percorso nella scuola come insegnante specializzata l'avevo già maturata tre anni fa. Il TFA è stato un percorso tanto desiderato che mi ha arricchito tantissimo sia dal punto di vista personale che professionale"; "mi sono iscritta al TFA sostegno perché da tanto tempo cercavo di trovare la mia strada. Dopo 23 anni quasi buttati a svolgere un lavoro fine a sé stesso, ho capito che dovevo rimbocarmi le maniche e seguire un percorso che avrebbe fatto bene a me e a chi mi sta accanto. Sono cosciente del fatto che non sia un lavoro semplice. Ma mi conosco, e so che posso farlo bene"; "vedo nell'insegnamento una passione che mi ha accompagnato durante tutto il mio percorso di studi"; "credo che acquisire delle competenze aggiuntive e formarsi sia un dovere di ogni docente. Il corso di sostegno è stato per me molto formativo e indispensabile per la mia professionalità".

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 i "Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell'infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado", ha contribuito all'attenta e fertile riflessione sulla didattica speciale inclusiva, quale strumento educativo in grado di produrre un innovativo

cambiamento nel modo di osservare, di progettare e di valutare le prassi educative ideate e realizzate, oltre che l'idea stessa di scuola. Riguardo le competenze inclusive derivate dal corso di specializzazione, sono emerse le seguenti riflessioni:

“Tutto il percorso formativo ha contribuito all'acquisizione di competenze favorevoli alla costruzione di un contesto inclusivo facilitante ovvero rispettoso dei tempi di tutti e di ognuno, alimentato dalla cura educativa, dalla flessibilità, dall'osservazione, dall'adeguata strutturazione di un PEI-PdV”; “competenze rispetto alle metodologie, conoscenze legislative, inclusive, formative, personali”; “le modalità di inclusione basate sugli stili di insegnamento calibrati agli stili cognitivi degli alunni, la conoscenza dell'UDL (Universal Design for Learning) e altro”; “il TFA sostegno apre la mente facendo acquisire una nuova prospettiva, non solo in ambito scolastico”; “approfondendo le metodologie e le strategie didattiche, il setting di classe, la differenziazione didattica, creare un clima di classe inclusivo, gli apprendimenti mirati per ogni alunno e l'uso di strumenti che permettano di riconoscere e valorizzare le unicità di ognuno, offrire pluralità e coinvolgimento, così come per gli approfondimenti delle teorie sulla comunicazione efficace, ecc. è stato un corso intenso e molto interessante”; “le competenze acquisite si traducono nel lavoro collaborativo volto alla valorizzazione delle potenzialità dei singoli, all'utilizzo di strategie personalizzate, individualizzate e cucite addosso ai bisogni di ogni studente, alla particolare attenzione da dedicare all'osservazione finalizzata alla progettazione di attività accessibili a ogni studente”; “valorizzare gli stili di apprendimento di tutti attraverso forme multimodali; insegnare in modo equo e responsabile; considerare la differenza come risorsa”; “ascolto attivo, rispetto degli stili di appren-

dimento, flessibilità didattica, creazione di un clima di classe positivo e inclusivo, utilizzo di TIC”; “ho imparato molto da questo corso TFA, essendo nuova nel mondo della scuola, mi mancavano le basi per svolgere il lavoro di insegnante. Ora mi è chiaro il concetto di inclusione e ho verificato l'efficacia di strategie quali il cooperative learning la flipped classroom e molto altro”; “più che di competenze io parlerei di modo di pensare e di fare. Un corso del genere, online e concentrato, oltre che fornire ai docenti di sostegno gli strumenti per svolgere bene il proprio lavoro, serve per fornire un modo di vedere le cose da altri punti di vista”; “l'importanza di saper personalizzare la didattica per il successo formativo di ogni studente, far lavorare i bambini in cooperativo per sentirsi protagonisti dell'obiettivo raggiunto insieme al gruppo e avvalersi dell'aiuto dei compagni piuttosto che dell'insegnante, essere empatici con un ascolto attivo in un clima non giudicante”; “sicuramente la frequenza del TFA, mi ha fornito una formazione culturale e personale a 360 gradi. Avere competenze inclusive significa tener conto delle diversità che possiamo trovare all'interno di una classe e fornire una didattica multimodale per arrivare a tutti”; “le conoscenze e le abilità apprese dalla frequenza del TFA hanno contribuito a cambiare il mio modo di agire. Ora intervengo facendo prima un'osservazione attenta del bambino, del contesto classe e poi prefissandomi obiettivi da raggiungere e da consolidare”; “acquisire una visione ancora più analitica del mondo dell'alunno con disabilità, uno sguardo più ampio e profondo nell'ottica di una scuola aperta a tutti e per ciascuno”; “a capire meglio come evidenziare le potenzialità di ragazzi con BES e quali metodologie poter adottare”; “lavorare molto sulla relazione con la classe. Se non emozioni, non insegni”; “superare l'idea di ricevere una formazione costituita da modalità operative concrete, utili ad affrontare ogni tipo di disabilità in modo prestabilito. Invece, attra-

verso le varie lezioni e attività a cui ho partecipato, ho capito che non esiste un solo modo per affrontare le varie situazioni di criticità e che la formazione continua è essenziale per poter rispondere in maniera adeguata ai bisogni di ognuno”; “partendo dalle osservazioni e rilevazioni iniziali sono riuscita a pianificare e organizzare i miei interventi per fornire al bambino il mio supporto come facilitatore e mediatore”; “rapportarmi e osservare gli studenti in modo differente rispetto a prima”; “creare un clima inclusivo anche con il team docente e una particolare cura allo sviluppo di una cultura che valorizzi le differenze, operare nell’ottica dell’innovazione e della flessibilità, servendosi delle nuove tecnologie”; “attivare maggiore attenzione verso le differenze di ognuno, le loro modalità di apprendimento cercando di valorizzarle, coinvolgendo e confrontandomi con le insegnanti curricolari”; “consapevolizzare che il metodo utilizzato, il mio modo di rapportarmi con alunni e colleghi è quello giusto ma che bisogna formarsi costantemente”; “conoscere molte metodologie didattiche di cui ignoravo l’esistenza. Ora riesco a cogliere la classe nella sua interezza distinguendo le peculiarità dei vari alunni con cognizione di causa. Riesco a comprendere quanto un metodo tradizionale di insegnamento (lezione frontale, stile d’insegnamento unico, ecc.) sia dannoso per la classe ma anche controproducente per chi insegna”.

L’approfondimento relativo alle metodologie e alle strategie didattiche inclusive, soprattutto di quelle digitali, ha valorizzato e implementato le modalità di personalizzazione, individualizzazione e 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 sostanzialmente complessa. In breve, 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 a 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 la frequenza dei “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell’infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado”, può soddisfare tale esigenza formativa primaria potenziando il bagaglio, la crescita e l’evoluzione professionale dell’insegnante di sostegno (Goussot, 2014), 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.

4. Conclusioni

L’adozione dell’orizzonte inclusivo richiede che i sistemi educativi sviluppino orientamenti centrati sul singolo alunno, respon-

dendo in modo flessibile alle esigenze di tutti, nessuno escluso. Nella scuola attuale, i docenti inclusivi, sia curricolari sia specializzati, sono chiamati a potenziare e a sostenere con convinzione i valori dell'accoglienza, dell'accessibilità, della solidarietà e della sostenibilità. L'insegnante di sostegno interessato a ripensare l'utilizzo innovativo di spazi e di modi al fine di strutturare le attività educativo-didattiche (Gaspari, 2015), si propone di rivitalizzare il piano del curricolo, dell'organizzazione didattica, degli approcci metodologici agendo nella prospettiva di un effettivo cambiamento di rotta rispetto al tradizionale modo di fare e di essere a scuola, ancora oggi prevalentemente ancorato alle inefficaci e ormai superate logiche di performance e di rendimento. Operare per il riconoscimento e il potenziamento delle differenze è, infatti, il preludio alla complessa rivisitazione e all'auspicabile rinnovamento, in ottica inclusiva, della didattica rivolta indistintamente a tutti e a ciascun alunno. La formazione iniziale promossa dai "Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell'infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado" contribuisce allo sviluppo di conoscenze, di competenze e attitudini positive verso le sfide poste dalla scuola delle differenze (Fornasa & Medeghini, 2006).

«[...] è importante far comprendere che la presenza della diversità in classe costituisce un valore per tutti gli studenti, che hanno così l'opportunità di apprendere nuove modalità di espressione e comunicazione. L'attenzione e la cura per l'altro nel pro-

cesso educativo, secondo una logica di reciprocità e di continuo sviluppo per una scuola inclusiva, dovrebbe costituire un'occasione per permettere a ciascuno di conoscersi e ri-conoscere la diversità di sé e dell'altro come tratto distintivo dell'essere umano, rinforzando i valori etici e culturali di una società inclusiva» (de Anna & Covelli, 2021, p. 99).

Un modello di scuola accessibile a tutti che, nel suo esserci e nel suo farsi, riesce a promuovere il cambiamento, a generare conoscenze utili e necessarie alla comprensione del mondo del futuro, grazie all'adozione di una cultura e di modalità progettuali realmente inclusive. Tale orientamento si sostanzia in un'idea di scuola democratica (Baldacci, 2014) basata sulla ricerca di rinnovate strategie e di buone prassi (Ianes & Canevaro, 2015) che riconoscano significatività alla formazione inclusiva del docente, sulla cura autentica tra studenti e docenti, sulla realizzazione di relazioni gratificanti tra gli stessi alunni, sulla maturazione di atteggiamenti cooperativi in un clima di classe comunicativo, sulla concretizzazione di una credibile alleanza educativa con le famiglie e l'esigenza di funzionali competenze professionali (disciplinari, didattiche, digitali, progettuali, organizzative, relazionali e riflessive). La formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio, nel permanere un tema centrale della riflessione pedagogica, rappresenta, dunque, il fondamentale strumento per poter co-costruire una solida cultura inclusiva (Caldin & Cinotti, 2020) rispettosa delle differenze e delle diversità, nel nome di una scuola accessibile e rigenerata (SIPeS, 2020).

Bibliografia

- Baldacci, M.** (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G.** (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z.** (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., & Marsili, F.** (2022). L'inclusione scolastica in Italia. Una Mapping Review sulla ricerca empirica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 40-79.
- 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). Trento: Erickson.
- Bocci, F.** (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari costituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Cajola, L. C., & Ciraci, A. M.** (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis*, 8(2), 292-329.
- Caldin, R., & Cinotti, A.** (2020). Inclusione. In *Enciclopedia italiana di Scienze, lettere ed arti*, (pp. 748-754). Roma: Treccani.
- Canevaro, A.** (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A.** (2021). Un PEI in un contesto e in un orizzonte operoso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 84-95.
- Canevaro, A., & Ianes, D.** (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S.** (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Cottini, L.** (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10-20.
- Cottini, L.** (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L.** (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L.** (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E.** (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@re*, 13(3), 4-16.
- De Angelis, M.** (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia, *Form@re*, 21(1), 253-269.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A.** (a cura di) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L., & Covelli, A.** (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. Le valutazioni degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 81-101.
- Demo, H., & Veronesi, D.** (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In D. Ianes (2019). *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo*, (pp. 31-50). Milano: FrancoAngeli.
- Fornasa, W., & Medeghini, R.** (2006). *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
-

- Gaspari, P.** (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P.** (2018). Per una formazione “non medicalizzata” del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(3), 265-274.
- Gaspari, P.** (2023). *La pedagogia speciale, oggi*. Le conquiste, i dilemmi, e le possibili evoluzioni. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot, A.** (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 55-66.
- lanes, D.** (a cura di) (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Canevaro, A.** (a cura di) (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Dell'Anna, S.** (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.
- lanes, D., & Demo, H.** (a cura di) (2020). *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A.** (2012). Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia. *Orientamenti pedagogici*, 59(1), 9-28.
- Lucisano, P.** (2020). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII(24), 10-12.
- Montanari, M.** (2019). Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con “bisogni educativi speciali” in Italia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(2), 351-370.
- Montanari, M.** (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E.** (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Con interventi di Edgar Morin, Gianni Vattimo e Gustavo Zagrebelsky*. Milano: Mimesis.
- Morin, E.** (2020). *La via: per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Cortina.
- Mortari, L., & Valbusa, F.** (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione*, 23, 301-318.
- Mura, A., & Zurru, A. L.** (2022). Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti. 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*, (pp. 212-215). Lecce: Pensa MultiMedia.
- OMS** (2002). ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU** (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Palmieri, C.** (2016). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., & Agrati, L. S.** (2018). L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, (pp. 239-259). Napoli: Edises.
- Sannipoli, M.** (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.

- Sannipoli, M. & Gaggioli, C.** (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva, *Form@re*, 21(1), 38-52.
- Schön, D. A.** (2011). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- SIPeS** (2020). Per una scuola inclusiva anche in emergenza. *RicercaAzione*, 12(2), 261-265.
- UNESCO** (2015). *Becoming an Inclusive Learning-Friendly Environment (ILFE)*. In UNESCO, *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>.
- Zappaterra, T.** (a cura di) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15113

L'identificazione degli studenti con plusdotazione: evidenze empiriche e implicazioni pratiche

Identification of gifted students: empirical evidence and practical implications

Francesco Marsili¹
Marta Pellegrini^{2,3}

Sintesi

Il contributo offre un'ampia riflessione sulle implicazioni pratiche e teoriche sull'identificazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione a partire dai dati della meta-analisi presentata al Convegno di Ricerca Educativa per la Formazione degli Insegnanti tenutosi presso l'Università degli studi di Perugia nell'ottobre del 2022, i cui risultati sono stati pubblicati nella rivista *School Psychology International* (Marsili & Pellegrini, 2022). L'identificazione è un processo importante per avviare la progettazione educativo-didattica dei bambini e ragazzi con plusdotazione (Subotnik *et al.*, 2011). Tuttavia, questo passaggio iniziale anima il dibattito dell'intero campo della gifted education, in quanto richiama l'attenzione sulla scelta circa aspetti teorici e pratici come la definizione di plusdotazione, l'iter d'identificazione, gli strumenti e i metodi di valutazione. I risultati della meta-analisi che qui si discutono indicano che l'approccio multidimensionale alla plusdotazione dal lato teorico e identificativo è il più completo ma anche il più articolato, dispendioso e complesso.

Parole chiave: Plusdotazione; Identificazione; Nomination; Quoziente Intellettivo; Meta-analisi.

Abstract

The contribution provides a broad reflection on the practical and theoretical implications of identifying children and adolescents with giftedness, starting from the data of the meta-analysis presented at the Educational Research Conference for Teacher Training held at the University of Perugia in October 2022, whose results were published in the journal *School Psychology International* (Marsili & Pellegrini, 2022). Identification is an important process for initiating educational and didactic planning for gifted children and adolescents (Subotnik *et al.*, 2011). However, this initial step animates the debate in the entire field of gifted education, as it draws attention to the choice of theoretical and practical aspects such as the definition of giftedness, the identification process, evaluation tools, and methods. The results of the meta-analysis discussed here indicate that the multidimensional approach to giftedness from a theoretical and identification perspective is the most complete but also the most complex and resource-intensive.

Keywords: Giftedness; Identification; Nomination; Intelligent Quotient; Meta-analysis.

1. Università degli studi di Perugia, francesco_marsili@hotmail.it.

2. Università degli studi di Cagliari.

3. Il contributo è il frutto del lavoro congiunto dei due autori. Ai fini dell'attribuzione delle parti sono da attribuire a F. Marsili i paragrafi 1, 2 e 5. Sono da attribuire a M. Pellegrini i paragrafi 3 e 4. Il paragrafo 6 è invece il frutto del lavoro condiviso dai due autori.

1. Introduzione

L'identificazione dei soggetti plusdotati rappresenta uno dei temi più dibattuti all'interno della ricerca sulle capacità elevate, sia sotto il profilo teorico che pratico. Da un lato, ciò è dovuto alla mancanza di un consenso condiviso sulla definizione di plusdotazione, dall'altro lato, alla complessità del processo di identificazione (Brown, *et al.*, 2005; Dai *et al.*, 2011). La concezione teorica e la definizione di plusdotazione influiscono infatti sulle procedure e gli strumenti utilizzati per identificare i soggetti dotati e, di conseguenza, sui criteri che definiscono il profilo di un individuo dotato. Nonostante differenti concezioni di dotazione: tra chi sostiene che sia un costrutto multidimensionale (Zanetti, 2018; Worrell *et al.*, 2019) e chi un'invenzione sociale priva di solide evidenze empiriche (Borland, 2005), molti studi sostengono ancora l'importanza di identificare gli studenti con capacità elevate (Heller, 2004; Hodges *et al.*, 2018; Subotnik *et al.*, 2011); da un lato perché i talenti sono essenziali per il motore economico-produttivo del Paese, dall'altro lato per dare il maggior supporto possibile ai gifted evitando che si producano casi di *underachievement* o *miseddiagnosis* (Heller, 2004; Pfeiffer, 2013).

2. Modelli e prassi d'identificazione

Per identificare gli studenti con plusdotazione, sono stati proposti diversi modelli decisionali (Sternberg & Subotnik, 2000). Il *single cutoff decision-making model* segue

un percorso d'identificazione che considera la plusdotazione come una singola abilità, come l'intelligenza, che può essere misurata con un test, molto spesso con il test del QI. Al contrario, i *multiple cutoff and averaging decision-making models* considerano la plusdotazione come un costrutto multidimensionale che richiede l'utilizzo di una vasta gamma di strumenti per misurare dimensioni come le abilità cognitive, la leadership, la creatività, l'intelligenza emotiva. Queste dimensioni possono essere classificate come abilità misurabili, indagate attraverso metodi tradizionali, oppure potenzialità, esaminate attraverso metodi non tradizionali (Acar *et al.*, 2016; Hodges *et al.*, 2018; Pfeiffer, 2013). Acar *et al.* (2016) individuano tre tipologie di metodi tradizionali: scale verbali o non-verbali per la misurazione dell'intelligenza o delle abilità generali (WISC, Stanford-Binet, Raven matrices); test che misurano il livello di apprendimento, conoscenza, competenza ecc. (Scholastic Aptitude Test, Stanford Achievement Test); test che misurano specifici tratti come creatività, motivazione e leadership ecc. (es. Torrance Test of Creative Thinking, Ulm Motivational Test Battery). I metodi non-tradizionali sono misurazioni basate invece su giudizi e osservazioni da parte di molteplici attori, raccolte attraverso strumenti formali o informali (Acar *et al.*, 2016). Tra i metodi non-tradizionali più utilizzati nella *gifted education*, le nomination sono i più diffusi. Le nomination possono essere categorizzate in base ai soggetti incaricati di segnalare gli studenti come dotati (insegnanti, genitori, pari e se stessi) o in base alla tipologia di strumento utilizzato. Gli strumenti possono variare da

un tipo formale, come le scale di valutazione (es. GATES, GES-2, GRS o SRBCSS; vedi Jarosewich *et al.*, 2002), o una misurazione strutturata (ad esempio, checklist o schede di osservazione), a un tipo più informale come le raccomandazioni che un soggetto, come un insegnante o un genitore, può fare a uno specialista che valuta se sia necessaria o meno l'ammissione diretta a un programma per gifted.

Le nomination degli insegnanti (*teacher nomination*) sono molto diffuse (Callahan *et al.*, 2013) ma spesso inefficaci perché distorte da pregiudizi e percezioni sbagliate sugli studenti (Bianco *et al.*, 2011). Al contrario, le *parent nomination* rappresentano un'opportunità di valutazione più completa e affidabile

dei soggetti plusdotati in quanto i genitori li osservano continuamente in contesti diversi e in relazione con molteplici persone (Milic & Simeunovic, 2020).

Le nomination tra pari sono un insieme eterogeneo di strumenti, che si adattano all'età dei soggetti (Kaya, 2013), ma nonostante siano state ampiamente esaminate negli anni '80 e '90, non hanno raggiunto la stessa diffusione delle nomination effettuate dagli insegnanti e dai genitori (Gagnè, 1989). Infine, le auto-nomination sono strumenti che richiedono agli studenti di valutare sé stessi, identificando le proprie abilità e le aree in cui si sentono di eccellere. Anche in questo caso, esistono diverse tipologie di strumenti, più o meno strutturati, tuttavia questa pratica

Modelli d'identificazione	Obiettivi delle misurazioni	Strumenti
Metodi tradizionali	Misurazione dell'intelligenza o di abilità generali	Test del QI, scale verbali o non verbali (es. WISC, Stanford-Binet test, Raven matrices)
	Misurazione dei traguardi d'apprendimento o dell'attitudine	Scholastic Aptitude Test, Stanford Achievement Test
	Misurazione di tratti specifici come la creatività, la motivazione o la leadership	Torrance test of Creativity Thinking, Ulm Motivational Test Battery
Metodi Non tradizionali	Osservazione delle potenzialità e del comportamento manifestato a scuola	Teachers' nomination (Strumenti formali e informali)
	Osservazione delle potenzialità e del comportamento manifestato in contesti extra-scolastici	Parent nomination (Formal instruments)
	Valutazione dell'opinione degli studenti sulle reciproche potenzialità	Peer nomination (Formal instruments)
	Autovalutazioni e autonome per la partecipazione a programmi speciali	Self-nomination (Formal instruments)

Tab. 1 - Modelli, strumenti e obiettivi d'identificazione.

è stata meno esplorata dalla ricerca e rappresenta un'area di studio ancora aperta (Zavala Berbena & de la Torre García, 2021).

3. Metodo

Il presente lavoro si basa sui risultati pubblicati nel contributo Marsili e Pellegrini (2022) pubblicato su *School Psychology International*. Si rimanda pertanto all'articolo internazionale per i dettagli tecnici, mentre si propone in questo contributo una descrizione dei risultati fondamentali seguiti da una discussione degli stessi.

La meta-analisi condotta ha analizzato la correlazione (RQ1) tra nomination e metodi di identificazione tradizionali (come i test IQ e i test di rendimento) e valutato la correlazione (RQ2) tra le quattro forme di nomination, ovvero quelle da parte dei genitori, insegnanti, pari e auto-nomination.

3.1. Ricerca e selezione degli studi

I criteri di inclusione che seguono sono stati utilizzati per determinare l'inclusione o l'esclusione degli studi in questa meta-analisi:

- gli studi devono esaminare la correlazione tra misure tradizionali e una tipologia di nomination di insegnanti, genitori, pari o se stessi, o in alternativa, la correlazione tra due forme di nomination;
- gli studi devono utilizzare un disegno di ricerca correlazionale;
- gli studi devono focalizzarsi sull'identificazione dei gifted nel contesto educativo dai 3 ai 19 anni di età;
- le misure tradizionali devono essere standardizzate per indagare le performance degli studenti (es. IQ, academic achievement). Le nomination invece devono essere impiegate utilizzando o uno strumento strutturato o attraverso una segnalazione diretta da parte di insegnanti, genitori, pari o se stessi;
- gli studi devono riportare i dati statistici necessari a calcolare un effect size (r di Pearson). Se uno studio esamina una delle due associazioni, obiettivo di questo studio, ma nessuna correlazione viene riportata in via formale, si contattano gli autori dello studio;
- gli studi possono essere stati condotti in qualsiasi Paese ma devono essere stati pubblicati in lingua inglese.

Gli studi sono stati ricercati attraverso database elettronici e indici di riviste nell'Ottobre del 2020 e aggiornati nel Febbraio 2021 al fine di ottenere i più recenti studi pubblicati. Cinque database sono stati utilizzati (ERIC, Education Source, PsycINFO, SCOPUS, Web of Science, ProQuest Dissertations and Theses Global) attraverso la combinazione di diverse parole chiave quali: gifted or giftedness or talent or genius or high potential, nomination or judgment or referral or peer nomination or self-nomination. Ulteriori ricerche sono state condotte su Google Scholar e su riviste internazionali specifiche per la plussdotazione, quali Gifted and Talented International, Gifted Child Quarterly.

La ricerca ha permesso di rintracciare 3,984 risultati, individuati nei database online, e 259 attraverso una strategia di ricerca addizionale. Dopo la rimozione dei duplicati, gli studi sono passati a una fase di screening

di titolo e abstract da un autore attraverso l'Active Learning for Systematic Reviews (ASReview, <https://asreview.nl>), un software sviluppato all'Università di Utrecht. La fase di revisione in full-text degli studi è stata condotta da due autori indipendenti.

Le informazioni rilevanti e potenziali moderatori dell'effetto per descrivere gli studi sono stati codificati.

3.2. Metodi di sintesi

La *r* di Pearson è stata utilizzata come coefficiente per misurare l'effect size. La prima correlazione studiata è stata quella tra metodi tradizionali e nomination, la seconda correlazione studiata invece è stata quella tra tipologie differenti di nomination.

Per condurre le analisi abbiamo seguito le linee guida di Borenstein *et al.* (2009), relative alla conversione in *z* di Fisher prima di analizzare i dati. Gli effect size multipli di ciascuno studio sono stati raccolti e integrati attraverso l'approccio *random-effects robust variance estimation approach* (Hedges *et al.*, 2010).

4. Risultati

A seguito del processo di selezione degli studi, rappresentato nella Fig. 1, sono stati selezionati 26 studi riguardanti la relazione fra nomination e strumenti tradizionali e 8 studi che hanno studiato la relazione fra le quattro forme di nomination.

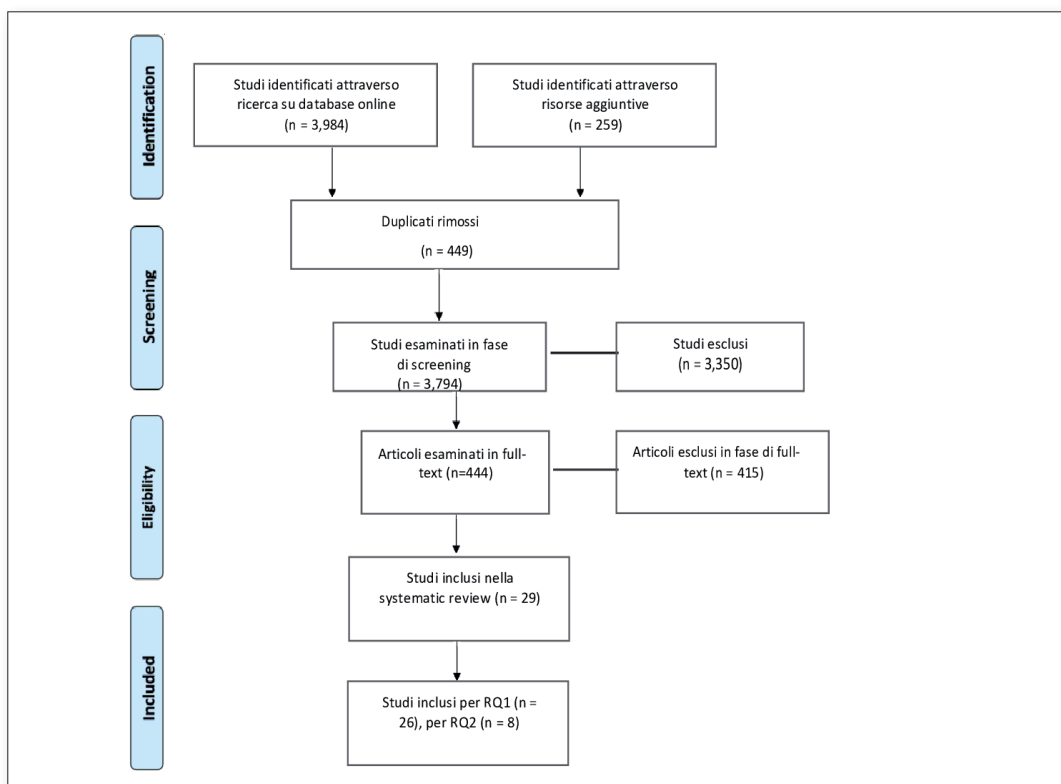


Fig. 1 - *Processo di selezione degli studi.*
(Adattato da Page *et al.*, 2021).

La maggior parte degli studi (26 studi della RQ1) è stata condotta nel Nord America (55%) o in Europa (42%). Gli studi coprono tutti i livelli scolastici presi in considerazione, tuttavia, la maggior parte ha indagato la fascia di età afferente alla scuola primaria (65%). Tra le tipologie di nomination, quelle degli insegnanti (68%) sono le più utilizzate e indagate mentre le peer nomination sono presenti in pochi studi (5%). Solo per le teacher nomination troviamo sia segnalazioni informali che strumenti strutturati, mentre tutte le altre forme di nomination utilizzano strumenti strutturati. Per quel che riguarda i metodi tradizionali, la categoria delle abilità (71%) è maggiormente indagata rispetto alla performance scolastica (26%), creatività e motivazione (3%). Negli 8 studi della RQ2, il 15% indaga la relazione fra nomination da parte di genitori e self-nomination mentre il 49% fra genitori e insegnanti. Le altre forme di nomination sono poco indagate (meno di 3 studi).

4.1. Sintesi dei risultati

L'effect size medio derivante dal modello nullo per la RQ1 è statisticamente significativo ($r = 0.32, p < .001$), indicando una correlazione moderata fra strumenti tradizionali e nomination.

L'analisi dei moderatori mostra che solo il tipo di metodo tradizionale e il livello di scuola sono caratteristiche che influenzano la relazione studiata (Tab. 2). Quando è stata utilizzata una misura di *academic achievement* come metodo tradizionale, la correlazione con una nomination è risultata più elevata ($ESr = 0.38$), mentre risulta inferiore correlata alla misura dell'abilità ($ESr = 0.27$). Un'elevata correlazione tra misure tradizionali e nomination è stata individuata quando l'identificazione dei gifted è svolta nella scuola primaria ($ESr = 0.36$) piuttosto che nella scuola secondaria ($ESr = 0.19$). Nessun altro moderatore è risultato significativo.

Moderatore	β	SE	t	df	p
Intercept	.310	.035	8.901	7.575	<.001
Teacher nomination	-.017	.100	-.170	1.498	.885
Parent nomination	-.029	.051	-.571	1.510	.641
Peer nomination	-.085	.096	-.880	2.461	.456
Metodo tradizionale: Achievement	.121	.051	2.392	6.755	.049
Strumento di teacher nomination: Raccomandazione	.018	.060	.304	3.955	.777
Scuola Primaria	.253	.107	2.376	3.261	.091
Scuola Secondaria	.065	.120	0.543	4.455	.613
Anno di pubblicazione: prima del 2000	.008	.072	0.108	9.784	.916

Tab. 2 - Risultati della meta-regressione.

Pochi studi sono stati inclusi per la RQ2 che esamina la relazione tra differenti tipologie di nomination. È stato quindi possibile esaminare solo la correlazione totale tra le nomination senza focalizzarsi sull'analisi delle differenti forme di nomination. L'effect size medio (r) è pari 0.29 e statisticamente significativo. Questo risultato è da considerarsi esplorativo e influenzato dal fatto che 20 effetti su 41 considerati per l'analisi sono correlazioni tra teacher e parent nomination.

Al di là dei risultati quantitativi, è interessante notare che la metà degli studi inclusi per la RQ2 è stato pubblicato prima del 2000, sottolineando la necessità di nuove ricerche in questo ambito. Questo risultato, tuttavia, è congruente con l'elevato interesse che le nomination, e più in generale l'identificazione dei gifted, hanno riscosso tra gli anni Ottanta e Novanta. Questo interesse è diminuito negli anni seguenti, si è ridotto il numero degli studi, così come si è quindi ridotto il numero di studi inclusi in questa review. Uno dei risultati di questa review è pertanto relativo alla necessità che questo argomento venga maggiormente indagato e che le ricerche future si debbano caratterizzare per una rigosità metodologica.

5. Implicazioni pratiche dei risultati

L'obiettivo primario delle review è stato quello di analizzare la correlazione tra metodi tradizionali e nomination (RQ1). Il secondo obiettivo invece è stato quello di esplorare la correlazione tra diverse forme di nomina-

tion (RQ2). Lo scopo generale era di fornire un quadro teorico e pratico sulle opportunità per implementare efficacemente le nomination nell'iter d'identificazione. Riguardo alla RQ1, è stato riscontrato un effetto moderato ma positivo tra nomination e metodi tradizionali con un effect size di .32 ($p < .001$), un risultato coerente con i risultati di precedenti studi su tali temi. I risultati dell'analisi dei moderatori indicano che il differente metodo di identificazione tradizionale utilizzato è un moderatore significativo dell'effetto, che gli insegnanti fanno segnalazioni più accurate e valide sulle performance degli studenti e queste sono valide risorse per identificare molteplici potenzialità legate al compito richiesto e che le correlazioni legate al moderatore del livello scolastico (primaria $ESr = .38$, secondaria $ESr = .19$ e mista $ESr = .13$) sono influenzate dalla predominanza di nomination da parte degli insegnanti e che pertanto l'effetto maggiore nella scuola primaria potrebbe essere dovuto al fatto che gli insegnanti di scuola primaria passano molto tempo con i propri studenti e questo permette loro di costruire relazioni profonde, conoscere a fondo le personalità e le capacità di ciascuno (Acar *et al.*, 2016).

La RQ2 ha lo scopo di studiare la correlazione tra le quattro tipologie di nomination col fine di capire se fosse possibile utilizzare interscambiabilmente uno o più tipi di nomination in un processo d'identificazione con molteplici strumenti, o, in alternativa, utilizzare tutte e quattro le tipologie senza dover ricorrere a metodi d'identificazione tradizionali. Il ristretto numero di studi inclusi nella review

ci consente solo di segnalare che la correlazione tra le quattro tipologie di nomination risulta media e statisticamente significativa ($ESr = .29$). Il risultato tuttavia è influenzato dalla prevalenza di effect size concernenti la relazione tra teacher e parent nomination e dal fatto che solo uno studio (Milic & Simeunovic, 2020) ha indagato tutte e quattro le tipologie di nomination.

Un approccio multiplo all'identificazione è il più raccomandato nella gifted education, nonostante ci siano poche evidenze che giustifichino l'uso di un modello piuttosto che un altro. Acar *et al.* (2016) suggeriscono di utilizzare metodi di non performance e performance in modo combinato per evitare di identificare un'elevata percentuale di "falsi positivi" con l'uso esclusivo di metodi di non performance o di scartare i "veri positivi" non segnalati dagli stakeholder con l'uso esclusivo di metodi di performance. Tuttavia, l'identificazione attraverso una triangolazione di dati provenienti da molteplici strumenti e metodi, pur essendo condivisa a livello teorico (Smith, 2014), risulta essere un processo che richiede risorse economiche e di tempo molto consistenti poiché le misurazioni andrebbero ripetute nel tempo in quanto i tratti di plusdotazione mutano e si modificano, manifestandosi in certi momenti della crescita e non in altri (Pfeiffer, 2013). Infine, se le nomination sono utilizzate esclusivamente come il primo step del processo d'identificazione, seguito da un massiccio uso di metodi tradizionali, c'è il rischio che il profilo del soggetto venga delineato esclusivamente sulla base di dati quantitativi, portatori di ingenti coefficienti numerici e una limitata portata di indicazioni

per la progettazione didattica.

Sebbene ci sia una correlazione moderata tra i due metodi, l'uso esclusivo delle nomination non è sufficiente ed efficace per l'identificazione dei soggetti con plusdotazione. La revisione esamina il ruolo delle nomination e suggerisce l'applicazione di tutte le quattro tipologie di nomination in quanto rappresentano una pratica coerente con l'idea che la plusdotazione sia influenzata dall'ambiente e si sviluppi nel tempo (Dai, 2018). Inoltre, le nomination coinvolgono gli attori principali della comunità educante nell'osservare, monitorare e sviluppare le potenzialità degli studenti, riducendo il costo e la complessità dell'identificazione (Worrell & Erwin, 2011; McBee *et al.*, 2016).

Gli studi sintetizzati in questa review indicano che c'è sicuramente bisogno di ulteriore ricerca in questo ambito. La maggior parte degli studi inclusi sono stati pubblicati tra gli anni '80 e '90, dimostrando come l'interesse per questo argomento, nel tempo, sia diminuito a livello di ricerca nonostante sia rimasto un tema molto discusso a livello teorico. Ulteriori studi sull'associazione tra le quattro forme di nomination sono necessari al fine di comprendere se l'uso concomitante possa essere efficace nell'identificazione dei gifted senza il ricorso a metodi tradizionali. Inoltre, gli studi su questo tema dovrebbero includere i moderatori potenziali della correlazione tra nomination e metodi tradizionali (es. esperienza degli insegnanti, tipologia di formazione) al fine di indagare il loro ruolo nell'impatto sull'accuratezza delle nomination.

6. Conclusioni

La gifted education è considerata una branca dell'educazione speciale e per tal motivo, soprattutto per tradizione, è impegnata verso la cura dei bisogni speciali di questa popolazione di studenti (Silverman, 2018). Emerge infatti, da analisi recenti, che gifted education e special education hanno “viaggiato” nel corso del tempo su binari paralleli, partendo da costrutti e pratiche segreganti e approdando, in tempi recenti, invece, ad approcci educativi inclusivi (Dell'Anna & Marsili, 2022). L'identificazione, in questo panorama di studi, a seconda degli approcci, può rappresentare un aspetto controverso: da un lato perché può essere interpretato come un processo che reitera una prassi etichettatrice, volta a categorizzare e selezionare gli studenti considerati “più capaci” per il solo scopo di utilità, a fini sociali, pedagogici ed economici (Pfeiffer, 2013). Dall'altro lato, una visione teorica molto recente, definita Transaction Paradigm o Paradigma di Differenziazione, tenderebbe ad andare verso un approccio inclusivo, che supporti i bisogni di tutti gli studenti senza categorizzazioni di sorta, mirando a modificare le prassi didattiche per accogliere le differenze di tutti gli studenti, nessuno escluso (Lo & Porath, 2017; Dai, 2018). Anche se quest'ultima posizione ad oggi non risulta nella pratica didattica avere un impatto sufficientemente studiato (Marsili *et al.*, 2023), tale visione riconosce agli insegnanti, alle famiglie e ai maggiori attori della comunità educante un ruolo decisivo nel riconoscere e gestire la diversità e le differenze degli studenti, di qualsiasi entità e grado essi siano. Le nomination, pertanto, nel caso spe-

cifico della plusdotazione, dovrebbero essere maggiormente studiate nella ricerca futura, al fine di potersi inserire tra quelle pratiche inclusive interne al nuovo paradigma, utili al riconoscimento e alla gestione attenta dell'alto potenziale, in termini educativi e didattici.

In conclusione, è da sottolineare tuttavia che le interpretazioni delle prassi d'identificazione sono sempre da ricondurre al contesto entro cui si esprimono. Se pensiamo al contesto italiano, il rapporto tra inclusione scolastica, bisogni educativi speciali e disabilità, grazie a una normativa ormai longeva (Legge 170 del 2010; DM del 27 dicembre 2012; Dlgs n. 66 del 2017; Dlgs. n. 96 del 2019), che recentemente ha incluso tra i bisogni educativi speciali anche la plusdotazione (Nota Miur 562 del 2019), è saldato molto spesso dalla presenza di una diagnosi, o da una certificazione. In un'ottica ecologica e bio-psico-sociale, sotto l'ombrello culturale e tecnico dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), una diagnosi o una certificazione, non costituiscono motivo di categorizzazione, quanto piuttosto documentazione atta a condividere tra specialisti, esperti, insegnanti e famiglie, tecniche e strategie efficaci per una crescita totale del soggetto. Pertanto, in questo contesto, l'identificazione della plusdotazione assume tutt'altro significato, poiché sorgerebbe da un bisogno manifestato dal soggetto o riscontrato nel soggetto (ecco l'importanza delle nomination), entro il proprio contesto di vita, piuttosto che scaturita dall'idea che l'identificazione dei più capaci sia una necessità socioculturale ed economica, alla quale si supplisce somministrando batterie di test a campioni numerosi.

Bibliografia

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81-101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>.
- Biber, M., Biber, S. K., Ozyaprak, M., Kartal, E., Can, T., & Simsek, I. (2021). Teacher nomination in identifying gifted and talented students: Evidence from Turkey. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100751. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100751>.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1-19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002>.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted child quarterly*, 49(1), 68-79.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2013). *Status of elementary gifted programs: 2013*. National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Virginia, Curry School of Education.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted child quarterly*, 55(2), 126-138.
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (p. 1-14). Berlino: Springer Science & Business Media.
- 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.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>.
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 322-336. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>.
- Kaya, F. (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2260-2269.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Sage publications, Inc.
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T., & Moeller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003>.
-

- Marsili, F., & Pellegrini, M.** (2022). The relation between nominations and traditional measures in the gifted identification process: A meta-analysis. *School Psychology International*, 43(4), 321-338. <https://doi.org/10.1177/01430343221105398>.
- Marsili, F., Dell'Anna, S., & Pellegrini, M.** (2023). Giftedness in inclusive education: a systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- McBee, M. T.** (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 103-111. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-686>.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M.** (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278. <https://doi.org/10.1177/0016986216656256>.
- Milic, S., & Simeunovic, V.** (2020). Concordance between giftedness assessments by teachers, parents, peers and the self-assessment using multiple intelligences. *High Ability Studies*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1832445>.
- Milner, H. R., & Ford, D. Y.** (2007). Cultural considerations in the underrepresentation of culturally diverse elementary students in gifted education. *Roeper Review*, 29(3), 166-173. <https://doi.org/10.1080/02783190709554405>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & al., e.** (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*.
- Pfeiffer, S. I.** (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge.
- Silverman, L. K.** (2018). Assessment of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 183-207). Springer Science & Business Media.
- Smith, L. M.** (2014). Giftedness and globalisation: The challenge of cultural diversity for gifted education programmes in a neoliberal educational marketplace. *Gifted Education International*, 30(3), 197-211. <https://doi.org/10.1177/0261429413486572>.
- Sternberg, R. J., & Subotnik, R.** (2000). A multidimensional framework for synthesizing disparate issues in identifying, selecting, and serving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. *International handbook of giftedness and talent* (pp. 831-838). Elsevier.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C.** (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D.** (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>.
- Zanetti, M. A.** (A cura di). (2018). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.
- Zavala Berbena, M. A., & de la Torre García, G.** (2021). Self-Nomination in the identification process of gifted and talented students in Mexico. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific*. Springer International Handbooks of Education. Springer.

Linee guida per una comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie più inclusive: una Ricerca-Formazione presso un istituto comprensivo di Bologna

Guidelines for a more inclusive technology-mediated school-family communication: a Teacher Professional Development Research in a Bolognese comprehensive school

Elena Pacetti, Alessandro Soriani, Elena Marcato¹

Sintesi

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 molto complesso, che interessa trasversalmente il contesto scolastico nella sua interezza, specialmente negli ordini di scuola dove il ruolo dei genitori è ancora quello di mediatore principale. La ricerca qui presentata, svoltasi presso l'Istituto Comprensivo n. 9 di Bologna tra il 2019 e il 2022, 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 e altri genitori e di formulare alcune linee guida, che potessero supportare gli attori coinvolti nel costruire una comunicazione scuola-famiglia più inclusiva ed efficace. L'impianto metodologico individuato per condurre l'indagine è stato quello della Ricerca-Formazione.

Parole chiave: Comunicazione; Scuola; Famiglia; Tecnologie; Ricerca-Formazione.

Abstract

School-family communication - although it has repeatedly been the subject of study in educational research, especially in terms of the need to build solid school-family alliances (Capperucci *et al.*, 2018; Caronia, 2012) - is a topic which transversally affects the school context in its entirety, especially in those school orders where the parents' role is still that of the main mediator. The here-presented research, carried out in the Bologna's Comprehensive School no. 9 between 2019 and 2022, aimed to investigate how communicative exchanges mediated by digital contexts are able to influence the relational dynamics between teachers and parents and between parents and other parents and to formulate some guidelines that could support the actors involved in building a more inclusive and effective school-family communication. The methodological framework identified to conduct the research was that of Teacher Professional Development Research (TPDR).

Keywords: Communication; School; Family; Technology; Teacher Professional Development Research.

1. Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin", Università di Bologna, elena.pacetti@unibo.it, alessandro.soriani@unibo.it, elena.marcato4@unibo.it.

1. La Comunicazione Scuola-Famiglia mediata da tecnologie: un fenomeno complesso

La comunicazione scuola/famiglia rappresenta un tema di ricerca in ambito educativo di centrale importanza, dai tratti sottili, che mette in luce un terreno molto complesso e delicato fatto di persone impegnate nella faticosa costruzione di alleanze educative (Capperucci *et al.*, 2018; Caronia, 2012) e di rapporti significativi (Milani, 2012) e di una scuola più inclusiva (Chiusaroli, 2021).

La letteratura riguardante il tema appare nutrita e ricca di significativi contributi, tutti concordi nel sottolineare la rilevanza del cura questi processi comunicativi. Autori come Bonfenbrenner (1979) e Lawrence-Lightfoot (2012) hanno offerto una visione più ecossistemica della problematica, sottolineando la forte interdipendenza e la corresponsabilità degli attori coinvolti; Bove (2007) e Henderson *et al.* (2007) hanno sottolineato la necessità di un coinvolgimento dei genitori nei processi scolastici per un miglior funzionamento della scuola e un clima sociale più positivo; Goodall (2016) e Moretti *et al.* (2021) hanno posto l'attenzione verso l'incremento di complessità - ma anche di opportunità - che le tecnologie e gli ambienti digitali hanno offerto alle riflessioni intorno a questo tema.

Il peso degli ambienti digitali nell'equazione non è trascurabile. La comunicazione scuola/famiglia, infatti, utilizza una molteplicità di forme e canali: da quelli più ufficiali (quaderno delle comunicazioni, registro elettronico, te-

lefonate) a quelli non ufficiali (chat di classe, social network, messaggistica privata) (Soriani, 2019). Questa comunicazione più informale e spontanea, veicolata principalmente attraverso chat private, spesso oltrepassa il confine tra sfera privata e professionale, risultando quindi molto difficile da indagare. Essa viene percepita sia come una risorsa (perché facilita la comunicazione e i rapporti tra le persone, consentendo di raggiungere tutti in modo veloce ed efficiente), sia come fonte di preoccupazione e di ulteriore carico di lavoro per insegnanti e genitori, a causa della mole di messaggi da leggere e gestire oltre alle possibili incomprensioni e agli eventuali conflitti che potrebbe generare (Soriani & Pacetti, 2022). A questa complessità, che interessa tutti i livelli di scuola, dalla prima infanzia alla secondaria di secondo grado, va aggiunta l'eterogeneità delle famiglie degli alunni, per livello economico, sociale e culturale. Le esperienze di comunicazione mediata da tecnologie, infatti, tramite canali ufficiali e ufficiosi, possono essere molto diverse a seconda del grado scolastico, delle competenze digitali di insegnanti e genitori, del livello linguistico, dell'importanza attribuita al percorso scolastico e delle relazioni che si creano tra famiglie (Blau & Hameiri, 2017; Bordalba & Bochaca, 2019).

Una comunicazione inclusiva scuola/famiglia poggia non solo sulla promozione di una maggiore partecipazione attiva dei genitori e sul miglioramento delle relazioni fra genitori-insegnanti, ma anche genitori-genitori e insegnanti-insegnanti, con l'intento di mettere in atto una costruzione di alleanze tra scuola e famiglie (ma anche tra famiglie stesse) at-

traverso una comunicazione chiara, efficace, aperta e costruttiva mediata da tecnologie (Chiusaroli, 2021; Goodall, 2016; Pacetti, 2019). Queste attenzioni devono diventare l'oggetto dell'impegno di tutte quelle scuole che vogliono favorire l'inclusione, l'accessibilità e creare comunità significative di cui tutti gli attori possano sentirsi parte.

Come è possibile, dunque, promuovere una comunicazione inclusiva scuola/famiglia attraverso l'uso delle tecnologie? Quali strumenti e pratiche risultano più efficaci e sostenibili?

2. La ricerca

2.1. Obiettivo della ricerca

La ricerca, svoltasi trasversalmente presso l'Istituto Comprensivo n. 9 di Bologna, ha avuto lo scopo di:

- tracciare un quadro situazionale della comunicazione scuola-famiglia e genitori-genitori nel tentativo di comprendere come le tecnologie si inserissero in queste dinamiche e ne influenzassero equilibri. L'indagine si pone in continuità con una ricerca precedentemente condotta dagli autori (di cui lo stesso Istituto comprensivo aveva fatto parte) il cui focus era quello di indagare l'influenza delle dinamiche relazionali mediate da contesti digitali sul clima di classe (Soriani, 2019);
- organizzare e implementare un percorso di formazione rivolto a insegnanti e genitori dell'Istituto comprensivo coinvolto, con l'intenzione di approfondire la tematica

della comunicazione scuola-famiglia mediata dalle tecnologie;

- elaborare una serie di linee guida per supportare i genitori e gli insegnanti nell'utilizzo delle tecnologie, come strumento comunicativo e di costruzione di relazione.

2.2. Approccio metodologico: una Ricerca-Formazione che include i genitori

La ricerca si basa sulla metodologia della Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2018). Tale metodologia è stata sviluppata dal Centro di Ricerca Interuniversitario CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante), partendo dal concetto di Ricerca-Azione (Lewin, 1946), che l'ha definita come una scelta politica e metodologica di fare ricerca insieme agli insegnanti e agli educatori, al fine di promuovere la crescita professionale di tutti i soggetti coinvolti e produrre un impatto efficace nelle scuole.

Cinque sono i principi guida di questo approccio di ricerca: una esplicitazione chiara dello scopo della ricerca in termini di sviluppo professionale degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare gli effetti in termini di cambiamento; la costruzione di un gruppo di R-F di cui fanno parte i ricercatori e gli insegnanti e in cui vengono chiariti e negoziati i diversi ruoli, gli obiettivi della ricerca, i valori e le scelte metodologiche; la centratura di tutte le fasi della ricerca sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, considerando attentamente i limiti e le risorse; un con-

fronto continuo e sistematico tra il gruppo di ricerca sulla documentazione e sui processi della ricerca; l'attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti sulla scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti².

Nel quadro della ricerca illustrata in queste pagine, è stata fatta una scelta di campo importante che può apparire come un discostarsi dalle tipiche modalità della Ricerca-Formazione, ovvero il fatto di coinvolgere nel gruppo di R-F anche figure genitoriali. Il motivo di questa scelta è stato dettato da molteplici fattori. In primo luogo, l'oggetto della ricerca - ovvero la comunicazione scuola-famiglia - ha reso naturale e necessario il coinvolgimento dei genitori come parte attiva del gruppo di R-F: pensare di lavorare a una ricerca finalizzata a indagare e migliorare le pratiche comunicative fra scuola e famiglie senza il coinvolgimento di tutti gli attori in gioco non avrebbe garantito il rispetto e l'ascolto di tutti i punti di vista. Il secondo elemento che ha supportato tale scelta è stata la volontà da parte degli insegnanti e della dirigenza di accogliere almeno un genitore per ogni plesso dell'Istituto comprensivo. Volontà che è stata recepita pienamente dal gruppo di ricercatori. Il terzo e ultimo motivo è legato prevalentemente ai vantaggi comunicativi che comporta poter dialogare con figure genitoriali all'interno di una ricerca di questo tipo: visto il focus specifico sulla comunicazione e sulle dinamiche relazionali. Il gruppo di R-F si è interrogato infatti fin dal principio circa le modalità più indicate ed efficaci per comunicare e condividere gli step e i risultati delle varie fasi della ricerca: in tal senso, ave-

re genitori a bordo del gruppo ha permesso di pianificare e implementare strategie comunicative meglio calate sulle specificità del contesto.

2.3. Il contesto della ricerca: l'IC 9 di Bologna

L'Istituto Comprensivo 9 raduna quattro differenti scuole: la scuola dell'infanzia R. Sanzio, due scuole primarie, la R. Sanzio e la San Domenico Savio, e la scuola secondaria di primo grado "Il Guercino".

Le scuole sono situate in una zona periferica della Città Metropolitana di Bologna, all'interno del Quartiere Savena, che occupa la parte sudorientale del Comune di Bologna. Il territorio in cui l'Istituto è ubicato è ricco di importanti infrastrutture (scuole, servizi socio-sanitari e di pubblica utilità, impianti sportivi e centri di aggregazione e di ritrovo) e presenta diverse zone urbanistiche di edilizia popolare accostate ad aree residenziali più ricche: questa eterogeneità rende la scuola il terreno per un'utenza composta da nuclei familiari con significative disuguaglianze di reddito e di benessere. L'Istituto accoglie, infatti, differenti tipologie di studenti e studentesse, ponendosi come finalità principale quella di individuare le loro caratteristiche e i loro bisogni educativi allo scopo di aiutarli a superare e colmare gap e disparità con azioni di supporto rivolte a beneficio di tutte quelle famiglie in situazioni socioeconomiche più difficoltose. Il fenomeno dell'immigrazione nell'utenza della scuola è un elemento che, pur non impattando eccessivamente in termini numerici

2. Tali punti, rappresentano gli impegni imprescindibili che connotano la R-F, fonte: <https://centri.unibo.it/crespi/it/centro>.

all'interno delle classi, rimane presente ed esercita un'influenza significativa nel rapporto delle famiglie non italofone con la scuola e con gli altri nuclei familiari³. La pandemia del Covid-19, concretizzatasi poi nella chiusura della scuola a partire dal febbraio del 2020, ha contribuito a esacerbare le difficoltà comunicative delle famiglie con la scuola e di conseguenza anche della vita scolastica di molti alunni e alunne.

Il lavoro qui presentato è stato strutturato nell'arco di tre anni scolastici ed è cominciato nel novembre del 2019 per concludersi nel maggio del 2022.

Nei paragrafi che seguono verranno illustrati i punti principali della ricerca. Per motivi di spazio, in queste pagine ci si focalizzerà prevalentemente su mostrare l'impianto metodologico, le finalità della ricerca e i risultati principali. Verrà dedicato maggior spazio al processo di costruzione e alla descrizione delle linee guida per la comunicazione scuola-famiglia inclusiva.

3. La ricerca

3.1. La prima annualità

Il primo anno di ricerca 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 e altri genitori. La ricerca, svoltasi presso l'Istituto Comprensivo n. 9 di Bologna, ha interessato in maniera verticale tutti gli ordini di scuola: la scuola dell'infanzia, le due scuole primarie e la scuola secondaria di primo grado.

La problematica principale che ha guidato il percorso del primo anno della ricerca è stata il tentare di capire come gli scambi comunicativi mediati da contesti digitali influenzano le dinamiche relazionali fra insegnanti e genitori e fra genitori e genitori.

Questa domanda può essere suddivisa in ulteriori domande più specifiche che hanno lo scopo di approfondire la problematica appena esposta.

- Quali argomenti sono toccati in questi scambi?
- Con che frequenza e con che tempi avvengono questi scambi?
- Quali sono i canali privilegiati?
- Come sono organizzate queste dinamiche relazionali?
- Che percezione hanno, in termini di utilità, insegnanti e genitori rispetto alle tecnologie come strumento di comunicazione fra genitori e altri genitori e fra genitori e insegnanti?

Il progetto ha avuto lo scopo di fornire agli insegnanti e ai genitori coinvolti una fenomenologia della problematica che potesse garantire loro una migliore lettura della situazione e una conseguente identificazione dei bisogni di formazione in gioco. Secondariamente, ha avuto l'obiettivo di favorire iniziative di formazione rivolte a insegnanti e genitori riguardanti tale tematica.

Nel corso del primo anno le azioni svolte sono state le seguenti:

- costruzione del gruppo di ricerca-formazione e predisposizione degli strumenti di ricerca;
- pianificazione delle indagini su insegnanti e genitori in collaborazione con i

3. Per maggiori dettagli fare riferimento al PTOF della scuola, reperibile qui: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/BOIC85200B/ic-n-bologna-via-longo/didattica>.

- partecipanti al gruppo di ricerca;
- raccolta dei dati presso gli insegnanti e i genitori dell'Istituto comprensivo, attraverso questionari online raccolti: 51 insegnanti e 123 genitori;
 - condivisione dei risultati dei sondaggi con il gruppo di ricerca;
 - co-progettazione e realizzazione di 6 focus group: 3 con gli insegnanti e 3 con i genitori;
 - (01/12/2020) prima iniziativa di formazione aperta a tutti gli insegnanti e ai genitori della scuola in collaborazione con il centro CRESPI: l'iniziativa è stata registrata e messa a disposizione della scuola;
 - costituzione di un tavolo di lavoro permanente e sostenibile che aiuterà la scuola a sviluppare la formazione futura e le decisioni future in materia di tecnologia;
 - stesura di un rapporto di documentazione dell'attività di ricerca con i risultati parziali del primo anno.

Purtroppo, lo stato di emergenza causato dall'epidemia del COVID-19 ha causato un parziale riallineamento delle azioni progettuali. In primo luogo, non è stato possibile svolgere incontri regolari con il gruppo di coordinamento della R-F in presenza. Secondariamente, si sono accusati rallentamenti nelle azioni di raccolta dati e di disseminazione dei risultati parziali. Infine, sono stati riscontrati ostacoli nell'organizzare le azioni di formazione secondo il disegno originariamente pensato dal gruppo di R-F. Il lockdown ha anche influito sul tipo di domande che il gruppo di coordinamento del progetto ha

pensato di inserire nelle interviste di gruppo. Un'intera sezione delle interviste è stata infatti dedicata alla situazione COVID-19, cercando di cogliere le percezioni di insegnanti e genitori rispetto ai cambi che hanno subito le dinamiche comunicative e quelle didattiche.

3.2. Sintesi dei risultati del primo anno

Il questionario online ha raccolto le risposte di 51 insegnanti e 123 genitori. Sono stati realizzati 3 focus group con insegnanti e 3 con genitori.

Sebbene la scuola abbia ragionato e lavorato a protocolli di comunicazione formali che prevedono l'utilizzo di canali digitali ufficiali (sito dell'Istituto, registro elettronico e indirizzo e-mail ufficiale), esiste una pletera di situazioni comunicazionali *fuori dai radar* della scuola, le quali vengono veicolate attraverso canali non ufficiali coinvolgendo quotidianamente studenti, genitori e insegnanti. Il regolamento della scuola non contempla i casi sopra citati e questa causa, in alcuni genitori e in alcuni insegnanti, una forte diffidenza verso le forme comunicative, che passano da canali non ufficiali.

La comunicazione attraverso canali non ufficiali (ad esempio gruppi di WhatsApp) è vista da molte famiglie come un potente fattore aggregativo (il 94% dei genitori è in un gruppo WhatsApp scolastico), facendo sentire i genitori più vicini, più supportati e più informati delle dinamiche scolastiche che interessano i loro figli.

Se, da un lato, i canali digitali non ufficiali

contribuiscono ad aggregare i genitori, è importante sottolineare, però, che alcune famiglie - specialmente quelle in condizioni di svantaggio socioeconomico - rimangono escluse dalle dinamiche comunicative e faticano a comunicare regolarmente sia con altri genitori sia con gli insegnanti. I motivi di questa esclusione sono da ricercarsi non tanto nella mancanza di dispositivi da parte di alcune famiglie (fenomeno che esiste, seppur in maniera limitata, nei nuclei familiari più in difficoltà) ma, piuttosto, nella gestione dei tempi familiari (che durante la situazione COVID-19 è diventata ancora più difficoltosa) e nella barriera linguistica, molto presente nelle famiglie con background migratorio e non italofofone. Questi dati sono emersi dai focus group, infatti va evidenziato come nessun genitore non italofono abbia risposto al questionario.

È da segnalare, infine, la presenza di un importante divario di percezioni rispetto alle tematiche affrontate fra i genitori con figli alla scuola dell'infanzia, e genitori con figli alla primaria e alla secondaria di primo grado. Mentre i genitori dei figli che frequentano la secondaria di primo grado hanno dichiarato di aver subito meno le difficoltà del lockdown (valore medio Likert pari a 3,90 su 5), i genitori con figli alle scuole primarie hanno evidenziato difficoltà soprattutto nelle prime settimane, onde trovare un equilibrio più o meno stabile che ha permesso loro di vivere l'emergenza con relativa tranquillità (valore medio Likert pari a 3,91 su 5). Diverso il discorso che coinvolge i genitori con figli alla scuola dell'infanzia: questi ultimi hanno subito maggiormente il passaggio a una dimensione comunicativa forzata alla sola dimen-

sione digitale (valore medio Likert pari a 3,29 su 5). Il motivo principale di questo divario è da ricercarsi principalmente nel grado di utilizzo di dinamiche comunicative digitali, già in atto prima dell'emergenza virale, pressoché assente nella scuola dell'infanzia.

3.3. *La seconda annualità*

Obiettivo del secondo anno di ricerca è stato quello di indagare come gli insegnanti e i genitori considerassero il tema della comunicazione scuola-famiglia.

Le domande di ricerca che hanno sostenuto l'intero lavoro sono state:

- Le competenze digitali degli insegnanti sono sufficienti per garantire un buon livello di comunicazione scuola-famiglia mediata dalla tecnologia?
- Qual è la percezione degli insegnanti, in termini di utilità, delle ICT come strumento di comunicazione tra scuola e famiglia e tra colleghi?
- I protocolli di comunicazione utilizzati dalle scuole sono efficaci?
- Come si possono migliorare i processi di comunicazione scuola-famiglia?

La ricerca, nel suo secondo anno, si è concentrata sulle seguenti azioni:

- identificazione degli aspetti della comunicazione scuola-famiglia su cui concentrarsi durante il secondo anno di ricerca;
- costruzione degli strumenti di ricerca: pianificazione dei questionari per insegnanti e genitori in collaborazione con i partecipanti al gruppo di ricerca;
- raccolta e analisi dei dati, con questio-

- nari online raccolti: 58 insegnanti, 11 educatori e 566 genitori di 639 alunni;
- progettazione di una più ampia iniziativa di formazione per i genitori sulla comunicazione scuola-famiglia;
 - (01/03/2021) incontro di formazione sul tema della comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie rivolto a tutti gli insegnanti dell'IC9;
 - (13/04/2021) incontro di formazione sul tema della comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie rivolto ai genitori dell'IC9;
 - (20/04/2021) secondo incontro di formazione rivolto agli insegnanti sul tema della comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie;
 - (18/11/2021) terzo incontro di formazione rivolto agli insegnanti sul tema della comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie;
 - costituzione di un tavolo di lavoro per migliorare le strategie di comunicazione della scuola.

3.4. Sintesi dei risultati del secondo anno

Nonostante i vari aspetti positivi sottolineati da docenti e genitori - come la creazione di un nuovo spazio digitale per costruire 'connessioni comunitarie' tra scuola e famiglia, valorizzando ulteriormente la relazione (Rivoltella, 2017) - i risultati del secondo anno di ricerca evidenziano almeno tre elementi significativi su cui riflettere per migliorare gli aspetti della comunicazione, intesa sia come

semplice dare/ricevere informazioni sia come dialogo attivo tra le due parti, tra scuola e famiglia. Gli elementi emersi hanno riguardato il sovraccarico cognitivo dei genitori, l'organizzazione tra genitori e i problemi nell'organizzazione della comunicazione.

3.4.1. Sovraccarico cognitivo dei genitori

Nei focus group, è emerso con forza il fatto che il lockdown, lo smart working, la mancata separazione tra lavoro e vita privata hanno costretto i genitori a praticare sempre più il multitasking, provocando un notevole sovraccarico cognitivo e di stress. Numerosi genitori hanno riferito di aver perso traccia delle notifiche, soprattutto se effettuate una sola volta e con troppa anticipazione rispetto alla data dell'incontro. Un altro problema riportato da alcuni genitori, sempre in sede di focus group, ha riguardato l'invio da parte della scuola di allegati con formati inaccessibili da alcuni smartphone più datati (ZIP, DOC o PPT): se il file non è subito visibile al momento dell'apertura della notifica, il rischio di dimenticarsene e di non consultarlo più è molto concreto.

Una parte dei genitori (14,4%) ha affermato che la presenza di troppi canali comunicativi potrebbe essere la causa della loro difficoltà nel tenere traccia delle comunicazioni e delle informazioni più importanti. Per questi genitori gli elementi da tenere monitorati sono troppi: registro elettronico, sito web della scuola, e-mail degli insegnanti, e-mail dei genitori rappresentanti, gruppi di chat informali.

È interessante notare che i genitori che più faticano in questo scenario sono quelli della scuola dell'infanzia, i quali denunciano anche il minor valore delle competenze digitali. Uno degli elementi che possono essere identificati come la causa di questa tendenza è che, presso l'IC9, l'unica sezione in cui la tecnologia non era utilizzata per dinamiche comunicative scuola-famiglia, prima della pandemia, era proprio la scuola dell'infanzia: durante il lockdown, infatti, tutti gli incontri in presenza con gli educatori e gli insegnanti erano stati sospesi.

Tuttavia, le scarse competenze digitali dei genitori sembrano essere un problema generalizzato a tutti i livelli scolastici: mentre la maggior parte dei genitori si percepisce come sufficientemente competente sia nell'uso delle ICT sia nel livello di competenza digitale (valore medio Likert pari a 3,57 su 5), gli insegnanti, in sede di focus group, hanno denunciato un basso livello di competenza digitale, accompagnato dalla mancanza di adeguati strumenti di comunicazione in alcune famiglie, tra gli aspetti critici della comunicazione delle famiglie durante i mesi di lockdown.

Un ulteriore aspetto emerso riguarda l'assenza di un momento quotidiano di incontro nella scuola. Il venire a mancare di questo "rito scolastico", che favoriva lo scambio con genitori o con insegnanti, ha sicuramente acuito le difficoltà dei genitori nel trovare uno spazio, durante la giornata, per concentrarsi maggiormente sulla scolarizzazione dei propri figli. Infatti, se da un lato gli insegnanti trovano la comunicazione online con le famiglie più funzionale in termini di immediatezza

(58,33%), ottimizzazione dei tempi (18,75%), strutturazione degli incontri (14,58%), maggiore partecipazione dei genitori ai colloqui e alle riunioni di classe agevolate dallo smart working (16,67%), dall'altro invece individuano alcuni elementi problematici, tra cui la mancanza di contatto umano, che diventa di fatto significativo, soprattutto in presenza di famiglie immigrate.

3.4.2. Organizzazione fra genitori

Per quanto concerne l'organizzazione degli scambi comunicativi online tra genitori, il ruolo dei rappresentanti di classe è fondamentale per supportare l'interazione scuola-famiglia ma, allo stesso tempo, rischia di essere troppo lasciato al caso e alla sensibilità dei singoli soggetti. Nella maggior parte dei casi, nonostante il lockdown, i rappresentanti di classe sono rimasti in continua comunicazione con i docenti, e si sono resi disponibili in caso di necessità, fungendo spesso da promemoria di incontri online con i docenti o scadenze per altri genitori, inventando sistemi molto efficienti e originali. In questo senso, è emerso con forza, durante i focus group, l'importanza di lavorare ad azioni di coordinamento della comunicazione scuola-famiglia che riguardano: la stesura di protocolli di comunicazione per diffondere informazioni tra i genitori, la formazione sull'uso di calendari condivisi, la formazione sull'uso di strumenti di comunicazione ufficialmente riconosciuti dalla scuola (anagrafe elettronica, sito web della scuola, e-mail degli insegnanti...).

3.4.3. Problemi di organizzazione comunicativa

Il terzo elemento di discussione riguarda i problemi di organizzazione della comunicazione. L'importanza di "curare" (Potter & McDougall, 2017) i processi di comunicazione scuola-famiglia si legge anche nelle parole dei genitori, dalle quali emerge la necessità di ricevere dalla scuola informazioni chiare e univoche, ad esempio aggiornando il registro di classe in modo tempestivo e sistematico; ciò contribuirebbe anche a semplificare notevolmente il prezioso lavoro dei rappresentanti di classe. È importante che la scuola adotti un approccio olistico e globale (Goodall & Vorhaus, 2011), al fine di ottimizzare qualitativamente e quantitativamente le sue comunicazioni, affidandosi esclusivamente a canali di comunicazione istituzionali e formalizzati.

Alcuni suggerimenti identificati nelle interviste sono stati:

- fornire promemoria degli eventi in programma (notifiche, avvisi) o preparare piccoli comunicati stampa, in forma di pacchetti informativi facilmente condivisibili, che i genitori possono diffondere tra loro senza pericolo di fraintendimenti;
- integrare il registro elettronico attualmente in uso per consentire automaticamente la creazione di appuntamenti in Google Meet, non solo per le riunioni, ma anche per i singoli appuntamenti o ricevimenti;
- curare e riflettere su tutti gli aspetti della comunicazione scuola-famiglia, propo-

nendo una strategia informativa multicanale chiara e uniforme.

4. La proposta di linee guida

Per dare una risposta ai suggerimenti e agli stimoli, che nel corso del progetto di R-F sono stati evidenziati durante il terzo anno di ricerca, il gruppo ha deciso di concentrare i suoi lavori sulla formulazione di linee guida per una comunicazione scuola-famiglia più inclusiva. La redazione di tale documento da proporre a genitori e docenti dell'Istituto comprensivo ha comportato un iter articolato, permeato di riflessioni e di discussione tra i partecipanti ai focus group, che in alcuni casi si sono avvalsi di docenti, anche nella doppia funzione di genitori, sempre nell'ottica della ricerca-formazione che ha fin da subito caratterizzato l'intero lavoro.

Una prima idea di redigere un documento condiviso è nata dopo il primo anno di ricerca nell'ambito dei webinar CRESPI in un incontro rivolto a docenti e genitori⁴. Dalla parte dei docenti è stato ribadito come i canali ufficiali e formali debbano prendere il sopravvento, come testimonia l'utilizzo del registro elettronico già da molti anni in uso nella scuola⁵. Altro canale formale di comunicazione riguarda la mail istituzionale, fornita a tutti i componenti della scuola dal Dirigente, ai docenti, agli educatori, al personale ATA, fino agli studenti, anche quelli della scuola primaria e dell'Infanzia, a partire dalla chiusura della scuola dovuta al lockdown (febbraio 2020)⁶.

4. Dicembre 2020: Consultabile dal seguente indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=r91OEW5EDJw>

5. L'istituto ha una storia di utilizzo delle tecnologie che risale alle prime sperimentazioni del progetto CI@ssi 2.0, avviato nel 2009/2010. Per approfondire: Pacetti, E., Fabbri, M., Ferrari, L. (2013). CI@ssi 2.0: experience in Emilia Romagna. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8, 47-60.

6. Va precisato che gli studenti possono dialogare solo con mail appartenenti al dominio della scuola, mentre gli altri componenti hanno una mail aperta a tutti.

In questo contesto è stato ribadito che, vista la pluralità di canali formali che la scuola fornisce, è bene sconsigliare la presenza dei docenti nelle chat di classe, per evitare fraintendimenti ed equivoci. I rappresentanti di classe rivestono un ulteriore elemento pregnante nel veicolare le informazioni formali della e per la classe. Queste figure, elette direttamente dai genitori, ricoprono un ruolo determinante sulle questioni dell'intero gruppo classe. Il docente, invece, interviene quando si tratta di questioni immediate legate a un singolo studente e da risolvere subito attraverso un contatto telefonico privato.

In conclusione, piattaforme di e-learning e registro elettronico, che la scuola ha sperimentato fin dall'anno scolastico 2009-2010 con la Cl@sse 2.0 e poi messo a regime nel corso degli anni, sono risultati il valore aggiunto per una didattica innovativa che passa attraverso una comunicazione corretta, evidenziando come la competenza degli strumenti digitali da parte dei docenti sia veicolo per una didattica attiva e vicina agli stili di apprendimento degli studenti del futuro.

L'esigenza invece dei genitori è quella di usufruire di due canali di comunicazione: uno formale, il registro con tutte le sue declinazioni (comunicazioni, valutazioni, compiti, ecc.) e uno informale, inteso soprattutto come legame tra le famiglie. Le mail personali e i gruppi Whatsapp nascono con l'intento di fare da cassa di risonanza alle comunicazioni ufficiali della scuola, soprattutto per le famiglie non italofone e per coloro che non hanno competenze informatiche adeguate. Nel canale informale deve esserci alla base necessariamente una netiquette, per evitare

fraintendimenti ed equivoci, in questo caso specifico torna a essere determinante il ruolo del rappresentante di classe, che di solito è l'amministratore del gruppo; sarebbe auspicabile che lui desse l'imprinting al gruppo, veicolando correttamente le informazioni della scuola, smorzando i toni qualora si accendano, indicando il rispetto delle opinioni altrui. La chat è dunque un promemoria per le famiglie e una maniera di aggregare i genitori, che si riconoscono nel gruppo della classe, anche come veicolo per passare dal virtuale al reale. Per questo motivo, infatti, la presenza di linee guida sarebbe di grande ausilio.

Si sottolinea, infine, che a una scuola digitalizzata non corrispondono sempre docenti - ma soprattutto famiglie - avvezzi all'uso delle comunicazioni digitali nel quotidiano; infatti, è stato riscontrato che le famiglie meno alfabetizzate al digitale utilizzano, per facilitare i processi, prevalentemente servizi di chat. Azioni di formazione ai genitori su questi temi potrebbero essere vincenti, se vi fosse una partecipazione attiva, che risulta invece difficile da rendere tale.

Il processo che ha visto la compilazione di linee guida per la comunicazione tra genitori e docenti e tra genitori e genitori, o anche tra i rappresentanti di classe e gli altri genitori, palesa differenze di approccio nei vari ordini di scuola, in particolare nel modo su come vengono utilizzati i canali formali e informali. Le maggiori difficoltà sussistono nell'ambito della scuola primaria, in quanto la consuetudine all'uso del registro elettronico pare non venire messa in atto da tutti, generando chat parallele di Whatsapp, che diventano ridondanti nel veicolare le informazioni se non addirittura

fuorvianti; sono infatti i genitori della primaria che sollecitano la redazione di linee guida. Differente appare il contesto della scuola secondaria, dove le comunicazioni avvengono attraverso le mail ufficiali con i docenti, mentre la chat, utilizzata in prevalenza da chi è poco avvezzo alla tecnologia, è solo per i genitori, in alcuni casi addirittura di sola lettura. La scuola dell'Infanzia, che ha introdotto l'uso del registro elettronico solo dallo scorso anno scolastico 2021-2022, diffondeva prima del Covid-19 le comunicazioni formali in maniera cartacea, vista la grande presenza di famiglie straniere. Le difficoltà legate a contesti culturali ed economici disagiati oltre che linguistici (famiglie non italofone) vengono invece a cadere nella scuola secondaria, perché i ragazzi più grandi interagiscono direttamente con i docenti a differenza di quelli dell'infanzia e primaria, oltre a fungere da mediatori culturali con i propri genitori.

All'inizio del 2022 il gruppo di ricerca insieme a un gruppo di docenti, tra cui anche i coordinatori dei singoli plessi, ha condiviso il lavoro di redazione delle linee guida. Sono dunque emerse le problematiche relative all'aspetto formale degli strumenti di comunicazione e di come la redazione di linee guida possa essere, ancora una volta, un primo tramite per i genitori che si avvicinano per la prima volta all'Istituto, pertanto, si è auspicata una redazione anche in alcune lingue straniere, linee guida che poi sono state pubblicate sul sito della scuola⁷.

4.1. *La struttura delle linee guida*

Il documento, della lunghezza di nove pagine, è articolato in quattro principali sezioni.

Una prima parte dedicata ad approfondire il ruolo del rappresentante di classe e di sezione: in tale sezione sono specificate le modalità di elezione di questa figura, i suoi compiti, i diritti e i doveri che la accompagnano e alcuni suggerimenti di carattere generale sul suo ruolo all'interno del gruppo dei genitori.

La seconda parte è dedicata alla spiegazione ai mezzi e alle modalità comunicative che la scuola mette a disposizione per attivare uno scambio con i genitori. Tali canali sono: il sito, il registro elettronico, la piattaforma di segreteria digitale, l'e-mail istituzionale, la piattaforma per le riunioni virtuali, le telefonate, le comunicazioni scritte sul diario e gli scambi postali.

La terza parte include direzioni e suggerimenti sulla scelta dei canali comunicativi non ufficiali che i genitori possono usare per scambiare informazioni tra loro: è importante che tali canali siano facilmente fruibili da tutti i genitori della classe e che permettano a tutti di poter esprimere la propria opinione in un'ottica di costruzione di un ambiente digitale pienamente inclusivo.

La quarta parte, in chiusura, include suggerimenti per strategie comportamentali che genitori e insegnanti possono e dovrebbero utilizzare nelle loro relazioni con gli insegnanti e con gli altri genitori. La sezione è suddivisa in tre parti che suggeriscono comportamenti e pratiche per facilitare la comunicazione: suggerimenti per il rappresentante di classe

7. È possibile consultare il documento presso questo indirizzo: <https://www.ic9bo.edu.it/pagine/linfluenza-degli-scambi-comunicativi-mediati-da-contesti-digitali-sulle-dinamiche-relazioni-fra-genitori-insegnanti-e-genitorigenitori>.

o di sezione, suggerimenti per tutti i genitori, e suggerimenti per genitori non italofoni (la sezione è stata tradotta in diverse lingue - inglese, francese, cinese, arabo e pachistano - per permetterne una comprensione al più ampio target possibile).

5. Conclusioni

La ricerca svolta presso l'Istituto comprensivo bolognese ha evidenziato come per promuovere una comunicazione inclusiva tra scuola/famiglia sia necessario un approccio sistemico che tenga in considerazione i molteplici fattori che entrano in gioco e che

sappia adattarsi alle esigenze e alle situazioni contingenti. Risulta, infine, fondamentale che la scuola assuma il ruolo di guida e accompagnamento per le famiglie, offrendo strumenti chiari e formando al loro utilizzo. Le linee guida sviluppate al termine di questa ricerca sono frutto di un lavoro condiviso che è diventato patrimonio dell'intero Istituto e che, ci auguriamo, potranno in futuro arricchirsi di ulteriori contributi sulla base dei cambiamenti che inevitabilmente accompagneranno il futuro della scuola: una scuola che sia sempre più capace di accogliere e di costruire alleanze educative con le famiglie e nel territorio.

Bibliografia

- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Blau, I., & Hameiri, M.** (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, Vol. 22, 3, 1231-1247.
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G.** (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- Bove, C.** (2007). Parent Involvement. In R. S. New e M. Cochran (Eds.), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Westport, Connecticut. London: The Countries, Praeger, vol. 4, 1141-1145.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. MA: Harvard University Press.
- 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 (Ed.), *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carrocci.
- Castaldi, M. C.** (2021). Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: Verso una necessaria riscrittura pedagogica. *Formazione e insegnamento*, XIX(2), 205-210.
- Chiusaroli, D.** (2021). La conversazione necessaria: L'alleanza scuola-famiglia durante la crisi pandemica. *Per una pedagogia della persona*, 25(51), 171-182.
- Ehren, M. C. M., Madrid, R., Romiti, S., Armstrong, P. W., Fisher, P., & McWhorter, D. L.** (2021). Teaching in the COVID-19 Era: Understanding the Opportunities and Barriers for Teacher Agency. *Perspectives in Education*, 39(1).
- Goodall, J. S.** (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131.
- Lawrence-Lightfoot, S.** (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti: Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Edizioni junior.
- Lewin, K.** (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>.
- Milani, P.** (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 25-37.
- Moretti, G., Briceag, B., & Morini, A. L.** (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: Un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies*, Anno XIII(2), 405-419.
- Pacetti, E.** (2019). Social teachers, social families: le tecnologie nelle comunità di docenti e nel rapporto con le famiglie. In Rivoltella P.C. & Rossi P.G. (eds) *Tecnologie per l'educazione*. (pp.197-210). Milano-Torino: Pearson.
- Potter, J., & McDougall, J.** (2017). *Digital media, culture & education. Theorising third space literacies*. Pallgrave McMillian UK. Retrieved from: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7>.
- Rivoltella, P. C.** (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS La Scuola.
- Soriani, A.** (2019). *Sottobanco: l'influenza delle tecnologie sul clima di classe*. Milano: Franco Angeli.
- Soriani, A., Pacetti, E.** (2022). Digital contexts mediated communication between teachers and parents: a transversal research in a multicultural school. *Media Education*, 13(2), 183-191. Retrieved from <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/13355/11400>.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15115

Ambienti di apprendimento alla scuola dell'infanzia. AMAPSI: una Ricerca-Formazione in provincia di Bolzano

Learning environments in preschool. AMAPSI: a Teacher Professional Development Research in Bolzano

Barbara Caprara, Vanessa Macchia, Beate Weyland^{1,2}

Sintesi

L'articolo presenta un percorso di Ricerca-Formazione, condotto con una ventina di scuole dell'infanzia della provincia di Bolzano, attualmente in corso di svolgimento e propone una prima riflessione sui dati raccolti. L'obiettivo della ricerca è legato alla promozione di metodologie didattiche basate sulla libera scelta del bambino in un ambiente di apprendimento strutturato, con stimoli e materiali intenzionalmente predisposti dal docente, con l'intento di implementare ambienti educativi-inclusivi.

Parole chiave: Ambiente di apprendimento; Inclusione educativa; Indicatori per autovalutazione; Ricerca-Formazione; Scuole dell'Infanzia.

Abstract

The article presents a research-teacher-training project, conducted with twenty kindergartens in Bozen Bolzano, which is currently in progress and offers an initial reflection on the data collected. The aim of the research is linked to the promotion of teaching methods based on the child's free choice in a structured learning environment with stimuli and materials intentionally prepared by the teacher, with the aim of implementing inclusive educational environments.

Keywords: Learning Environment; Educational Inclusion; Indicators for Self-Evaluation; Training educational research; Kindergarten.

1. Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, barbara.caprara@unibz.it.

2. Il presente contributo è stato concepito unitariamente dalle tre autrici. I paragrafi 1, 3, 4 (in particolare 4.2.3) e 5 sono stati redatti da Barbara Caprara, il paragrafo 4.2.2 da Vanessa Macchia e i paragrafi 2 e 4.2.1 da Beate Weyland.

1. Introduzione

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, 2000). 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 *et al.*, 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^o 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.

2. L'idea di scuola come comunità in ricerca

La ricerca che presentiamo si fonda su un concetto di scuola come progetto aperto: «La scuola è una istituzione aperta e flessibile, una comunità culturale la cui finalità educativa opera nei riguardi di tutti i soggetti che vi partecipano» scrive il nostro autore di riferimento (Scurati, 1997, p. 107). Le traiettorie che guidano verso la generazione di tale apertura e flessibilità si ordinano intorno alla progettazione degli spazi e dei tempi del fare scuola. Si parte dal concreto: dove siamo, come stiamo e quanto ci stiamo e perché. Queste semplici domande conducono a delineare i contorni di una scuola che si percepisce come comunità culturale in ricerca.

Howard Gardner (2011) sostiene che la

scuola sia una comunità di professionisti che hanno il compito di ragionare sul senso profondo dell'apprendimento e suggerisce di partire da quello che si ritiene più significativo per gli allievi. In questa trattazione estendiamo il compito al ragionamento più ampio sulla relazione educativa, perché è proprio questa la cifra della didattica della scuola: mettere in scena il fatto educativo.

La relazione educativa è l'oggetto principe di studio delle scienze dell'educazione. Alessandro Mariani (2021) concentra in un libro con questo titolo le riflessioni più puntuali nel campo pedagogico su questo tema andando a indagarne le qualità in termini di cura, di sostegno, di dialogo, di coltivazione del sé, di sviluppo. Comprendiamo che non si tratta solamente di ragionare sul rapporto tra insegnamento e apprendimento, ma piuttosto di triangolare tre elementi: il soggetto educante, il soggetto educabile e il sapere (il mondo, la natura, internet, i libri...). Esistono forme plurime che può prendere questa relazione triadica a seconda delle situazioni. Come attingono al sapere chi insegna e impara, cosa scelgono e perché, come, quando e dove instaurano il rapporto con l'altra parte, sono questioni che conducono a inesauribili disquisizioni tra esperti, studiosi, docenti e discenti del campo delle scienze dell'educazione e in particolare della didattica. Questa triangolazione si modifica a seconda che "il sapere" sia più vicino a chi in quel momento si prende la responsabilità di entrare in relazione educativa e a seconda di chi diventa soggetto che apprende o che insegna, o della fonte di conoscenza alla quale si attinge. Può anche capitare che il triangolo si riduca a una linea,

escludendo uno dei due vertici. Ma è una illusione, credere che chi insegna detenga tutto il sapere oppure che chi impara "da solo" non si interfacci con una figura temporaneamente "educante" anche solo in forma dialogica.

Lo sviluppo della scuola (Schratz & Steiner Löffler, 2001) si occupa di tracciare i contorni di questa relazione e di definire le trame di possibili incontri, orientandosi a questioni riferite all'etica, ai valori, al bene comune. Inscenare il fatto educativo consiste fondamentalmente in un lavoro di comprensione e quindi di creazione delle condizioni perché la triangolazione non si riduca a una linea ai cui estremi si trovano solo gli allievi e gli insegnanti, ma dando spazio al contesto, al vasto mondo che contiene tutto il sapere esperienziale, cognitivo, relazionale.

Partendo dall'immagine di docente professionista come individuo che possiede un «bagaglio eterogeneo di orientamenti, modi di porsi, strumenti concettuali, a cui si correlano più specifiche procedure, formati o strategie di intervento, che si sono messi in luce attraverso molteplici esperienze [...] cui sapersi richiamare, anche se nella pratica occorrono mediazioni [...]» (Calvani, 2000, pp. 125-126), l'obiettivo è quello di supportare la professione docente in un processo di implementazione-modifica di modelli stereotipati e sviluppo di nuove competenze. Questa prospettiva implica di pensare al docente come a un «professionista che cresce in professionalità attraverso una riflessione più ampia e organizzata sul proprio lavoro e sul contesto in cui la sua azione si inserisce, avendo come baluardo costante da perseguire l'obiettivo di un cambiamento funzionale all'innalzamento

della qualità dell'offerta formativa» (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 56). D'altro canto, come già proposto da Luisa Ribolzi (2002), ciò che qualifica un insegnante esperto è la capacità di riflettere su di sé e sul suo agire educativo-didattico per stabilire in autonomia come riconfigurare la relazione educativa. Riprendendo i pensieri di Luigina Mortari (2011), «pensare a ciò che si fa» e «pensare i pensieri» (p. 25) rappresentano la cifra dello sviluppo della scuola, dove il profilo del professionista competente possiede le abilità e le competenze necessarie «a fare del proprio agire l'oggetto di una indagine rigorosa e di una riflessività continua, ossia [...] a fare ricerca per costruire valide teorie della pratica educativa» (ivi, p. 19). Da un lato, dunque, il fare ricerca dell'insegnante è necessario a migliorare la sua pratica didattica ed educativa, dall'altro, come sottolineava Dewey (1984), è a partire dal reale contesto educativo che emergono le urgenze che meritano di essere oggetto di ricerca.

Questa collaborazione nelle attività di ricerca implica lo sviluppo da parte dei docenti della pratica di adottare quella che Mortari (2011) definisce «postura del ricercatore» nella sua pratica quotidiana. Dando vita a percorsi di ricerca-azione è infatti possibile promuovere processi di apprendimento situati, inserendosi all'interno di contesti sociali e organizzativi concreti. Tale tipo di metodologia di ricerca individua come necessari tre momenti (Nigris, 2018): il primo consiste nel co-situare la ricerca, ossia nell'individuare un obiettivo comune e rilevante per tutti i soggetti coinvolti; il secondo nell'individuazione del disegno di ricerca che deve essere con-

cordato, in base all'expertise di ciascuno, sia dai docenti, che forniscono i dati, sia dai ricercatori, che assumono la responsabilità delle metodologie e degli strumenti di ricerca; l'ultimo momento consiste nella discussione e co-costruzione dell'analisi e della sintesi dei dati, al fine di stabilire l'efficacia delle azioni di cambiamento intraprese.

3. Le fasi della ricerca

Facendo riferimento al primo anno di lavoro, possiamo sintetizzare il percorso proposto, individuando le seguenti fasi:

- 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;
- L'inverno è stato dedicato a elaborare alcuni percorsi di formazione on-line rivolti a tutti gli insegnanti sulle seguenti tematiche:
 - a) lo spazio come dispositivo per ripensare la scuola;
 - b) lo spazio promotore di inclusione educativa e sociale;
 - c) lo spazio per promuovere autonomia e autodeterminazione.
- 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 prenden-

do in considerazione, attraverso continui rimandi ed esempi contestuali, le realtà osservate, evidenziandone punti di forza e obiettivi di miglioramento;

- In primavera è stata proposta una riflessione in chiave autovalutativa (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.

La proposta progettuale, che sta caratterizzando l'anno in corso, ha previsto, durante l'autunno, 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.

I primi mesi del 2023 sono dedicati all'incontro con i docenti all'interno delle realtà educative coinvolte, con l'intento di ottenere feedback significativi sulle modifiche messe a punto dopo le suggestioni teoriche e di individuare gli elementi problematici che permangono; durante la primavera, 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, con l'intento di avviare percorsi di riflessione e autovalutazione, per la crescita professionale di ciascuno.

4. Il percorso e la raccolta delle prime impressioni

Abbiamo deciso di dedicare queste pagine all'approfondimento e alla documentazione dei passaggi chiave legati alla prima fase del percorso di ricerca, quella cioè rivolta ai tre approfondimenti tematici, propendendo per una generica panoramica sulle fasi successive, dedicate alla raccolta e analisi dei dati.

4.1. La visita alle scuole

La scelta di avviare il percorso di Ricerca-Formazione, proponendo ai docenti una serie di visite alle loro realtà scolastiche, ha permesso alle ricercatrici di rendere i propri interventi formativi orientati alla discussione sulle problematiche percepite e maggiormente efficaci per rispondere a interrogativi e perplessità. Questa scelta ha naturalmen-

te comportato una dilatazione in termini di tempo, rendendo necessaria una certa flessibilità organizzativa, sia per le ricercatrici sia per i docenti sia per i coordinatori, ma ha favorito, anche attraverso confronti informali e in contesto, l'individuazione degli aspetti ritenuti particolarmente problematici in ciascuna struttura che sono stati fondamentali per la messa a punto degli incontri di formazione, rendendo possibili i rimandi a esempi concreti e offrendo spunti pratici, sulla base delle singole realtà.

In questa prima fase di conoscenza, siamo rimaste piacevolmente sorprese dalla partecipazione attiva alla discussione e dalla chiarezza di intenti educativi con cui gli insegnanti raccontavano il perché delle loro scelte, in termini di organizzazione dell'ambiente, delle routine e dei materiali a disposizione dei bambini. Ogni realtà porta con sé un vero e proprio mondo, in cui si intrecciano variabili oggettive, come l'ubicazione della scuola (in un piccolo paese di montagna, in un popoloso quartiere periferico della città o ancora in una zona residenziale appena progettata, abitata da giovani famiglie...) e le caratteristiche dell'edificio stesso (pensato originariamente per altri usi come nel caso di un vecchio ospedale, oppure un appartamento collocato al piano terra di un grande condominio, oppure ancora una struttura moderna e funzionale progettata da architetti attenti alla sua funzione educativa) a variabili soggettive, come la natura delle relazioni all'interno del team docenti, la disponibilità ad accogliere i genitori, fornendo loro un supporto emotivo che va al di là del ruolo insegnante, le specificità di bambine e

bambini, con i loro vissuti e le loro necessità. Nonostante, dunque, ogni scuola dell'infanzia sia chiaramente una realtà unica e irripetibile, abbiamo deciso di individuare alcuni elementi comuni alle realtà osservate, per avviare il lavoro di ricerca definendo una sorta di identità di circolo, sottolineando le caratteristiche comuni e portando l'attenzione sulle scelte pedagogiche, orientate alla predisposizione di ambienti di apprendimento pensati intenzionalmente per promuovere attività autonome e differenziate.

4.2. *Gli incontri di formazione*

Gli incontri tematici sono stati proposti per avvicinare i docenti ad alcune tematiche fondamentali per avviare un processo di riflessione, in un'ottica di inclusione educativa e promozione della libertà di scelta di bambine e bambini. Ogni ricercatrice ha condotto un incontro on line rivolto a tutti i docenti del circolo (circa 180), restando a disposizione per ulteriori chiarimenti e approfondimenti. Le ricercatrici non coinvolte direttamente nella formazione hanno ascoltato l'intervento delle colleghe e moderato gli interventi in chat e le domande da parte degli uditori.

4.2.1. *Lo spazio come dispositivo per ripensare la scuola*

La scuola è stata per molto tempo percepita da tutto il personale educativo, ma non solo, anche delle committenze, con un luogo dato, organizzato spazialmente secondo un modello predefinito, fatto principalmen-

te di aule di grandezza variabile a seconda dei bambini che deve contenere. La modalità con cui si è progettato questo specifico spazio fisico si lega a un ancoraggio culturale molto profondo, che si sviluppa proprio in concomitanza con la nascita della scuola stessa e quindi anche della scuola dell'infanzia. L'idea della scuola come spazio materico su cui fare una serie di riflessioni specifiche era meno importante rispetto alla necessità di rivendicare un luogo che contrassegnasse il diritto all'istruzione per l'infanzia e il diritto all'educazione per tutti e con tutti.

Attualmente il nuovo processo trasformativo in corso non riguarda più solamente il riconoscimento del bambino come soggetto educante, ma si focalizza su tutto il contesto in cui questa educazione avviene. Si parla di città educante o di città formative (Mottana & Campagnoli, 2017; Calidoni & Serreli, 2017), di contesti di educazione diffusa e di ambienti di apprendimento dentro e fuori la scuola (Castoldi, 2020). Il contesto, quindi, diventa uno spazio "intelligente" (Guerra & Bartolino, 2020) di progettazione educativa importante.

Un'altra trasformazione che connota questo tempo riguarda un lento passaggio da una società che aveva una dimensione profondamente normativa, con valori, principi e orientamenti morali definiti da grandi soggetti di riferimento estrinseci, come la Chiesa e lo Stato, a una società che sviluppa un approccio emotivo affettivo, ancorato alla dimensione personale privata, individuale. Questo processo sta generando un assottigliamento della netta demarcazione tra il luogo della formazione istituzionale e l'ambiente della formazione familiare domestica.

Oggi la scuola tenta ancora di conservare un compito normativo, volto a definire un sistema di valori e di principi; quindi, di regole e di norme da osservare, che talvolta si discosta anche molto dalla dimensione emotivo-affettiva che esperiscono i bambini a casa, in famiglia, o dalle norme culturali delle diverse etnie. Per continuare a coltivare valori, principi e ideali si rifà a documenti istituzionali e spesso incontra grandi difficoltà nel comunicarli concretamente a una controparte genitoriale che di valori e principi reali ne ha, ma forse anche molto diversi.

Come creare quindi un ponte tra casa e scuola in una situazione in cui le visioni della società e le norme che da queste derivano sono in una transizione evolutiva così frastagliata? Si può proprio dire che ogni famiglia abbia la sua storia e il suo personalissimo punto di vista.

Forse una proposta per creare questo ponte tra casa e scuola lo può offrire lo spazio, l'architettura per l'educazione (Weyland & Falanga, 2023). Lo spazio è un luogo che è capace di accogliere e restituire come uno specchio il sentire di una comunità educante. I muri attrezzati, i pieni e vuoti, gli oggetti e le immagini, la presenza o assenza di vegetali, tutto ciò che è presente nello spazio racconta di chi quello spazio lo percorrere con gli occhi, con lo sguardo, con il corpo e le mani, con il pensiero della progettazione educativa, con il cuore guidato dall'amore dalla cura.

Il percorso formativo che qui descriviamo vuole basarsi sull'idea di una possibile addomesticanza dello spazio educativo e creare una sorta di luogo che quanto più possibile restituisca al bambino da una parte quel sen-

so di protezione, di intimità e di cura che trova a casa; quindi, la dimensione emotivo affettiva vissuta in contesto familiare, dall'altra uno spazio che racconta di un modo di sentire e di vivere i principi e i valori della comunità educante che lo accoglie. È una sensazione, un modo di creare l'ambiente che, come a casa, ciascuna scuola dell'infanzia sviluppa in modo diverso. Compiere questo gesto, ovvero agire sullo spazio come dispositivo pedagogico, significa uscire da uno script e pensare che lo schema tradizionale al quale noi siamo abituati, e che ci è stato consegnato da una tradizione culturale nella quale siamo cresciuti, possa essere rivisitato. Avere in mente la metafora della casa può aiutare a creare un ambiente assolutamente coerente con un nuovo modo di sentire, più vicino ai diversi bisogni ma soprattutto capace di accogliere le competenze estetiche che stiamo rapidamente sviluppando anche grazie alle tecnologie delle immagini che stanno rivoluzionando il nostro stesso modo di abitare la casa (Weyland, 2022).

Tutte queste nuove sensibilità possiamo portarle anche a scuola osservando lo spazio educativo in maniera diversa e appropriandocene come questa fosse la nostra "casa educativa", un luogo che fin dall'ingresso racconta qualcosa di ciò in cui crediamo.

4.2.2. *Lo spazio promotore di inclusione educativa e sociale*

Le sfide poste dalla nostra contemporaneità, i molteplici cambiamenti sistemici che soprattutto si sono evidenziati dopo questi anni di pandemia ci portano inevitabilmente a

(ri-)pensare la grande rilevanza strategica degli interventi educativi e di cura integrati per la fascia d'età 0-6, a livello politico, disciplinare e istituzionale. Da anni ormai organismi e rapporti internazionali come l'Eurydice (2020), l'UNESCO (2020), l'OECD (2020; 2021) insistono sulle politiche ECEC (Early Childhood Education and Care)³. Il nostro Paese non è da meno, come dimostrano tra l'altro le recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* del Ministero dell'Istruzione (2021) e l'attenzione riservata a tali tematiche da ricercatori impegnati sul tema dell'inclusione in questa fascia d'età (Amatori & Maggiolini, 2021; Stornaiuolo, 2021; Amatori *et al.*, 2022; Sannipoli, 2022). Il nostro contributo di Ricerca-Formazione muove proprio da questi intenti, cioè, da mettere a fuoco dapprima il microsistema, quindi ogni singola sezione e scuola dell'infanzia, coinvolgendo al contempo un intero circolo didattico della Provincia di Bolzano. L'obiettivo è di elaborare iniziative educative atte a creare condizioni reali di inclusione per tutti i bambini e tutte le bambine. Lo scopo è la creazione di condizioni educative strutturali che pongano il focus sulla generazione di quel (ben-)essere necessario per "stare dentro" sentendosi realmente "se stessi", valorizzando le differenze individuali, nel segno di una partecipazione equa e compiuta: la scuola dell'infanzia come luogo definito da un disegno educativo chiaro e un progetto di vita reale, pensato, condiviso e predelineato, il quale sappia accogliere e soddisfare i bisogni di appartenenza e comunità di ciascuno e ciascuna, quell'essere e sentirsi accolti, protetti, in grado di offrire risposte autentiche. Questi elementi costitui-

3. Per una rassegna europea si veda anche Motiejunaite, A. (2021).

scono i presupposti di un luogo inclusivo, dati per l'appunto da una proposta educativa di qualità, promotrice di equità e opportunità di apprendimento, al fine di realizzare al meglio un percorso di esperienze, formazione e sviluppo di ciascuno e ciascuna. Sono questi obiettivi irrinunciabili, nonostante la consapevolezza che ciò rappresenti un percorso impegnativo e faticoso, il quale spesso rende necessario il focalizzarsi sulla ricerca costante di risposte speciali per bisogni speciali inseriti in un contesto di accessibilità e normalità di tutti e ciascuno. Occorre pertanto trovare modi e tempi per sfruttare e valorizzare ciò che già funziona, promuovendo, al contempo, azioni migliorative per il raggiungimento di nuovi fini e la risistemizzazione di alcuni punti fermi (cfr. Sannipoli, 2020, pp.156-168; 2021, pp. 208-224).

Partendo da queste considerazioni imprescindibili, il presente lavoro intende porre l'attenzione sullo spazio come fattore promotore di inclusione educativa e sociale, derivandone la misura di quanto l'organizzazione dello spazio abbia un ruolo fondamentale nel favorire processi didattici basati su principi inclusivi. In Italia lo spazio scolastico come oggetto di studio e dibattito dal punto di vista dell'inclusione vanta una storia collegata quasi prettamente alla tematica delle barriere architettoniche (accessibilità). Non possiamo tuttavia considerare questa dimensione come unico elemento garante del diritto alla partecipazione e del diritto allo studio (Booth & Ainscow, 2014). Il superamento e l'eliminazione delle barriere architettoniche, così come richiesto dagli adempimenti di legge, non garantisce a priori una fruizione ottimale

degli spazi, né rende di per sé lo spazio automaticamente uno spazio inclusivo. Per rendere lo spazio realmente inclusivo e funzionale non basta quindi che sia accessibile e sicuro. Se si osserva la "vita" dentro a una scuola dell'infanzia, si percepisce quanto in primis anche la qualità dello spazio abbia un impatto diretto sul (ben-)essere, sul comportamento e sull'apprendimento dei bambini. Le differenze e i bisogni educativi speciali trovano nell'ambiente predisposto diverse risposte che, a loro volta, possono favorire oppure ostacolare l'apprendimento o un comportamento del bambino. Un ambiente disordinato, affollato, rumoroso, può influire sul comportamento, sul livello di stress creando disorientamento nonché disattenzione e irrequietezza nei bambini. Anche una luce o una temperatura non confortevole può costituire un fattore a livello funzionale da prendere in considerazione. Questi elementi possono rappresentare ulteriori barriere per quanti necessitano di un supporto maggiore nell'apprendimento o a livello comportamentale. Anche gli spazi esterni come il giardino o il cortile sono elementi fondamentali dell'ambiente educativo inclusivo, complementari nella creazione di situazioni informali e di occasioni spontanee di esplorazione di ogni apprendimento e (ben-)essere psico-fisico. Il rapporto tra spazio e apprendimento viene rappresentato e pensato da un modello di scuola dell'infanzia che vede un cambiamento, uscendo dalla propria sezione come spazio limitato, ma creando angoli tematici, di laboratorio, di luoghi aperti e comunicanti, in modo fluido, tra di loro, favorendo routine e esplorazioni, momenti di condivisione in gruppo e momenti in cui potersi ritirare,

esperienze nell'Agorà ovvero nella natura; dove ciascuno possa trovare il "suo" luogo, per sentirsi abbracciato dallo spazio che lo circonda.

Riassumendo, il nostro pensiero inclusivo dovrebbe essere rivolto a quell'azione educativa che "trova spazio nello spazio" per accompagnare con cura e competenza il bambino e la bambina nel suo percorso di crescita: creare luoghi dove poter esperire le diverse e complesse sfaccettature della realtà. Uno spazio, quindi, che si faccia anche promotore di relazioni umane, che si traduca in spazio mentale e affettivo, quale luogo protetto, di ascolto, di fiducia e di attenzione. L'invito ad avviare un ripensamento dell'ambiente non solo attraverso spazi, allestimento, arredo, ma altresì intrecciandoli con differenti forme di cura e responsabilità nel segno di un progetto didattico che tenga conto dei bisogni, delle molteplici forme di apprendimento e di interessi specifici, in grado di attivare risorse per facilitare la partecipazione a qualsiasi iniziativa educativa (Ianes & Macchia, 2008), a prescindere dalle singole vulnerabilità e fragilità, cogliendo anzi nella differenza individuale un valore di arricchimento.

4.2.3. Lo spazio per promuovere autonomia e autodeterminazione

Gli studi a deriva psicologica della seconda metà del Novecento hanno evidenziato come la conoscenza sia sempre un prodotto delle azioni di un soggetto attivo, in funzione adattiva con la realtà (Nigris *et al.*, 2016). Sulla scia degli studi costruttivisti e socio-costruttivisti del secolo scorso, la riflessione sulla didat-

tica si è orientata progressivamente verso la predisposizione intenzionale dell'ambiente di apprendimento affinché si facesse, per usare un concetto molto caro a Maria Montessori, maestro e alleato del docente nel processo di mediazione educativa, in quanto spazio di azione predisposto intenzionalmente dall'insegnante, costituito da attività finalizzate ad accompagnare il processo di apprendimento, rendendo possibili esperienze e scelte autonome (Montessori, 2000). L'ambiente scolastico si configura come un laboratorio, dove materiali ed esperienze orientano, ma senza dirigere, le attività cognitive dei bambini.

L'organizzazione intenzionale dell'ambiente di apprendimento è un elemento essenziale per spezzare il binomio, tipico della scuola, "insegnante che insegna" e "alunno che ascolta immobile" e può essere superato a favore di una didattica basata sul concetto di ambiente preparato, in cui stimoli e pretesti educativi promuovono forme di apprendimento autonomo, focalizzato sugli interessi del bambino e rispettoso delle varie modalità conoscitive e dei tempi di concentrazione. La programmazione educativa si concretizza attraverso la predisposizione di contesti di apprendimento in cui hanno un ruolo fondamentale materiali, stimoli e pretesti educativi grazie ai quali bambine e bambini possano fare esperienza attiva di apprendimento. Un'accurata realizzazione e predisposizione di strumenti ed esperienze potenziali permette ai discenti di approfondire contenuti e svolgere attività nel rispetto di tempi di apprendimento e interessi specifici, fare esperienza di libera scelta e di autodeterminazione, in un contesto che favorisce l'assunzione di re-

sponsabilità e la promozione di competenze relazionali (Nigris *et al.*, 2016). L'ambiente di apprendimento diventa così uno spazio di azione progettato consapevolmente dal docente, in cui organizzare attività diversificate (sia libere sia strutturate), in grado di catturare l'interesse e di accompagnare il processo di crescita di bambini e bambine.

Affinché l'ambiente si faccia realmente un alleato attivo della mediazione didattica, è necessario che il docente riponga sincera e profonda fiducia nelle potenzialità del bambino, che sarà invitato ad assumere un ruolo attivo nella relazione con l'ambiente stesso e con materiali e strumenti in esso predisposti. Diventerà fondamentale che l'adulto si dedichi regolarmente all'osservazione del gruppo, per comprendere su quali interessi orientare la predisposizione dei materiali, come garantire una buona accessibilità e una chiarezza organizzativa, fondamentale nella promozione di competenze connesse alla libera scelta e alla capacità di autodeterminazione del proprio percorso. Sarà compito del docente assicurarsi che l'ambiente risulti non solo chiaro nella sua organizzazione e adeguato nella scelta degli stimoli, ma anche armonico, curato nei dettagli, attento a offrire opportunità indirette di educazione, attraverso, ad esempio, l'osservazione di piante e fiori o immagini e la constatazione della fascinazione che ne deriva.

Le discussioni con gli insegnanti coinvolti hanno condotto il gruppo a riflettere su alcuni elementi che dovrebbero sempre caratterizzare un ambiente organizzato, al di là che sia pensato per centri di interesse (come sostanzialmente erano organizzate tutte le scuole

dell'infanzia del circolo a inizio percorso) o per aule funzionali (come alcune realtà stanno sperimentando, aprendo le porte della sezione e ragionando su come implementare aree tematiche diffuse nell'intera scuola). Se all'ambiente viene riconosciuto un vero e proprio ruolo educativo, allora deve essere pensato affinché il bambino vi si muova con sicurezza, non incontri ostacoli materiali ma nemmeno concettuali, comprendendo a pieno la logica della predisposizione dei materiali e, in autonomia, quali sono gli spazi di lavoro più adatti, come riordinare e come interagire adeguatamente con compagni e docenti. Un ambiente organizzato sulla base delle esigenze dei bambini tra i tre e i sei anni può portare tracce di più codici, mostrando immagini e simboli ma anche lettere e numeri, per accendere curiosità e promuovere percorsi di apprendimenti indiretti e differenziati; può essere pensato per educare alla cura di piante e piccoli animali, per accompagnare alla scoperta della bellezza e dell'ordine, che non sono elementi importanti in quanto tali, ma divengono fondamentali per sostenere il processo cognitivo di ciascuno, in un'ottica di promozione di libera scelta e autodeterminazione.

4.3. *Gli indicatori per l'auto riflessione*

Gli indicatori di autoverifica sulla qualità educativa degli spazi dei servizi per bambini dagli zero ai sei anni di Anna Bondioli e Donatella Savio (2018) sono stati adattati ai fini della ricerca⁴ e proposti attraverso la

predisposizione di un modulo Google, in cui ogni indicatore era formulato sotto forma di domanda o affermazione, a cui era possibile rispondere attraverso una scala Likert a 5 modalità. Le risposte sono state raccolte anonimamente e prevedevano una compilazione individuale. L'intento è stato quello di realizzare una "fotografia" degli ambienti di apprendimento secondo la percezione dei docenti, per mettere a fuoco gli elementi maggiormente problematici, verso i quali far convergere le finalità della ricerca stessa.

Gli indicatori (Bondioli & Savio, 2018, pp. 150-158), condivisi con i docenti coinvolti, prendono in esame elementi fondamentali dell'organizzazione dell'ambiente educativo quali: l'idea di progettazione condivisa, la destinazione d'uso, la fruibilità degli spazi extrasezione, l'articolazione interna dell'aula, la personalizzazione degli spazi e la loro valenza sociale, la promozione dell'autonomia e della corporeità attraverso l'organizzazione dello spazio, le caratteristiche estetiche, l'uso educativo dell'esterno, l'attenzione agli spazi per adulti.

L'indagine è stata condotta su un campione di 132 insegnanti su un totale di 175, appartenenti al medesimo circolo didattico. I dati emersi della riflessione a partire dagli indicatori sono stati utilizzati per accendere discussioni e confronti all'interno delle singole scuole, soprattutto sulla base di percezioni discordanti tra i docenti di una stessa struttura, circa l'organizzazione degli spazi e delle loro funzioni. Come suggerito da Bondioli e Savio (2018), gli indicatori si prestano a un'analisi qualitativa e consentono di rilevare i punti di forza, di debolezza di ciascun istituto

e allo stesso tempo di far emergere le percezioni discordanti, all'interno del gruppo, sulle quali avviare successive discussioni e confronti. In questo senso, quindi, l'esame della distribuzione di frequenze osservate per le diverse modalità di ogni item è in grado di restituire agli insegnanti di ciascuna scuola una rappresentazione completa dei dati relativi a ogni indicatore riguardante le caratteristiche degli ambienti educativi e di evidenziare quelli rispetto ai quali si è rilevata una maggiore variabilità. Anche per mezzo di rappresentazioni grafiche di immediata leggibilità quali istogrammi e aerogrammi, i ricercatori hanno evidenziato gli indicatori rispetto ai quali i rispondenti hanno dichiarato un minor grado di soddisfazione o una ridotta percezione di efficacia, ed è stato inoltre possibile mettere a fuoco le discrepanze più accentuate (ovvero un minore grado di accordo), all'interno di una medesima istituzione scolastica, rispetto alla percezione e valutazione di alcuni spazi specifici e delle loro funzioni d'uso.

Complessivamente le riflessioni hanno evidenziato un buon livello di soddisfazione relativamente alla progettazione intenzionale degli spazi e delle loro funzioni educative. Si è rilevato, invece, un certo grado di insoddisfazione sull'organizzazione degli spazi esterni alla sezione, quelli di passaggio e di collegamento, che non risultano appagare a pieno i docenti. Particolarmente interessante è stato constatare come il 24% dei rispondenti dichiarò l'assenza di spazi dedicati agli adulti e, ancora più allarmante, è stato accertare come il 52% dei docenti dichiarò che non esistono spazi nei quali i bambini possano ritirarsi per un momento di solitudine e silen-

4. Indicatori adattati da Caprara, B. & Macchia, V. (2022) ai fini della ricerca.

zio. Su questi e su altri elementi emersi, sono state avviate riflessioni e confronti all'interno delle singole strutture, coordinate dalle coordinatrici e dalla direttrice di circolo.

5. Conclusione

Il primo anno di lavoro è stato caratterizzato da importanti momenti finalizzati a 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 inclusione, 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 hanno 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, all'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

- Amatori, G., & Maggiolini, S.** (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie e servizi*. Milano-Torino: Pearson.
- Amatori, G., Maggiolini, S., & Macchia, V.** (2022). *Pensare IN grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bondioli, A., & Savio, S.** (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Booth, A., & Ainscow, M.** (2014). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calidoni, P., & Serreli, S.** (2017). *Città e formazione: Esperienze fra urbanistica e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A.** (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Caprara, B.** (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M.** (2020). *Ambienti di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Demo, H., Cappello, S., & Macchia, V.** (2022). *Didattica e inclusione scolastica. Emergenze educative- Inklusion im Bildungsbereich. Neue Horizonte*. Bolzano: PuPress.
- Dewey, J.** (1984). *Experience and Education* (1938). In Id. *The Later Works, 1925-1953*, vol. 13. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eurydice, Horváth, A., Sigalas E., & Krémó, A.** (2020). *Equity in school education in Europe: structures, policies and student performance*. Eurydice, Publications Office, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/equity-school-education-europe> (visionato il 01.02.23).
- Felisatti, E. & Mazzucco, C.** (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner, H.** (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Guerra, M., & Bartolino, F.** (2020). *Contesti intelligenti*. Reggio Emilia: Junior.
- Ianes, D., & Macchia, V.** (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi*. Trento: Erickson.
- Macchia, V., & Caprara, B.** (2021). L'emergenza Covid-19 e la necessità di ripensare l'ambiente di apprendimento, a casa come a scuola. *Formazione & Insegnamento*, 19(1).
- Mariani, A.** (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Montessori, M.** (2000). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ediz. originale in lingua inglese 1948; prima ediz. italiana Garzanti 1950).
- Mortari, L.** (2011). *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Motiejunaite, A.** (2021). Access and quality of early childhood education and care in Europe: an overview of policies and current situation. *IUL Research*, 2(4), pp.61-75.
- Mottana, P., & Campagnoli, G.** (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Nigris, E., Teruggi, A., & Zuccoli, F.** (2016). *Didattica generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Nigris, E.** (2018). *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica*. In Asquini G. (a cura di) (2018). *La ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- OECD** (2020). *Back to the future of Education. Four OECD Scenarios for the Future of Schooling*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and*
-

- Care. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en> (visionato il 01.02.23)
- Ribolzi, L.** (2002). *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano: Carocci.
- Sannipoli, M.** (2020). La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazioni ritrovate, pratiche inedite, posture complesse. *Quaderni di intercultura, XII*, pp.156-168.
- Sannipoli, M.** (2021). I servizi per la prima infanzia come contesti inclusivi: visioni e possibilità. *IUL Research, 2*,(4), pp. 208-224.
- Sannipoli, M.** (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schatz, M., & Steiner Loffler, U.** (2001). *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C.** (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Stornaiuolo, R.** (2021). *L'orizzonte di senso del sistema integrato zero-sei": una sfida educativa e sociale*. IUL research, 2, 4, pp.195-204.
- UNESCO** (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (visionato il 01.02.23).
- Weyland, B.** (2022). *Eden. Educare (ne)gli spazi con le piante*. Milano: Corraini.
- Weyland, B. & Falanga, M.** (2023). *Didattica della scuola. Spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Milano: Guerini Scientifica.

Disvelare l'alto potenziale: opportunità per ampliare l'inclusione a scuola

Unveiling giftedness: value opportunities to broaden inclusivity in schools

Daniela Caserta¹
Eleonora Zorzi²

Sintesi

Questa ricerca partecipata ha affrontato l'invisibilità a scuola dei bambini con profilo di alto potenziale: invisibilità emergente dal confronto tra l'unico alunno identificato nella scuola di riferimento e il 2% di media della popolazione che viene indicato come criterio dalla letteratura scientifica. Dove sono gli altri? L'ipotesi del presente lavoro è che una formazione docenti specifica possa offrire loro nuovi filtri osservativi per favorire un percorso di identificazione di tali studenti. Per gli obiettivi di ricerca, l'attiva partecipazione dei docenti è stata elemento fondante: definite le formazioni, condivisi gli strumenti usati in classe e l'analisi. Genitori e alunni sono stati coinvolti nelle fasi principali. Pur con i limiti di un progetto pilota è stato possibile riconoscere che una volontaria e consapevole formazione può togliere il velo dell'apparente invisibilità degli alunni con alto potenziale. L'inclusività percepita della scuola italiana è stata incrinata ed è stata colta l'opportunità di abbandonare sempre più il criterio biomedico della compensazione.

Parole chiave: Alto Potenziale; Scuola Inclusiva; Formazione Docenti; Ricerca Azione, Differenziazione.

Abstract

This participatory research addressed the invisibility of high-ability children at school: invisibility emerging from the comparison between the only pupil identified in the reference school and the average 2% of the population which is indicated as a criterion by the scientific literature. Where are the others? The hypothesis of this work is that a specific teacher training can offer them new observational filters to facilitate an identification process for these students. For the research objectives the active participation of teachers was a fundamental element: agreement on lectures, sharing tools to be used in the classroom and their analysis. Parents and pupils were involved in main stages. Even with the limitations of a pilot project, it was possible to recognize that voluntary and conscious education can remove the veil of the apparent invisibility of pupils with high ability. The perceived inclusiveness of the Italian school has been cracked and the opportunity has been seized to increasingly abandon the biomedical criterion of compensation.

Keywords: Giftedness; Inclusive School; Teachers' Education; Participatory Research; Differentiation.

1. Reggio Childhood Studies - Unimore, daniela.caserta@unimore.it, eleonora.zorzi@unipd.it.

2. Università di Padova.

1. Introduzione

L'Italia vanta dal 1977 (L. 517, 4 Agosto 1977) una scuola che tende all'inclusione: tale percorso è iniziato con un approccio biomedico, di compensazione, che ruotava attorno a un concetto di "media/standard" al quale si è associato quello della didattica speciale (d'Alonzo, 2019b). L'evoluzione della normativa ha portato poi a un incremento dell'attenzione dei docenti nei confronti di un numero sempre maggiore di situazioni particolari presenti nelle classi, rendendo la definizione di BES³ (Bisogno Educativo Speciale) sempre più vasta ed elastica.

Gli alunni che mostrano caratteristiche di alto potenziale cognitivo (APC), rientrano a pieno titolo tra questi, come evidenzia 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, p. 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 però 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). Le indicazioni normative e raccomandazioni europee e ministeriali italiane indicano la rotta verso la necessità di prestare attenzione al profilo gifted degli studenti: nel 1994 la Comunità Europea afferma che i bambini con profilo di alto potenziale debbano ricevere le adeguate condizioni per il loro pieno sviluppo (*Recommendation 1248*, 1994); in Italia, prima la normativa per i Bisogni Educativi Speciali (BES) e poi la specifica nota Ministeriale affermano che sia corretto inserire i bambini gifted tra quelli con caratteristiche da attenzionare (Ministero dell'istruzione, Università e Ricerca, 2012; *Nota Ufficiale 562*, 2019). La regione Veneto ha stilato delle linee guida specifiche⁴ mentre nelle altre regioni viene lasciata a una interpretazione individuale. In Italia però - a tal riguardo - non esiste un percorso di formazione strutturato per docenti né in fase di formazione né durante il percorso di carriera (Dell'Anna & Marsili, 2022).

Lo studio proposto è stato mosso dalla percezione di invisibilità diffusa nelle nostre scuole dei bambini con profilo di APC. È stata indagata, in un progetto pilota e in ottica partecipativa, la consapevolezza dei docenti rispetto all'argomento, l'eventuale necessità di formazione e alcune possibili risorse della scuola per affrontare un tema così complesso. La bussola di riferimento è sempre stata l'idea di una scuola inclusiva che possa guardare ai bisogni "normali" senza dover trovare necessariamente "la problematicità del caso" (Autonomia scolastica, Nota MIUR n.1143 del 17/05/2018, 2018, p. 5) e nello stesso

3. (Ministero dell'istruzione, Università e Ricerca, 2012).

4. (*Linee guida a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - approvazione Linee guida*, 2015).

tempo rispettare il diritto di ciascun bambino ad apprendere, al benessere, allo sviluppo delle proprie capacità e interessi, in una costante eliminazione di barriere per permettere di crescere insieme tutti (UNESCO, 2016).

Per quanto attiene allo studio della gifted education, il percorso maggiormente allineato con il contesto italiano è stato ritenuto quello afferente al paradigma della differenziazione, in cui si ritiene che il curriculum debba essere adattato al singolo bambino (Dai & Chen, 2013), ai suoi interessi e ai suoi tempi di apprendimento (Renzulli & Reis, 2018). Già nel 1961 Ward sosteneva che i programmi dovessero essere flessibili e rispondenti alla natura del bambino, concepiti rispettando unicamente le capacità che lo caratterizzano e le sue specificità (Ward, 1961). Negli ultimi decenni l'idea di tratti comuni e cristallizzati che possano identificare i bambini con profilo di giftedness è stata superata da una visione sistemica come dimostrano i lavori sulle intelligenze (Gardner, 2021/1983; Pfeiffer, 2018; Sternberg, 2001). Esperti di giftedness quali Renzulli, Ziegler, Borland, Monks, Gagné evidenziano l'influenza del contesto quale risorsa e l'importanza delle relazioni per lo sviluppo del bambino studente (Borland, 2005; Gagné, 2018; Renzulli *et al.*, 2021; Ziegler *et al.*, 2017). Queste posizioni tracciano una guida verso la necessità di nutrire le potenzialità e le risorse presenti (Matthews & Foster, 2005), considerando un profilo dinamico nel tempo, con prevalenza di un dominio specifico, con un percorso scolastico da valutare insieme al contesto classe, privilegiando le classi comuni. La visione sistemica permette alla scuola di rientrare in maniera trasversale

nei concetti di competenza cognitiva, potenziale di sviluppo, creatività, opportunità di risorse, culture altre, contesti diversi e relazioni famigliari. Una scuola pienamente inclusiva con un ruolo da protagonista per lo sviluppo del bambino.

2. Metodologia

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 partecipata 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 ricerca-formazione (Asquini, 2018; Kanizsa *et al.*, 1998) con il coinvolgimento attivo, e volontario, 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 2 anni scolastici (2020-21 e 2021-22) ha visto coinvolti circa 20 docenti attivamente - infanzia, primaria e secondaria di primo grado, sia curricolari (19) che di sostegno (3) - e altre diverse decine in formazioni periodiche attraverso seminari online.

I seminari sono stati concordati con il team di docenti attivo nella ricerca e aperti alla partecipazione di tutti i dipendenti della scuola. I temi affrontati sono stati: la storia della gifted education, il profilo del bambino gifted, dal bisogno educativo al diritto educativo, la differenziazione didattica e lettura di un profilo cognitivo⁵. Durante il percorso di formazione è nata la necessità di calare nelle realtà delle classi i profili analizzati in teoria e pertanto l'esigenza di imparare a usare diversi strumenti per l'identificazione degli studenti ad alto potenziale all'interno delle classi partecipanti alla ricerca. Gli strumenti sono stati scelti pensando di voler cogliere caratteristiche della classe: è stato scelto di osservare le relazioni in classe con il sociogramma di Moreno (Reffieuna, 2003), la creatività di ciascuno studente con il TCD-As (Moretti *et al.*, Anno X) e in ultimo il test di identificazione della plusdotazione compilato da genitori ed insegnanti (Fabio, 2019). Dall'analisi dei risultati di questi strumenti e dal lavoro di riflessione e dialogo, all'interno del gruppo partecipante alla ricerca, sono state elaborate delle candidature di possibili alunni con profilo APC. I risultati sono stati condivisi con i genitori dei bambini potenzialmente identificati ed è stata offerta la possibilità di un approfondimento con test cognitivo - WISC IV (Orsini *et al.*, 2012)⁶. La ricerca sul campo ha coinvolto in maniera diversa i tre ordini di scuola presenti nell'istituto: infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Il lavoro di identificazione è stato svolto nelle classi di scuola primaria e secondaria di primo grado mentre all'infanzia è stato condotto un lavoro di osservazione ap-

profondita, una possibile pista interpretativa.

La complessità della ricerca ha coinvolto diversi attori cercando di far emergere per ciascuno aspetti specifici. In particolare, per quanto riguarda gli insegnanti - focus specifico di questo contributo - 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_2020=56 docenti vs T2_2022=52 docenti). Il primo questionario è stato inviato dal dirigente scolastico con una breve presentazione della possibilità di coinvolgimento in una ricerca con l'Università, l'ultimo direttamente dal referente della ricerca. Dopo aver raccolto le risposte, nel primo collegio utile è stato presentato il progetto di ricerca e offerta la possibilità volontaria di partecipare a chi fosse interessato. Chi ha espresso parere favorevole ha partecipato a una riunione in cui sono state approfondite le motivazioni, possibili percorsi di ricerca e definito il coinvolgimento. Il questionario in entrambi i casi è stato inviato tramite modulo Google a tutti i docenti della scuola (circa 150).

I dati presentati oltre alla raccolta tramite questionario online menzionato, sono emersi dall'analisi delle cartelle presenti a scuola dei fascicoli BES e DSA (disturbo specifico di apprendimento), e dall'analisi degli strumenti,

5. Gli interventi sono stati tenuti da: la storia della gifted education (Caserta D.), il profilo del bambino gifted (Zanetti M.A.), dal bisogno educativo al diritto educativo (Zorzi E.), la differenziazione didattica (Monauni A.), lettura di un profilo cognitivo (Faresè M).

6. Tale validazione è stata offerta grazie a una partnership con il dipartimento di psicologia dinamica, clinica e salute dell'Università Sapienza di Roma, seguendo le linee guida del Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi (2018).

già menzionati, usati per l'identificazione di profilo di alto potenziale.

Si ritiene utile sottolineare che la ricerca è stata proposta nell'ambito di un dottorato di ricerca pedagogica svolto da una docente della stessa scuola, pertanto con un rapporto, tra ricercatore e docenti, da colleghi dello stesso istituto.

3. Riscontri

In questo lavoro sono presentati i risultati del questionario somministrato legati in particolare a quattro temi:

1. Percezione e presenza di studenti APC a scuola.
2. L'appropriatezza dell'identificazione di profili gifted a scuola.
3. Bisogno percepito di personalizzazione degli apprendimenti.
4. Impatto sulla percezione di inclusività della scuola italiana.

Alcune informazioni che possono accompagnare il lettore nell'interpretazione dei risultati sono relative a dati raccolti con il questionario iniziale (settembre 2020): il 36,4% dei docenti dichiara di sapere che per le indicazioni ministeriali il profilo di APC rientra tra i bisogni educativi speciali, l'87,5% afferma di non aver mai frequentato un corso o seminario sul profilo in esame; il bisogno di formazione in servizio sull'argomento viene percepito dal 73,2% degli insegnanti partecipanti.

3.1. Percezione e presenza di studenti APC a scuola

Una delle domande del questionario online somministrato ai docenti era "Pensi di avere in classe un bambino ad alto potenziale?" Le risposte positive sono state il 19%, settembre 2020. Alla stessa domanda nel giugno 2022 i docenti che rispondono positivamente sono il 55% (Fig. 1).

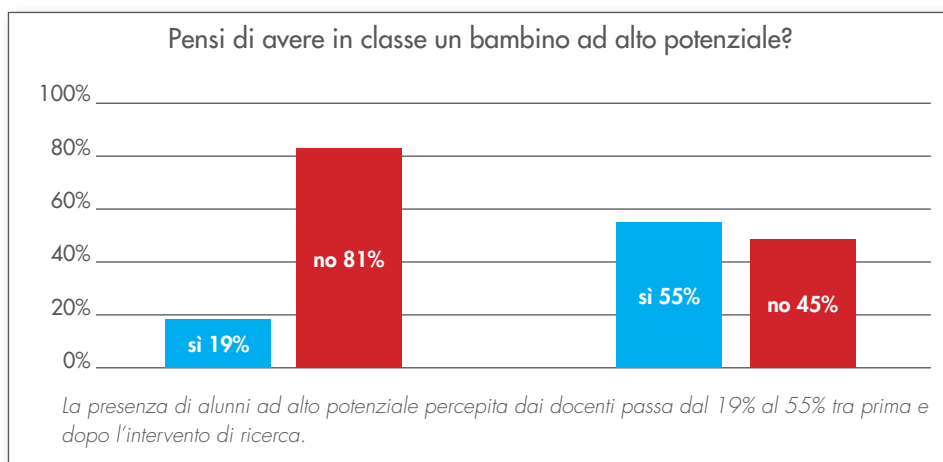


Fig. 1 - Domanda sulla percezione dei docenti rispetto alla presenza di alunni ad alto potenziale in classe.

Le risposte ricevute dopo gli interventi a scuola sono state analizzate anche in base al livello di partecipazione dei docenti alla ricerca: il 73% dei docenti che hanno attivamente partecipato alla ricerca risponde positivamente, così come il 56% di chi ha partecipato ai seminari di formazione mentre chi ha dichiarato di non aver avuto alcun coinvolgimento risponde positivamente per il 33%.

La scuola a settembre 2020 aveva un unico alunno identificato con profilo di alto potenziale e dall'analisi delle cartelle a scuola erano emersi 9 studenti con doppia eccezionalità, quindi con certificazione di un disturbo di apprendimento o ADHD, senza che fosse sottolineata la caratteristica riguardante la neurodiversità della plusdotazione cognitiva. Alla fine dell'intervento i docenti avevano ipotizzato 56 identificazioni potenziali e di queste 19 sono state testate con la WISC- IV e tutte confermate. Pertanto, al momento della risposta del secondo questionario a scuola, era stata accertata la presenza di 28 studenti con profilo di alto potenziale e, tra questi, 9 rientravano tra la doppia eccezionalità. Altri 38 bambini potenzialmente identificati dai docenti non sono ancora stati verificati dal professionista psicologo.

3.2. Appropriately rispetto all'identificazione di profili gifted

È stato chiesto anche il parere dei docenti rispetto all'opportunità di fare uno screening per l'identificazione degli alunni con alto potenziale. In Tab. 1 sono rappresentati i risultati ottenuti: prima dell'intervento il 59% dei docenti è favorevole e il 27% esprime un forse, solo il 9% si mostra negativo.

I pareri positivi, espressi dalla totalità dei rispondenti al questionario, non si discostano nonostante le attività della ricerca sul campo. Per questo motivo sono state analizzate nel dettaglio le risposte favorevoli del periodo post-intervento:

1. tra i docenti che hanno partecipato attivamente, esprime parere positivo l'87%;
2. tra i docenti che hanno partecipato ai seminari formativi, esprime parere positivo il 78%.

Dopo aver dato riscontro dei test cognitivi (WISC-IV) ai ragazzi di classe terza della secondaria di primo grado, alla domanda se sia stato giusto per la scuola impegnarsi in questo percorso, Giulia (14 anni - nome di fantasia) risponde: «Se non l'avessi mai saputo sarei ancora piena di dubbi su me stessa. Secondo me si dovrebbero fare ancora più spesso questo genere di cose anche per dare più informazioni sull'argomento sia agli insegnanti che agli studenti».

	SÌ	FORSE	NON LO SO	NO
Risposte tot sett '20	59%	27%	5%	9%
Risposte tot giu '22	58%	19%	10%	13%

Il tempo intercorso è relativo alla durata della ricerca azione a scuola con diversi coinvolgimenti da parte del personale docente.

Tab. 1 - *Parere dei docenti rispetto all'opportunità di identificare alunni con profilo APC a scuola.*

3.3. Bisogno percepito di personalizzazione degli apprendimenti

La necessità di personalizzazione della didattica è stata ipotizzata legata a una performance scolastica non ottimale, che si manifesta in antitesi al profilo di “alunno bravo o bravissimo” oppure al bisogno di ricevere input diversi per sbocciare.

È stato domandato se fosse ipotizzabile per il bambino APC un cattivo rendimento scolastico: già prima degli interventi relativi alla ricerca il 55% risponde positivamente, e dopo i due anni di ricerca la stessa percentuale sale al 60% (Tab. 2).

Lo spostamento esiguo delle risposte positive ha richiesto un approfondimento in base alla partecipazione attiva dei docenti alla ricerca. Un alunno ad APC viene ritenuto con un possibile cattivo rendimento scolastico dal 73% di chi ha avuto un’attiva partecipazione, dal 71% di chi ha un alunno in classe, dal 40% di chi non ha avuto nessun coinvolgimento.

L’altra domanda posta è stata rispetto all’opportunità di applicare differenziazione didattica per gli alunni APC e anche in questo caso la risposta è stata molto positiva da subito: il 71% e dopo gli interventi di ricerca

azione il 74% (in entrambi i casi sono state sommate le risposte “sì” e “sì per alcune materie”). Dall’analisi delle risposte favorevoli, post-intervento a giugno 2022, chi ha partecipato attivamente ha risposto al 100% in questo modo.

3.4. Impatto sulla percezione di inclusività della scuola italiana

L’obiettivo di questa ricerca è sempre stato in ottica di benessere per l’alunno a scuola e quindi il parametro di inclusività, percepita dai docenti, è stata una domanda posta sin da subito.

Le risposte raccolte su base di votazione da 0 a 10 sono state accorpate considerando positivamente quelle maggiori o uguali al 7. Prima dell’intervento il 68% giudica positivamente l’inclusione della scuola italiana e poi a giugno 2022 dopo l’intervento questa percentuale scende al 59%.

4. Discussione

I dati raccolti sono frutto di un lavoro che ha avuto il pregio di sostenersi come squadra in formazione e di fare *scouting* di risorse degli alunni con età ed esigenze diverse, offrendo alle famiglie una visione di scuola in

	SÌ	FORSE	NO	NON LO SO
Settembre 2020	55%	27%	11%	7%
Giugno 2022	60%	34%	-	6%

Sin da subito gli insegnanti contemplano la possibilità di un cattivo rendimento scolastico per gli alunni APC.

Tab. 2 - Percezione di possibile cattivo rendimento scolastico per un alunno APC.

ricerca. Ha i limiti legati a un progetto pilota e a risorse molto limitate a cui il mondo accademico ha risposto con grossa generosità contribuendo con interventi formativi e didattici di alta professionalità.

L'identificazione degli alunni ha confermato le possibili competenze dei docenti preparati a saper riconoscere alunni con profilo gifted, che possono mimetizzarsi in tante caratteristiche altre. 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) e questo è stato il principale vantaggio nel dare nome e cognome a profili teorici (Zanetti, 2017) e giustifica le risposte particolarmente positive del gruppo docenti attivo nella ricerca e di chi è consapevole di avere un alunno gifted in classe. Il notevole incremento di alunni con formale identificazione a scuola ha permesso una consapevolezza maggiore rispetto alla necessità di formarsi e definire dei protocolli di accoglienza (Heyder *et al.*, 2018); il bisogno formativo è stato tradotto dal collegio docenti votando una formazione per tutta la scuola per il nuovo anno scolastico e un protocollo di osservazione e attenzione.

Quest'ultimo risvolto rispetta uno dei "Principi Globali per la formazione professionale in Gifted Education" che afferma la responsabilità dell'intera comunità scolastica degli alunni con profilo APC (WCGTC, 2021). Un elemento dibattuto tra docenti è stata l'idea di aggiungere un'ulteriore *etichetta* nel mondo della scuola, con l'implicita creazione di ulteriori differenze tra i bambini. Il gruppo in ricerca ha ritenuto che la possibilità di ricono-

scerle in questa fase iniziale abbia due risvolti positivi: aiutare il docente a capire meglio ed entrare in relazione con un alunno specifico e aiutare gli stessi alunni a conoscersi meglio e capirsi, rinviando a un secondo momento l'opportunità di una sistematica identificazione a scuola di studenti con APC. La possibilità di far emergere anche le risorse di alunni con doppia eccezionalità è risultata un atto di equità e di rispetto verso l'alunno e la famiglia perché, come ricorda Zappella, l'etichetta ha impatto sull'identità del bambino/ragazzo (2021). Il lavoro svolto ha anche permesso ai docenti coinvolti di fare una migliore lettura delle restituzioni ricevute da altri professionisti (neuro-psichiatria in primis), ampliando di fatto le competenze professionali coinvolte e potenziando il dialogo tra esperti, cosa già successa in passato in Italia con la didattica speciale, incontro di componenti medico-specialistiche, psicologiche e formative (Zappaterra, 2019). Inoltre, aver lavorato in maniera diffusa nell'istituto ha permesso anche ai docenti non direttamente coinvolti di assimilare delle informazioni in merito.

Rispetto all'opportunità di screening all'interno della scuola, oltre a quanto già espresso si ritiene che in fase di formazione ed esplorazione il dialogo con altri professionisti possa permettere la costruzione di una professionalità docente più ampia e consapevole. Quando la formazione sarà più diffusa si potrà rivalutare la posizione allineandosi con quanto propone Borland: una *gifted education* senza alunni *gifted* (2005), scenario immaginabile quando l'ottica di personalizzazione degli apprendimenti e differenziazione didattica sarà tale da permettere a ciascuno di esercitare il proprio

diritto di apprendere e al benessere.

La voce dei ragazzi è stata di grossa accoglienza perché sono stati felici di essere visti, in linea con la pedagogia inclusiva quando afferma che «abbiamo bisogno di sentirci accolti, rispettati per ciò che siamo, valorizzati nelle nostre qualità» (d'Alonzo, 2019a, p. 252). Da quest'ultimo bisogno di partecipazione attiva degli studenti si giunge a una nuova consapevolezza del docente: avere uno sguardo più inclusivo assottiglia sempre di più l'idea di "norma/media" (Tomlinson, 2004). L'analisi dei risultati permette di rilevare uno sguardo più inclusivo e accogliente da parte dei docenti che si sono formati: è possibile inferire infatti che la percezione di minore inclusione della scuola italiana sia data dall'evidenza che a una parte di alunni - con bisogni educativi speciali - sia in realtà stato spesso chiesto di trovare, da soli, il modo di adeguarsi.

5. Conclusione

Lo studio ha dimostrato che l'invisibilità diffusa degli alunni con profilo di alto potenziale è diversa dall'inesistenza: gli insegnanti sono stati capaci di togliere il velo che ne offuscava la vista. La formazione specifica è stata la chiave di volta per abbattere i preconcetti esistenti e spesso legati a uno scostamento tra la ricerca scientifica e la comunicazione

dei mass media (Gauvrit, 2014).

Cogliere i bisogni degli alunni allargando lo spettro di osservazione può fornire, all'inclusività della scuola italiana, l'opportunità di togliere delle etichette o almeno di smussarle, pur nel rispetto dei diritti educativi. 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; questo dato meriterebbe un approfondimento per valutare come formalizzare e rendere indispensabile una preparazione specifica anche sull'alto potenziale dei docenti, sia in fase di formazione iniziale che in servizio.

Rimane sicuramente da sottolineare che Malaguzzi già nel 1994 diceva 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, p. 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 molteplici che convivono nel contesto della classe.

Bibliografia

- Asquini, G.** (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive* (1° edizione). Milano: Franco Angeli.
- Borland, J. H.** (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 1-19). Cambridge University Press.
- Consiglio Nazionale Ordine Psicologi** (2018). *Linee Guida per la Valutazione della Plusdotazione Cognitiva in Età Evolutiva*. Disponibile su: [c](#) [accesso 04.05.23].
- d'Alonzo, L.** (2019a). Gestione della classe. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 248-253). Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L.** (2019b). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- Dai, D. Y., & Chen, F.** (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 18.
- 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> [accesso 04.05.23].
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G.** (2012- 2017). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: edizioni Junior Gruppo Spaggiari.
- European Parliamentary Assembly** 7 October 1994, Recommendation 1248, *Education for gifted children*. Disponibile su <https://pace.coe.int/en/files/15282/html> [accesso 04.05.23].
- Fabio, R. A.** (2019). Italian standardization of teacher and parent screenings for identifying gifted and talented children aged from 6 to 13. *Journal of Clinical & Developmental Psychology, Vol 1*, No 3 (2019). <https://doi.org/10.6092/2612-4033/0110-2215> [accesso 04.05.23].
- Gagné, F.** (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 163-183). American Psychological Association.
- Gardner, H.** (2019/1983). *Formae mentis saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (L. Sosio, Trans.; 9a ed). Milano: Feltrinelli.
- Gauvrit, N.** (2014). *Précocité intellectuelle: Un champ de recherches miné*. 9. Disponibile su: https://www.researchgate.net/publication/280977890_Precocite_intellectuelle_un_champ_de_recherches_mine [accesso 04.05.23].
- 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. Disponibile su: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1475725717725493> [accesso 04.05.23].
- Kanizsa, S., Braga, P., Tosi, P., Nigris, E., & Gattico, E.** (1998). *I metodi qualitativi* (S. Mantovani, Ed.). Milano: Mondadori.
- Legge 4 Agosto 1977**, n. 517 *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Disponibile su: https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/517_77.html [accesso 04.05.23].
- Matthews, D. J., & Foster, J. F.** (2005). *Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education*. *Roeper Review*, 28(2), 64-69.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca** (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Disponibile su: <https://www>.
-

miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837 [accesso 04.05.23].

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca *Autonomia scolastica* Nota n.1143 del 17/05/2018.

Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.+1143+del+17+maggio+2018.pdf/d1cf5e93-36de-47b7-9014-d7b85eee79d4?version=1.0&t=1526636630693> [accesso 04.05.23].

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca Nota Ufficiale 562, 3 April 2019. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450> [accesso 04.05.23].

Moretti, G., Biasi, V., Giuliani, A., & Morini, A. (Anno X). Sviluppo delle capacità di problem solving nella scuola secondaria di primo grado e apprendimento logico-linguistico e logico-matematico. Adattamento e validazione in Italia “della versione breve” del Test della “Personalità Creativa” (TCD-As). *Giornale Italiano Di Ricerca Didattica, Numero Speciale*, 115-128.

Orsini, A., Pezzuti, L., & Picone, L. (2012). *Wechsler Intelligence Scale for Children IV edition*. Firenze: Giunti Psychometrics S.r.l.

Pfeiffer, S. I. (Ed.). (2018). *Handbook of Giftedness in Children*. Springer International Publishing.

Pinnelli, S. (2019). Potenziale. In L. d'Alonzo, *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 312-318). Brescia: Scholé.

Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni sociali in classe: Il test sociometrico*. Roma: Carocci.

Regione Veneto (2015). *Linee guida per gifted children, a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo – approvazione Linee guida*. (Prot 196758). Disponibile su: https://old.istruzioneveneto.gov.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/05/lg_gifted.pdf [accesso 04.05.23].

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 185-199). American Psychological Association.

Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Milan, L. (2021). *Il modello di arricchimento scolastico: Guida pratica per lo sviluppo del talento*. Parma: edizioni Junior Gruppo Spaggiari.

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. Disponibile su: <https://doi.org/10.3390/su12114474> [Accesso 04.05.23].

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as Developing Expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.

Tomlinson, C. A. (2004). The Möbius Effect: Addressing Learner Variance in Schools. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 516-524.

UNESCO (2016). *Strategy on education for health and well-being: Contributing to the Sustainable Development Goals* (ED.2016/WS/35). Disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453> [accesso 04.05.23].

Ward, V. S. (1961). *Educating the gifted, an axiomatic approach*. C.E. Merrill Books.

- WCGTC** (2021). Global Principles for Professional Learning in Gifted Education. Disponibile su: <https://world-gifted.org/wp-content/uploads/2022/01/professional-learning-global-principles.pdf> [accesso 04.05.23].
- Zanetti, M. A.** (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.
- Zappaterra, T.** (2019). Didattica Speciale. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 115-121). Brescia: Scholé.
- Zappella, M.** (2021). *Bambini con l'etichetta dislessici, autistici e iperattivi: Cattive diagnosi ed esclusione*. Milano: Feltrinelli.
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., & Stoeger, H.** (2017). Exogenous and Endogenous Learning Resources in the Actiotope Model of Giftedness and Its Significance for Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310-333.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15117

Il potenziale inclusivo del libro di testo: una ricerca-azione

The inclusive potential of textbooks: an action-research

Damiano Meo¹
Luigi d'Alonzo²

Sintesi

Nel presente contributo vengono descritti due strumenti di analisi disegnati per adiuvarne gli insegnanti nel valutare le caratteristiche che rendono i libri di testo adatti a tutti gli alunni del gruppo classe. I sopracitati moduli interattivi offrono al corpo docente una soluzione di facile utilizzo per riflettere, in fase di adozione, sulle caratteristiche dei manuali, stimolando una discussione inclusiva sull'esperienza di apprendimento. Pertanto, in questo breve testo, si discutono i primi dati raccolti e si descrivono gli strumenti proposti.

Parole chiave: E-book; Inclusione; Strumenti di valutazione; Didattica; Bisogni Educativi Speciali.

Abstract

We here describe two check-lists to be shared with teachers for assessing features that contribute to make textbooks suitable for all students in the class group. These interactive forms offer teachers two easy-to-use tools for evaluating textbooks when deciding on their adoption while stimulating the discussion on an inclusive learning experience in this community. Therefore, in this paper, we start by discussing data gathered, and end by fully describing the proposed interactive tools.

Keywords: Textbook; E-schoolbook; Inclusion; Assessment tools; Didactics; Special Educational Needs.

1. Dottorando di Ricerca in Education e collaboratore del Centro studi e ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa), presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano.

2. Professore Ordinario di Pedagogia Speciale (settore disciplinare M-PED/03 Didattica e pedagogia speciale) nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica, presso la sede di Milano, luigi.dalonzo@unicatt.it.

1. Introduzione

Annualmente la scelta del libro di testo è un momento rilevante per il corpo docente perché ne condiziona le possibilità operative future. Nell'ambito di tale azione progettuale, diversi collegi docenti si sono cimentati nel fornire pareri e soluzioni valutative. La riflessione è annosa. Già nel 1913, infatti, il pedagogo Giuseppe Lombardo Radice, sensibilizzava sull'esigenza di selezionare libri scolastici adatti a tutti gli scolari per favorire sia l'apprendimento che l'insegnamento (Volpicelli, 2020). Queste considerazioni, a distanza di un secolo, assumono una nuova attualità se poste in prospettiva, non solo della sempre maggiore eterogeneità dei gruppi classe, ma anche dell'Agenda ONU 2030 finalizzata a

promuovere un'istruzione inclusiva per tutti, nonché della ricca normativa nazionale riguardante i Bisogni Educativi Speciali e della Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità che, all'articolo 24, sottolinea chiaramente il bisogno di un'equa partecipazione alla vita scolastica di tutti i discenti, garantendo «che l'educazione [...] sia impartita nelle lingue, nelle modalità e nei mezzi di comunicazione più appropriati per l'individuo» (ONU, 2006). La Scuola italiana ha il compito di valorizzare 8.106.952 bambine e bambini, ragazze e ragazzi (MIUR, 2021), di cui il 3,6% è costituito da alunni con disabilità (Istat, 2021), il 4,9% da studenti con dislessia, disgrafia, disortografia o discalculia (MIUR, 2019) e il 10,3% da allievi con un background migratorio (MIUR, 2020), come sintetizzato nella Fig. 1.

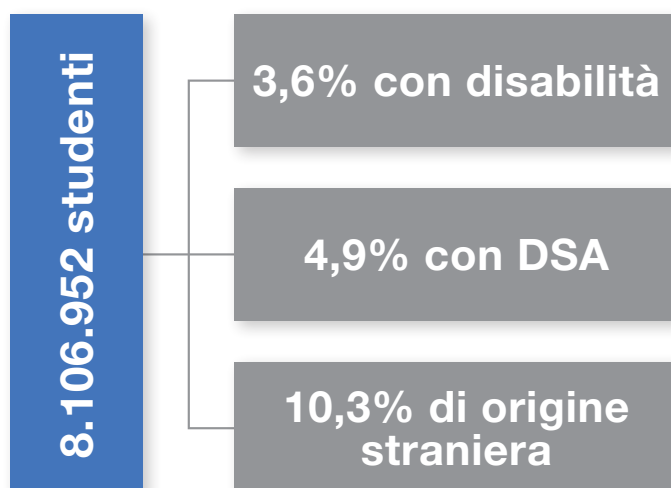


Fig. 1 - Numero di alunni con BES in Italia.

2. La ricerca azione

I libri scolastici odierni sono strumenti complessi: presentano video, audio, esercizi interattivi ed espansioni digitali. Considerato che la gestione della classe stia diventando una pratica sempre più sfidante per via di un intreccio di comportamenti inadeguati e demotivazione dilagante (d'Alonzo *et al.*, 2013), non è affatto vano alimentare pratiche di coinvolgimento attivo dei discenti usufruendo non solo di tutti i mezzi che la realtà digitale propone alla comunità educante, ma anche facendo leva sulle nuove frontiere del sapere pedagogico basate sulla diversificazione di compiti, processi e prodotti (d'Alonzo *et al.*, 2021) e anche sulla possibilità di fornire una molteplicità di rappresentazioni e strategie di coinvolgimento attivo (Bocci, 2021), alla luce degli approcci della Differenziazione Didattica e dello Universal Design for Learning. I libri di testo si pongono a supporto della pedagogia e della didattica nella direzione di una promozione efficace degli apprendimenti e della percezione di successo individuale che ne scaturisce. Partendo da questa prospettiva, il presente progetto di ricerca prende le mosse da interrogativi che, in maniera trasversale, coinvolgono discenti, docenti, famiglie, progettisti ed editori. I quesiti che stanno alla base di tale indagine sono i seguenti:

- 1) quali sono le caratteristiche che rendono un libro di testo inclusivo?
- 2) la proposta editoriale odierna offre alle scuole libri inclusivi?

Gli obiettivi della ricerca in atto sono i seguenti:

- 1) comprendere quali siano le caratteristiche inclusive dei libri di testo;
- 2) costruire strumenti di analisi dei supporti testuali rivolti ai docenti per ottimizzare la scelta dei materiali, sia in ottica inclusiva che in prospettiva di una gestione più agevole delle peculiarità dell'intero gruppo classe.

Il processo di studio pianificato è stato cadenzato in 6 momenti differenti e complementari. La segmentazione procedurale attuata è stata la seguente:

- fase 1: consultazione della letteratura scientifica;
- fase 2: formulazione di questionari finalizzati a due indagini esplorative;
- fase 3: indagini esplorative: somministrazione, raccolta e analisi dati;
- fase 4: costruzione di strumenti di analisi dei libri di testo sulla base dei dati raccolti;
- fase 5: pilot e implementazione dei tool sopracitati attraverso confronto con specialisti;
- fase 6: divulgazione degli strumenti di analisi in contesto naturale.

Nel presente contributo ci si soffermerà sui punti tre, quattro e cinque dell'elenco proposto. Nella fase tre sono stati somministrati due sondaggi che hanno coinvolto, su base volontaria, 300 docenti del primo e secondo ciclo di istruzione.

2.1. Prima survey

Il focus della prima rilevazione è stato quello di comprendere quali fossero le percezioni degli insegnanti in merito alle caratteristiche

dei libri misti, cioè disponibili sia in versione cartacea che digitale. Le risposte sono state raccolte attraverso una piattaforma online, utilizzando un questionario contenente 6 domande a scelta multipla e 17 quesiti, sia con valori numerici che significati linguistici, in scala Likert. Gli insegnanti sono stati coinvolti attraverso un metodo di campionamento a catena. All'indagine hanno preso parte 200 partecipanti, provenienti da tutta Italia (Meo *et al.*, 2022 a). Gli insegnanti intervistati appartengono a ordini e gradi scolastici diversi. Infatti, il 27,5% lavora nella scuola primaria, il 49% nella scuola secondaria di 1^o grado e il 23,5% nella scuola secondaria di 2^o grado. Per quanto riguarda le competenze, il 55% del campione ha attestato di aver maturato più di 10 anni di esperienza.

2.2. Seconda survey

La seconda indagine è stata realizzata con lo scopo di comprendere le caratteristiche del libro digitale accessibile. Le risposte sono state raccolte online utilizzando un questionario contenente sei quesiti a scelta multipla e ventitré domande in scala Likert. Il coinvolgimento del personale docente è avvenuto su base volontaria con le modalità sopracitate. A ciascun valore numerico della scala Likert è stata assegnata un'etichetta semantica (ad esempio, 1 ha assunto la valenza di "mai" e 5 di "sempre"). I partecipanti appartengono a diversi ordini e gradi scolastici. Il 26% dei partecipanti lavora nella scuola primaria, il 38% nella scuola media e il 36% nella scuola superiore. Per quanto riguarda le competenze, il 53% del campione ha più di 10 anni di esperienza e il 20% degli

insegnanti presta servizio da un arco temporale compreso tra i 5 e i 10 anni (Meo *et al.*, 2022b). In relazione all'area didattica: il 38% dei partecipanti sono docenti per il supporto pedagogico-didattico, il 23% invece insegna italiano, storia e geografia, l'11% è caratterizzato da specialisti in lingue straniere e il restante 11% è rappresentato da insegnanti di matematica e scienze. La maggior parte delle adesioni è stata registrata nel Nord Italia (62%), ma c'è stata anche una buona partecipazione dal Sud Italia e dalle Isole (23%).

2.3. Alcuni risultati

Circa la metà dei partecipanti ha affermato che i libri di testo attualmente in commercio sporadicamente soddisfino i bisogni inclusivi dell'intero gruppo classe. Alcuni dei dati significativi emersi dalle suddette rilevazioni possono essere sintetizzati come di seguito:

- il 41% dei docenti ritiene che foto e immagini facilitino la comprensione dei contenuti, ma il 25% sostiene che raramente la struttura grafica dei propri libri favorisca l'orientamento e l'attenzione di tutti gli studenti. In aggiunta, il 22% degli insegnanti dichiara che raramente mappe e grafici siano di immediata comprensione per tutti gli studenti e il 39% specifica che, molte volte, gli organizzatori visivi siano non del tutto comprensibili;
- il 25,5% afferma che la versione digitale del libro di testo sia sempre essenziale per una gestione inclusiva del gruppo classe, ma il 35% degli intervistati ha evidenziato come i filmati non sempre siano comprensibili e accessibili per tutto il gruppo classe. Sempre nell'ambito dell'accessibilità

alle risorse di apprendimento, il 61% degli intervistati ha messo in luce la difficoltà da parte di alcuni alunni nel gestire gli esercizi digitali e interattivi non reputati di immediata comprensione e fruizione. In merito all'aspetto digitale, il 38% degli insegnanti ha attestato che l'audio-lettura sia spesso uno strumento essenziale;

- un altro fattore significativo è legato alla distribuzione dei contenuti: il 41% degli intervistati crede che i contenuti dei libri di scuola siano sporadicamente organizzati in maniera efficace in paragrafi. Il 44% dei partecipanti ritiene, inoltre, che l'enfasi sulle parole chiave aiuti ciascuno studente a identificare gli argomenti salienti del testo e il 44,5% pensa che i font adatti alla dislessia rendano i testi di facile lettura per tutti. Inoltre, il 33,5% dei docenti ha affermato che l'utilizzo del colore per titoli e parole chiave faciliti sempre la lettura e la comprensione del testo: soltanto l'1% dei partecipanti non ha espresso favore positivo in merito alla necessità di enfatizzare parole rilevanti e titoli;
- per quanto concerne gli esercizi: il 41% dei partecipanti ha attestato che le icone che indicano il livello di difficoltà spesso aiutino sia l'insegnante nel processo di personalizzazione che lo studente nella consapevolezza delle abilità acquisite. Inoltre, il 79% degli insegnanti ritiene utili le griglie di autovalutazione e solo il 3,5% considera questo accorgimento non significativo. In aggiunta, il 41,5% sostiene che il lavoro in coppia e l'apprendimento cooperativo siano spesso metodologie efficaci e il 23,5% invece le reputa metodologie sempre essenziali.

3. Strumenti

Dai risultati delle suddette indagini, sono state selezionate alcune caratteristiche da tenere in considerazione nella fase di scelta del materiale didattico. Da ciò, sono state stilate 2 check-list: una per la valutazione del libro misto e l'altra invece per quello digitale. Nella costruzione di tali strumenti si è tenuto anche conto del D.M. n. 781 del 27/09/2013 che definisce le funzioni del libro di testo, ne descrive le tipologie e fornisce indicazioni pedagogiche per la scelta dei materiali. In relazione a quest'ultimo aspetto, sono state interpretate come linee guida le seguenti indicazioni:

1. disponibilità di un ventaglio ampio di possibilità multimediali e analogiche così da consentire agli insegnanti di diversificare metodi e strategie di insegnamento;
2. promozione del social learning e della personalizzazione degli apprendimenti;
3. linguaggio adatto all'età dei discenti e predisposizione di apposite glosse per i termini rari e i prestiti linguistici.

Gli strumenti che ne derivano constano di 15 items (Tab. 1).

IN QUESTO LIBRO SCOLASTICO...	SÌ	IN PARTE	NO
1) La grafica promuove l'orientamento nelle varie sezioni del testo?	2	1	0
2) Fotografie e immagini facilitano la comprensione dei contenuti?	2	1	0
3) Mappe e grafici sono comprensibili e chiari per tutti gli alunni?	2	1	0
4) L'organizzazione in paragrafi è efficace?	2	1	0
5) L'enfasi sulle parole chiave aiuta ad identificare i contenuti salienti?	2	1	0
6) È utilizzata una tipologia di carattere ad alta leggibilità?	2	1	0
7) L'uso del testo colorato per la titolazione è efficace?	2	1	0
8) Esiste una versione digitale del libro?	2	1	0
9) Gli esercizi digitali sono interattivi e di facile utilizzo?	2	1	0
10) I video sono comprensibili e accessibili per tutto il gruppo classe?	2	1	0
11) Ci sono icone che indicano il livello di difficoltà degli esercizi?	2	1	0
12) Sono presenti griglie di autovalutazione?	2	1	0
13) Ci sono strumenti per l'audio-lettura?	2	1	0
14) Il peer tutoring e il cooperative learning sono strategie utilizzate?	2	1	0
15) I termini specifici sono integrati in un apposito glossario?	2	1	0
TOT		

Tab. 1 - Griglia di valutazione del libro misto.

A ciascuna voce della griglia di valutazione sono stati associati tre valori numerici e i rispettivi significati linguistici: la presenza di una caratteristica attribuisce 2 punti al punteggio finale, l'assenza 0 punti, mentre la presenza parziale un solo punto. Il punteggio totale è stato calcolato in trentesimi (Tab. 2).

Un libro di testo che ottiene meno dei 18/30esimi non sembrerebbe mostrare un potenziale inclusivo tale da supportare adeguatamente gli apprendimenti di tutti gli alunni. È necessario però precisare che, trattandosi di strumenti "operatore-dipendente", ovvero che dipendono dalle conoscenze pregresse e dalle capacità di analisi dell'insegnante che se ne serve, sarebbe funzionale proporre un utilizzo intersoggettivo, ovvero

Punti	Il potenziale inclusivo del libro analizzato sembrerebbe essere...
0-18	Esiguo
19-21	Accettabile
22-24	Discreto
25-27	Buono
28-30	Eccellente

Tab. 2 - Rating del potenziale inclusivo.

basato su un confronto con altre figure della comunità scolastica, come l'insegnante di sostegno, l'educatore e/o il tifologo. La locuzione "potenziale inclusivo" è stata adottata qui con la funzione di espressione polisemica in grado di conglobare le categorie interpretative di accessibilità, usabilità, leggibilità e comprensibilità. La definizione di potenziale denota, in ambito filosofico e scientifico, un'entità in procinto di disvelarsi (Devoto *et al.*, 2022). Questo termine ben descrive l'inclusione in quanto processo multidimensionale e dinamico (Savia, 2016) e ne consente di comprenderne le variabili. In merito agli altri lemmi, se ne fornisce di seguito una sintesi. La parola "accessibilità" è stata spesso associata a spazi fisici e tecnologie digitali (Mangiatordi, 2017). Oggi però si assiste a un ampliamento semantico di quest'ultimo termine a favore di un diritto alla partecipazione declinato in vari contesti e momenti della vita quotidiana sulla base di una riduzione o progressivo annullamento delle barriere fisiche, percettive e relazionali (Corona, 2019). L'usabilità, invece, secondo l'Organizzazione Internazionale per la Normazione (in inglese International Organization for Standardization, ISO) contempla la facilità con cui una persona utilizza efficacemente uno strumento (ISO, 2018). Il concetto di leggibilità è attribuibile sia alla scelta del carattere che all'impaginazione e identifica il comfort di fruizione del testo (Molinari, 2023). In ultima istanza vi è la variabile comprensibilità. Con quest'ultimo termine si intende la chiarezza con cui viene percepito uno scritto dagli studenti e quindi il fatto che rispecchi il loro livello linguistico e che vi siano organizzatori grafici e/o immagi-

ni. Anche la presenza di glosse ed enfasi su parole nuove o concetti chiave inficia la comprensione di un testo (Serragiotto, 2005). Sulla base di quanto detto con l'espressione "potenziale inclusivo" si identificano una serie di elementi che impattano sulla fruizione del libro, sia nella sua veste cartacea che digitale.

4. Spunti critici

Al fine di proseguire nel processo di rilevazione dei pareri della comunità educante, le bozze dei due strumenti summenzionati sono state presentate in occasione di tre convegni di settore. Si elencano di seguito titoli, sedi e date:

- «16th International Conference on Textbooks and Educational Media», tenutosi a Firenze dal 6 all'8 aprile 2022, organizzato da Iartem, Indire e Iul;
- «Teaching & Learning for an Inclusive, Interconnected World», tenutosi a Sestri Levante dal 20 al 22 aprile 2022, organizzato da ATEE e Università di Genova;
- Convegno «Ricerca educativa per la formazione degli insegnanti», tenutosi a Perugia dal 27 al 28 ottobre 2022, organizzato dall'Università di Perugia.

Nel corso dei tre eventi sono stati raccolti diversi spunti di implementazione dei tool, attraverso il lancio di 3 micro-survey a cui hanno preso parte oltre 50 studiosi della comunità scientifica internazionale. Perfezionati gli strumenti, è stata nuovamente interrogata la comunità educante sull'efficacia della versione definitiva. Sempre attraverso un coinvolgimento su base volontaria, attraverso email formali, campagne social e passaparola,

sono stati coinvolti 65 specialisti, tra funzioni strumentali inclusione, docenti, educatori, tifloghi, pedagogisti e assistenti alla comunicazione. Entrambe le griglie hanno ottenuto le stesse percentuali di efficacia: l'84,6% le ha ritenute efficaci, il 10,8% parzialmente utili, soltanto 3 partecipanti hanno reputato inutile servirsi di tale ausilio interpretativo nella selezione del proprio materiale didattico.

5. Strumenti interattivi

Come ultimo step progettuale gli strumenti sopracitati sono stati resi interattivi con feedback immediato. Questa scelta procedurale è stata dettata dall'esito poco soddisfacente di un pilot, svolto tra aprile e giugno 2022, in cui circa 10 volontari hanno analizzato alcuni libri da loro adottati in quell'anno scolastico. L'elaborazione delle risposte e la restituzione dei risultati hanno comportato un impegno rilevante e un alto rischio di errori. Così, al fine di superare questo limite procedurale è stato elaborato un algoritmo che, rispettando la versione cartacea approvata dagli oltre 100 intervistati, mirasse a semplificarne la diffusione e la restituzione. Quest'ultima versione dei 2 strumenti è stata sottoposta ad un pool di 10 specialisti, costituito da 2 docenti/ricercatori in ambito informatico, 4 docenti/ricercatori in ambito pedagogico, 2 tifloinformatici e 2 tifloghi, al fine di raccogliere un parere critico in termini di efficacia, usabilità e accessibilità. L'equipe sopracitata è stata composta dai seguenti specialisti:

1. Anichini Alessandra, primo ricercatore INDIRE;
2. Angilletta Tiziana, tifloga dell'Istituto

dei Ciechi di Milano;

3. Bernareggi Cristian, tifoinformatico per l'ANS e informatico per l'Università degli Studi di Milano;
4. Cotroneo Antonino, tifoinformatico per ANS, Fondazione Istituto dei Ciechi di Milano e Fondazione LIA.
5. Fontana Ignazio, tifoinformatico dei Servizi per l'integrazione degli studenti con disabilità e DSA dell'Università Cattolica, sede di Milano;
6. Floriduz Daniela, tifloga UICI e docente Miur;
7. Landoni Monica, ricercatrice senior dell'Università della Svizzera Italiana;
8. Maggiolini Silvia, ricercatrice dell'Università Cattolica, sede di Milano;
9. Molteni Paola, ricercatrice del CeDisMa, dell'Università Cattolica, sede di Milano;
10. Monauni Anna, ricercatrice del CeDisMa, dell'Università Cattolica, sede di Milano.

All'unanimità gli intervistati hanno ritenuto che lo strumento di valutazione sul libro misto potesse aiutare il corpo docente a scegliere testi inclusivi. In merito alla griglia sull'e-book la percentuale di pieno consenso è scesa al 90%, con un parere che ha mostrato un'approvazione soltanto parziale. Medesima valutazione per l'accessibilità dei due strumenti. In merito all'usabilità, invece, è stato registrato un pieno accordo. Rispetto al formato cartaceo, nella versione digitale, è stata apportata una micro-variazione: vi è una doppia somministrazione consecutiva dei 15 items funzionali all'assessment. Tale scelta ha una duplice funzione. La prima è quella di assicurare la coerenza interna delle risposte fornite

dal partecipante e il secondo scopo è quello di guidare il compilatore a individuare prima l'assenza o presenza di una determinata caratteristica e successivamente misurarne l'entità. Il punteggio, inoltre, viene fornito immediatamente al termine del test.

6. Conclusioni

Il percorso descritto può essere sintetizzato in 3 momenti salienti: esplorazione, raccolta feedback e test in situazione naturale. Le prime due fasi sono state funzionali per raccogliere le percezioni dei docenti sulle caratteristiche che potrebbero rendere un libro scolastico inclusivo, al fine di promuovere una gestione della classe che possa favorire il processo di apprendimento di ogni singolo studente. La seconda azione ha avuto avvio con la costruzione degli strumenti di analisi e si è conclusa con la loro implementazione.

L'ultimo step è stato quello di diffondere tra la comunità educante gli strumenti co-

struiti, di cui qui se ne forniscono i QR code (Figg. 2-3), così da metterli a disposizione dei processi di riflessione collegiale e supportare il decision-making del personale docente in ottica sempre più inclusiva. La campagna divulgativa intitolata "Testa il tuo testo" ha avuto inizio nell'ultima decade di febbraio 2023 ed è ancora in corso. I risultati verranno resi noti nel prossimo autunno. Comprendere le caratteristiche dei testi attualmente in uso potrebbe essere funzionale non solo alla comunità scolastica, ma anche all'editoria: la ricerca partecipativa è, infatti, come un sasso lanciato in uno stagno che - come insegna Gianni Rodari in *Grammatica della Fantasia* (2013) - genera piccole onde che si propagano in un intero ecosistema, attivando risposte, riadattamenti e riorganizzazioni. In ottica inclusiva, infatti, è doveroso pensare a risposte sempre nuove che possano mettere tutti gli alunni nelle condizioni di poter fornire il proprio contributo autentico nei processi di co-evoluzione in cui sono coinvolti (Canevaro, 2008).



Fig. 2 - Check-list libro cartaceo.



Fig. 3 - Check-list e-book.

Bibliografia

- Bocci, F.** (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Canevaro, A.** (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Corona, F.** (2019). *Accessibilità*. In L. D'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- D'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E.** (2013). Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (2), 77-89 <http://hdl.handle.net/10807/55792> [Accesso 08.02.23].
- D'Alonzo, L., & Monauni, A.** (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Morcelliana.
- Devoto, G., Oli, G. C., Serianni, L., & Trifone, M.** (2022). *Il vocabolario dell'italiano contemporaneo*. Milano: Le Monnier.
- ISO** (2018). *Ergonomics of human-system interaction - Part 11: Usability: Definitions and concepts*. <https://www.iso.org/standard/63500.html> [Accesso 28.04.23].
- Istat** (2021). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | a.s. 2020-2021*. <https://www.istat.it/it/files//2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf> [Accesso 08.02.23].
- Mangiatordi, A.** (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Edizioni ETS.
-

- Meo, D., & D'Alonzo, L.** (2022). *Libri scolastici e inclusione*. In F. Batini, G. Agrusti, I. Vannini, F. Falcinelli, R. Salvato (Eds.), *La ricerca educativa per la formazione insegnanti: Proceedings of Perugia University conference*, (p. 163). Perugia: Pensa Multimedia.
- Meo, D., Landoni, M., & D'Alonzo, L.** (2022). *Towards an inclusive learning experience: proposing a checklist to assess digital textbooks*. In D. Parmigiani & M. K. Murray (Eds.), *Teaching & Learning for an Inclusive, Interconnected World: Proceedings of ATEE/IDD/GCTE conference*, (pp. 241-253). Sestri Levante (Italy): Association for Teacher Education in Europe.
- MIUR** (2021). *Portale Unico dei Dati della Scuola*. <https://dati.istruzione.it/espescu/index.html?area=anagStu> [Accesso 08.02.23].
- MIUR** (2020). *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2018/2019*. https://miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+DSA+-+a.s.+2018_2019.pdf/a2f114e9-b59a-1c5d-730c-e4aecb5aad7e?version=1.0&t=1605006783113 [Accesso 08.02.23].
- MIUR** (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156> [Accesso 08.02.23].
- Molinari, M.** (2023). *Leggibilità*. In F. Lever, P. C. Rivoltella, A. Zanicchi (eds.), *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. www.lacomunicazione.it [Accesso 28.04.23].
- Rodari, G.** (2013). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Savia, G.** (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento: Erickson.
- Serragiotto, G.** (2009). *Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi*. In M. Santipolo (ed.), *Italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia: Guerra Edizioni.
- UN** (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Accesso 08.02.23].
- UN** (2022). *Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [Accesso 08.02.23].
- Volpicelli, M.** (2020). *Giuseppe Lombardo Radice. Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Roma: Anicia.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15118

Improvvisare per imparare a sentirci irripetibili: “*unrepeatable meshworks*”, la proposta di un percorso di Ricerca-Formazione

Improvising to learn to feel ourselves unrepeatable: “*unrepeatable meshworks*”, a teachers professional development research proposal

Eleonora Zorzi, Marina Santi^{1,2}

Sintesi

“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. Un invito (una provocazione?) quindi aperto a tutte/i e a ciascuna/o, nessun escluso. Il presente contributo vuole offrire una riflessione di natura pedagogico-progettuale che mette al centro il concetto di “irripetibilità”, la sua relazione con l’improvvisazione, e lo sfondo integratore dell’equità e del ben-essere, a scuola (nel mondo?). Un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) rivolto ai docenti - qui proposto in fase di progettazione - basato su un’originale prospettiva che punta l’attenzione sul *meshwork*, il reticolo, per valorizzare l’irripetibilità degli intrecci che caratterizzano le nostre vite e che ancor più sottolineano la loro unicità e diversità.

Parole chiave: Irripetibilità; Improvvisazione; Ricerca-Formazione; Meshwork.

Abstract

“Improvising to learn to feel ourselves unrepeatable”: “ourselves” is a personal pronoun that embodies at the same time the reflexivity addressed to each one (me?) and that addressed to the plural (we?). It is that “be-there” that recalls the being that is there and, at the same time, our co-originally being-with-others. An invitation (a provocation?) is therefore open to all and each, no one excluded. This contribution aims to offer a design-pedagogical reflection that focuses on the concept of being unrepeatable, its connection with improvisation, and the integrating background of equity and well-being, at school (in the world?). A teachers professional development research proposal - here presented in the design phase - based on an original perspective that focuses the attention on the *meshwork*, to enhance the unrepeatable interweaving that characterize our lives and which further underline our uniqueness and diversities.

Keywords: Unrepeatable; Improvisation; Teacher professional development research; Meshwork.

1. Università degli Studi di Padova, Dip. Fisppa, eleonora.zorzi@unipd.it, marina.santi@unipd.it.

2. Per il presente contributo - stante una condivisa riflessione sul tema - si possono attribuire i paragrafi 1, 2, 4, 5 alla prima Autrice e il paragrafo 3 alla seconda Autrice.

1. L'irripetibilità al cuore della diversità

«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 sentir*ci* 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 che metta al centro il concetto di “irripetibilità”, la sua relazione con l'improvvisazione, e lo sfondo integratore (Zanelli *et al.*, 2017) dell'equità e del benessere, a scuola (nel mondo?). Un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) rivolto ai docenti - qui proposto in fase di progettazione - basato su un'originale prospettiva che sposta l'attenzione dal network al *meshwork* (Ingold, 2019a), dalla rete al reticolo, per valorizzare l'irripetibilità degli intrecci che caratterizzano le nostre vite e che ancor più sottolineano la

loro unicità e diversità.

Partiamo dalla centralità del tema: perché l'irripetibilità oggi dovrebbe rappresentare un valore da coltivare, da gustare? 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 occorrerebbe imparare a sentirla, a coglierla? E come si legano irripetibilità e 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 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?

Questi tempi così sfidanti (la pandemia da COVID-19 e le conseguenti interruzioni delle attività nelle scuole; l'attuale guerra in Russia e l'aggressione contro l'Ucraina) continuano a ricordarci e a sottolineare che le disuguaglianze ancora permeano le nostre istituzioni educative (EU, 2022, p. 3). L'equità e l'inclusione in educazione e la formazione dei docenti, chiedono di provare a sradicare gli effetti negativi che le circostanze individuali possono avere nelle prospettive di vita delle persone, imparando a guardare le diversità non come svantaggi ma come condizioni umane imprescindibili da cui ogni ragionamento educativo dovrebbe partire (Sen, 1999). Imparare a riconoscere e a rispettare tali diversità può però creare

tensioni e sfide complesse se si resta in un paradigma di sistema che predilige la norma e l'omogeneità. Ecco allora che - all'interno di una visione di complessità (Ceruti *et al.*, 2018) che si consolida sempre di più non solo nella letteratura, ma anche nelle prassi educative (Demozzi, 2007) - l'irripetibilità può diventare un valore comune che connette tutte le diversità e le differenze: ogni persona, ogni cosa e ogni momento sono unici e irripetibili nel loro darsi e questo è il nucleo centrale di quei processi di insegnamento-apprendimento che desiderano riconoscere dignità e rispetto a tutte le attrici/gli attori e le conoscenze coinvolte.

2. Irripetibilità e umano nell'improvvisazione

«La realtà della violenza della guerra impone la legge della forza che annienta il valore e la diversità dell'altro disumanizzandolo, rendendolo non più persona unica e irripetibile, ma nemico» (Girelli & Arici, 2022; p. 10).

Il concetto di irripetibilità, di irripetibile (inteso come non-ripetibile-allo stesso modo) nel jazz, e ancor più nell'improvvisazione artistica in generale (teatro, pittura, danza...) è profondamente radicato nel processo stesso del fare (Berliner, 1994; Becker, 2000; Bertinetto, 2016). Ci sono cinque dimensioni che rendono possibile questa irripetibilità e che vengono poste come condizioni necessarie per marcare la radicale contingenza dell'improvvisazione. Queste sono (Sparti, 2005, p. 118): *inseparabilità*, perché processo (creativo) e risultato 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 a 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 - anche a posteriori - quanto è già stato costruito; *responsività* - non tanto come "intenzione" ma quanto come "attenzione" - 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 estemporanei 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).

Come si legano irripetibilità e umano? Inseparabilità, originalità e unicità, estemporaneità, irreversibilità, responsività, non sono forse dimensioni che possiamo riconoscere nel nostro darci come individui l'uno all'altro, negli incontri quotidiani del nostro vivere? La consapevolezza di chi siamo e di cosa accade in noi e attorno a noi in tali intrecci contingenti, non potrebbe aiutarci ad apprezzare e a comprendere il nostro vivere, proprio perché irripetibile e irreversibile? Non si torna indietro, la vita va avanti, ma si può imparare - sempre di più - a dare un valore a ciò che siamo nella nostra originalità e unicità,

e a dare un senso a ciò che accade. Come dice Ingold (2020, p. 183) si tratta del problema antropologico più antico e fondamentale: che cosa significa pensare di noi stessi che siamo umani? Secondo l'antropologo la nostra condizione di umani non è data dall'inizio, come condizione a priori, bensì emerge come una conquista produttiva (omificare) - la dimensione del fare, del processo - alla quale ciascuno deve continuamente lavorare per tutta la vita, senza mai raggiungere in realtà una conclusione finale (Ingold, 2020; p. 187), siamo in continuo divenire, mai uguali a noi stessi, irripetibili appunto.

«Perché in verità, dove c'è vita umana non c'è nulla se non il fatto che accade sempre qualcosa: 'l'unica cosa che ci è data e che c'è quando c'è vita umana è il doverla fare, ognuno la sua. [...] La vita è darsi daffare'. La vita quindi non è, *va avanti*» (Ingold, 2020, p. 187).

Ecco che allora - anche in un'ottica di ricerca - riecheggia la provvisorietà della realtà e della vita: occorre mantenere il pensare radicato nell'esperienza, lasciarsi interrogare da essa, senza la pretesa di risposte dogmatiche o assolute, cercando nella complessità - e nella provvisorietà - una direzione che consenta di dare un senso sostenibile al vivere personale e sociale (Girelli & Arici, 2022, pp. 12-13), che ci aiuti a ricordarci di umanizzare sempre gli eventi, il tempo, gli altri.

3. Il valore dell'irripetibile in pedagogia

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 dello stato di cose esistente» (Borghi, 2000, p. 103, in Bocci, 2021, p. 93).

È nella classe come laboratorio, in un lavoro di apprendistato perenne, che il principio delle linee si manifesta come coscienza della diversità che permette di tenere in vita il sociale. Nella vita delle linee, infatti, le parti (le attrici/gli attori, la disciplina, i processi) non sono componenti ma movimenti. Come in una polifonia (Zorzi *et al.*, 2019), quando ogni strumentista, a rotazione, riprende la melodia e la porta avanti, introduce un'altra linea di contrappunto a quelle già in esecuzione. Il risultato allora non è un assemblaggio di componenti, ma un rondò (Ingold, 2020, p. 12): non un collage di bolle accostate bensì una ghirlanda di linee intrecciate, un vortice che si crea continuamente tra il raggiungere e l'essere raggiunti.

Questa coscienza della diversità e dell'irripetibilità di ciascuno risuona nel *groove* - significandolo nella prospettiva pedagogica della *pedagogjazz* (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 imprevisto [Diels-Kranz, 12] che unisce natura e cultura nell'educazione (Ingold, 2019b). A scuola può voler dire ricordarsi che le cose succedono, si dipanano lungo le loro linee e questo - come ricorda Ingold (2020, pp. 26-27) - significa accettarle nel mondo non come nomi ma come verbi, come eventi; significa portarle in vita.

«Le vite, come ha dimostrato Mauss per le persone umane, si possono incontrare nella loro interiorità e tuttavia continuare il proprio percorso, immerse nelle loro atmosfere di sentimenti. Possono annodarsi fra loro» (Ingold, 2020, pp. 26-27).

Imparare a sentirci irripetibili, può voler dire in didattica questo: imparare a improvvisare per sentire come le vite si annodano, affinché ciascuna/o impari che la diversità è solo un punto di partenza perché ciò che ci rende umani - la nostra conquista produttiva - è il verbo al gerundio, è aggrappandoci agli altri fili che realizziamo intrecci e quindi progetti di vita.

4. “Unrepeatable-meshworks”: la proposta di un percorso di Ricerca-Formazione

«Quando tutto si intreccia con tutto il resto, il risultato è quello che io chiamo 'reticolo' (*meshwork*). Descrivere il reticolo significa partire dalla premessa che ogni essere vivente è una linea, o meglio, un fascio di linee

[...]. Ciò che [le linee] hanno a differenza delle bolle, è la capacità di torcersi e flettersi, unita alla vivacità. [...] Ci danno vita. Là dove la bolla attesta il principio di territorializzazione, la linea conferma il principio contrario: la deterritorializzazione» (Ingold, 2020, pp. 5-7).

Deterritorializzazione, spazi aperti, in continuo divenire, che si intrecciano, si delineano e poi si sfilano per ricomporsi altrove. Immaginare gli esseri umani come linee, anziché come bolle, pone in un'ottica differente anche il concetto di “inclusione”, sostituendo al suo immaginario di bolle che si assemblano - che si includono - quello di linee che si intrecciano, si aggrappano l'una all'altra, attraverso il movimento, il divenire. Focalizzare l'attenzione allora sul verbo, sul divenire, sul fare, sul processo, ci consente di immaginare di utilizzare la prassi dell'improvvisare - nella pienezza delle sue dimensioni (Zorzi, 2020), come processo (e risultato?) 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 (R-F) (Agrusti & Dodman, 2021; Documento CRESPI³) che valorizzi tali reticoli, che generi “comunità di improvvisazione” dei/delle docenti (Zorzi, 2019)? Promuovere una comunità che - a partire da tale coscienza della diversità e dell'irripetibilità - impari a essere propedeutica all'erranza, alla scoperta, alla creatività, alla relazione con l'Altro da sé che “ignoriamo” ma che intrecchiamo (Kohan *et al.*, 2017) e che ci resiste

3. <https://centri.unibo.it/crespi/it/espertimiur> - consultato 20/09/22.

(Bocci & De Castro, 2021; Zorzi & Gecchele, 2020)?

La proposta è allora di un percorso di R-F che utilizzi la metafora del *meshwork* per scrivere una pratica di ricerca che si renda sensibile e risponda maggiormente alle relazioni che si incontrano durante la ricerca stessa. La metafora del *meshwork* può aiutare a spiegare come gli individui e le conoscenze siano “intrecci” che emergono attraverso gli incontri con gli altri (Klenk, 2018, p. 316). Come ricorda Ingold:

«Per tracciare una linea retta è necessario collegare due punti [...] prima di avanzare dall'uno all'altro, utilizzando il bordo per guidare il proprio movimento. Ma una linea vivente, che deve per forza trovare la propria strada a mano a mano che procede, deve occuparsi del percorso, regolando o perfezionando la direzione della sua estremità che procede nel viaggio. Solo dopo aver raggiunto un determinato punto può fingere di aver trovato la strada. [...] la linea è tattica più che strategica: il suo cammino è “errante”. Errare nel senso di girovagare, seguire un percorso sinuoso invece che rettilineo. Significa procedere serpeggiando» (Ingold, 2020, p. 91).

Ecco che allora in tale percorso di R-F il conoscere non può costituire il fine, ma diventa mezzo per formare un pensare (Girelli & Arici, 2022, p. 13), diventa un conoscere gli altri più che un conoscere cosa; un percorso che coinvolge il porre attenzione a ciò che accade negli interstizi dei metodi, delle progettazioni, dei ruoli, delle posizioni, dei criteri di valutazione. Anche i ricercatori sono chiamati a porsi nella sensibilità di valutare risultati emergenti più che attesi, di valorizzare

le differenze tra gli obiettivi della ricerca e le conseguenze inaspettate, di sviluppare capacità di incontro, di testimonianza e presenza, di responsività (Klenk, 2018, p. 316). Ciò che distingue l'esperto dal principiante non è che la mente del primo è più ricca di contenuti - come se a ogni incremento del sapere aumentassero le rappresentazioni all'interno della mente - bensì una maggiore sensibilità agli stimoli dell'ambiente e una maggiore capacità di rispondere a questi con giudizio e precisione (Ingold, 2020, p. 76).

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 CRESPI⁴ (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 a essere qualcosa che non si ripete, e a sentirsi e sentire gli altri una tale unicità irripetibile. La proposta rientrerebbe quindi pienamente nei percorsi R-F che si dispiegano su un piano metariflessivo, nel quale è la documentazione sui processi, l'analisi dei prodotti e l'individuazione di nuove consapevolezze il punto focale della concertazione tra ricercatori e docenti. La connotazione valutativa di tale ricerca è orientata al miglioramento attraverso processi decisionali informati (Agrusti & Dodman, 2021, p. 77).

4. <https://centri.unibo.it/crespi/it/espertimur> - consultato 20/09/22

4.1. “Unrepeatable Meshworks”

«Da una prospettiva reticolare, le vulnerabilità sono interpretate come linee del divenire modellate da storie, relazioni e traiettorie intrecciate con quelle degli altri. [...] Un approccio a reticolo ci incoraggia a diventare abili nello stare con gli altri e testimoniare le loro esperienze personali. Ciò richiede di prestare attenzione ai momenti di interruzione, ai discorsi o ai silenzi imbarazzanti e alle storie impreviste che si dispiegano come linee di divenire» (Klenk, 2018, p. 318).

“Unrepeatable Meshworks” (*reticolati irripetibili*) potrebbe proporsi quindi come un percorso di R-F, basato su un approccio alla ricerca partecipativa community based (Hacker, 2013; Tobis *et al.*, 2013) che consenta agli insegnanti di ogni ordine e grado, organizzati per unità territoriali, di allenarsi a progettare in modo flessibile e autentico, attraverso l’esercizio di una progettazione a ritroso (*backward design*) che utilizzi la differenziazione didattica (Tomlinson & Mc Tighe, 2006) e i principi dell’Universal Design for Learning (Cast, 2011).

Per potersi abituare a un approccio alla didattica sempre più improvvisativo (Zorzi & Ballandi, 2022) e quindi aperto alla valorizzazione dell’irripetibilità storica e umana che ci caratterizza, il gruppo dei docenti potrebbe esperire l’importanza di intrecciare contesti “safe” (*safe creativity environment*) (Weinstein, 2016) in cui lasciare che i processi educativi si sviluppino, affinché la classe (e in parallelo il gruppo dei docenti) si percepisca sempre di più come comunità (o reticolo), attraverso processi di apprendimento, di prati-

ca, di ricerca, di discorso e di improvvisazione (Santi, 2006; Zorzi, 2019).

Nell’ambito del percorso di R-F i docenti potrebbero sperimentare un framework innovativo come quello della Pedagogjazz (Santi, 2016) e dell’insegnante improvvisatore, insegnante polifonico (Zorzi *et al.*, 2019; Zorzi, 2020) da esercitare e sperimentare parallelamente nella loro didattica quotidiana, attraverso attività laboratoriali di “*sensitive mediation*” in cui le arti performative improvvisative (come il teatro, il jazz, la danza...) fungano da mediatori semiotici (Merz, 1985) per vivere e abitare attraverso una pluralità di linguaggi l’esperienza dell’irripetibile e poterla poi valorizzare e mediare a scuola (attraverso i medesimi o differenti linguaggi).

5. Conclusione

«Gli esseri umani reali, insiste, abitano una realtà fluida in cui nulla resta uguale da un momento all’altro e nulla mai si ripete. In questo mondo oceanico, ogni essere deve trovarsi uno spazio e attaccarsi agli altri attraverso i tentacoli. Così aggrappati gli uni agli altri, gli esseri si sforzano di resistere alla corrente che altrimenti li trascinerrebbe via [...]. L’incontro delle menti intreccia un’intera corda, ma finché la vita va avanti ci dovranno sempre essere capi sciolti, cose rimaste in sospenso» (Ingold, 2020, p. 18).

Tale proposta pedagogico-progettuale vuole quindi invitare a un ragionamento che pone attenzione all’irripetibilità come cuore della diversità, e a una R-F che attraverso la valorizzazione di “reticoli” irripetibili si ponga pragmaticamente in una logica di servizio alla comunità educativa ed educante.

Attraverso la partecipazione di alcuni gruppi di docenti che possano fungere da studio pilota, si vorrebbe provare a sperimentare un approccio formativo e didattico “innovativo” (Zorzi & Ballandi, 2022) che basandosi sull’improvvisazione rilegga e amplifichi le Avanguardie Educative⁵ che già la nostra scuola conosce e diffonde, immaginandole come strutture minime da esplorare con la massima autonomia (Barrett, 2017). Lavorare sull’intreccio di abiti di pensiero professionali complessi (critici, creativi, valoriali) (Lipman, 2003), che accolgano con flessibilità, variazione e originalità le irripetibili esigenze di tutte/i, promuovendo modelli educativi e didattici che non si limitino a ridurre le disuguaglianze ma che aumentino la partecipazione di tutte/i proprio a partire dall’unicità degli

incontri (Zorzi & Ballandi, 2022, p. 178). Monitorare e documentare tale percorso di R-F potrebbe consentire di osservare quanto una didattica dell’irripetibile, una didattica improvvisativa, consenta di intrecciare e superare i nodi “inclusivi”, trasformando la “specialità” dell’inclusione, nella normalità dell’unicità. Annodare vite, collegare reticoli, valorizzare ogni unicità, consentirebbe di trasformare in quotidiana una didattica che viene ancora percepita come “speciale”, sostenendo quelle piste erranti di ricerca che vogliono sempre di più radicare nella “cultura” e nelle pratiche, un’inclusione che non elude e non delude e che rende la scuola - e la società - aperta grazie ad attenzioni e sensibilità pedagogiche e umane, per tutte/i e per ciascuna/o.

5. <https://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/>.

Bibliografia

- Agrusti, G., & Dodman, M.** (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA13202>.
- Barrett, F. J.** (2017). *Disordine armonico. Leadership e jazz*. Milano: Egea.
- 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*. Chicago; London: 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(4), 84-98. Retrieved from <https://rivistedigitali.ericsson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-20-n-4/lattimo-che-segna-il-tempo/>.
- Bocci, F., & De Castro, M.** (2021). La pedagogia impegnata di bell hooks. *L'integrazione scolastica e sociale*. 21(1), 74-92. Retrieved from <https://rivistedigitali.ericsson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-21-n-1/la-pedagogia-impegnata-di-bell-hooks1/>.
- Borghi, L.** (2000). *La città e la scuola*. Milano: Elèuthera.
- CAST** (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield (MA): National Center on Universal Design for Learning.
- Ceruti, M., Mariotti, W., & Morin, E.** (2018). *Il tempo della complessità: conversazioni con Walter Mariotti*. Milano: Cortina Editore.
- D'Alonzo, L., & Monauni, A.** (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Demozzi, S.** (2007). Sfide conoscitive tra complessità e globalizzazione. Riflessioni pedagogiche a partire dal testo "Educazione e Globalizzazione". *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 2 (1); <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1494>.
- EU** (2022). *Education and Training Monitor 2022*. Retrieved from: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/downloads/comparative-report/Education-and-Training-Monitor-Comparative-Report.pdf>.
- Freire, P.** (2014). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Girelli, C., & Arici, M.** (2022). In direzione ostinata e contraria: per una scuola che può fare la differenza. *RicercaAzione*, 14(1), 9-17. Retrieved from <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/211/199>.
- Hacker, K.** (2013). *Community-based participatory research*. Los Angeles: Sage.
- Heidegger, M.** (1927). *Essere e tempo* (14th ed.). Milano: Longanesi.
- Ingold, T.** (2019a). *Making: antropologia, archeologia, arte e architettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ingold, T.** (2019b). *Antropologia come educazione*. Bologna: La Linea.
- Ingold, T.** (2020). *Siamo linee. Per un'ecologia delle relazioni sociali*. Roma: Treccani.
- Klenk, N.** (2018). From network to meshwork: Becoming attuned to difference in transdisciplinary environmental research encounters. *Environmental Science and Policy*, 89, 315-321. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2018.08.007>.
- 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* (pp. 253-259). New York: Routledge.
- Lipman, M.** (2004). *Educare al pensiero*. Milano: V&P.
- Mertz, E.** (1985). Beyond Symbolic Anthropology: Introducing Semiotic Mediation. In E. Mertz, R. J. Parmentier (Eds.). *Semiotic Mediation*, (pp. 1-19). Orlando, Florida: Academic Press.
- 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). Newcastle upon Tyne: 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*, 8(2), 13-32. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/234/89>.
- Sen, A.** (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sparti, D.** (2005). *Suoni inauditi*. Bologna: Il Mulino.
- Tobias, J. K., Richmond, C. A. M., & Luginaah, I.** (2013). Community-based participatory research (CBPR) with indigenous communities: producing respectful and reciprocal research. *J Empir Res Hum Res Ethics*, 8(2), 129-40.
- Tomlinson, C. A., & Mc Tighe, J.** (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids*. ASCD: Alexandria, VA.
- Weinstein, J.** (2016). A Safe Creativity Environment. In M. Santi, E. Zorzi (Ed.). *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, (pp. 49-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Zanelli, P., Marcuccio, M., & Maselli, M.** (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Bergamo: Zeroseiup.
- Zorzi, E.** (2019). Transforming Classes in Communities - Introduction Concepts. In M. De Rossi, *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community*, (pp. 77-111). Milano: McGraw Hill Education.
- Zorzi, E.** (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M.** (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico delle professionalità educative”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion- Special Issue*, VII(1), 91-100. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/340321611_improvising_inquiry_in_the_community_the_teacher_profile.
- Zorzi, E., & Gecchele, L.** (2020). L’emergenza dell’Alterità: a scuola per una nuova etica di liberazione. *STUDIUM EDUCATIONIS*, 3, 82-98.
- Zorzi E., & Ballandi V.** (2022). Educational Avant-gardes (Indire): jazz and inclusive?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(2), 169-179. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11577/3473619>.

La formazione degli insegnanti di scuola secondaria secondo il CRESPI

Premessa

Nel tempo si sono susseguite molteplici normative finalizzate a regolare la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie e le più recenti hanno fatto emergere molte voci critiche da parte di colleghe e colleghi che si occupano professionalmente e scientificamente di istruzione e formazione.

Il Centro di Ricerca Interuniversitario [CRESPI](#), avendo come focus della propria attività scientifica i temi della professionalità delle e degli insegnanti, ritiene utile fornire un contributo al dibattito attuale proponendo alcuni spunti di riflessione che - a partire dagli impegni che si è assunto nel suo [manifesto per la Ricerca-Formazione](#) (Asquini, 2019) - aiutino a comprendere come orientare la costruzione e la cura della professionalità docente sulla base delle più recenti evidenze della Ricerca Educativa.

Perché è importante la formazione iniziale degli insegnanti?

Da quindici anni, l'importante indagine comparativa [OCSE TALIS](#) (OECD 2019a, 2019b) conferma, con una grande quantità di dati raccolti in diversi sistemi scolastici, che uno dei migliori investimenti per garantire la qualità dell'istruzione è la formazione degli aspiranti docenti fin dal livello universitario, con procedure di ingresso che verifichino l'attitudine all'insegnamento, seguite da percorsi di studio dedicati e integrati, con una valutazione finale dell'effettiva capacità di progettare, gestire e valutare il processo educativo in aula, con i colleghi.

Per essere efficace, la formazione pre-servizio degli insegnanti dovrebbe concentrarsi sulle sfide quotidiane che gli insegnanti devono affrontare in classe, non limitandosi a fornire unicamente quadri teorici. La [ricerca internazionale](#) suggerisce che la formazione degli insegnanti deve mirare a sviluppare le competenze di gestione della classe e le pratiche incentrate sul discente, stimolando il lavoro di gruppo e un uso consapevole del feedback.

L'[efficacia](#) della formazione pre-servizio degli insegnanti dipende anche da fattori quali la

durata e i contenuti del curriculum formativo: in modo coerente con quanto realizzato prima di entrare in servizio, il periodo di *induction* dovrebbe essere curato per garantire un proficuo inserimento dei neo-immessi in ruolo e uno sviluppo professionale continuo.

Le riforme sulla formazione iniziale degli insegnanti, in diverse parti del mondo, hanno dato enfasi a un forte orientamento alla pratica professionale (Weyers *et al.*, 2023). Tale posizione raccomanda che i contenuti dei corsi universitari, e in generale le conoscenze pedagogiche, siano illustrati mediante esempi pratici, simulazione di situazioni didattiche, osservazioni e analisi di video-riprese di azioni di insegnamento.

Qual è l'obiettivo più importante della formazione iniziale dell'insegnante?

Il principale obiettivo è trasformare l'aspirante docente in un professionista riflessivo (Schön, 1987; Dewey, 1929), consapevole della delicata importanza del suo lavoro sul piano della realizzazione dei singoli e di una società democratica, appassionato del mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, convinto che l'educazione sia un processo collegiale da costruire senza stereotipi, pronto a progettare la propria azione considerando tutte le variabili educative in gioco, capace di aderire prima di tutto ad approcci di *individualizzazione* della didattica, in grado di emancipare e portare tutti e tutte al raggiungimento di solide competenze di base, pur attraverso strategie didattiche differenziate (Bloom, trad. it. 1979; Baldacci, 2005; Meirieu, 2020). Nel corso del suo lavoro l'insegnante deve agire come un vero ricercatore, dalla formulazione delle ipotesi alla valutazione dei risultati dell'azione formativa.

A chi deve essere affidata la formazione iniziale degli insegnanti?

La formazione iniziale va affidata sicuramente agli Atenei, garantendo però loro le risorse necessarie per realizzarla in modo soddisfacente e fornendo (questo a cura del decisore politico che governa l'istruzione) i principi e gli obiettivi su cui costruire seri percorsi di formazione, da realizzare in *setting* presenziali adeguati e con tempistiche coerenti e una seria selezione in ingresso degli aspiranti corsisti.

Tuttavia gli Atenei, anche quando attrezzati delle migliori competenze in campo epistemologico, pedagogico-didattico, nelle scienze dell'educazione e di metodologia della ricerca, per contribuire a una aggiornata e sostenibile formazione degli insegnanti, devono poter esibire una reale e autentica esperienza sul campo nella progettazione e nella valutazione della didattica (sia disciplinare sia interdisciplinare). E tale esperienza può essere solo il frutto di una pluriennale, ed attestata, attivazione e realizzazione di progetti *per/con* la scuola.

Quali sono gli aspetti fondanti della preparazione di un insegnante?

Essi si possono riassumere nei seguenti punti.

- Le competenze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche, fondamentali nel determinare uno sfondo culturale e scientifico per la professionalità docente, utili a orientare un'azione consapevole dell'insegnante sul piano teorico e pratico, all'interno dei diversi contesti sociali e culturali e in risposta ai molteplici bisogni bio-psico-sociali degli alunni e delle alunne.
- La competenza nella progettazione dell'azione educativa e didattica, che lo metta in grado di partire dall'analisi del contesto per giungere a predisporre ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi, capaci di promuovere gli apprendimenti di tutte/i e di ciascuno, integrando e utilizzando in modo mirato e sapiente i diversi elementi della didattica (dispositivi, strumenti e materiali didattici, metodologie, tecnologie).
- Le competenze comunicative e relazionali, improntate alla valorizzazione dei singoli, al potenziamento delle capacità di ascolto e di comprensione di realtà differenti dalla propria, alla gestione non violenta dei conflitti, alla promozione di processi di cooperazione democratica, sia in classe sia nelle situazioni di collegialità tra insegnanti.
- La competenza deontologica, che lo aiuti a cogliere i vincoli dell'azione educativa in relazione alla cornice istituzionale di riferimento e ai valori della carta Costituzione: il rispetto di studenti, genitori e colleghi risulta tanto più agevole quanto più l'insegnante sia in grado di ristrutturare punti di vista consolidati ed emanciparsi da un esercizio spontaneistico della professione.
- La motivazione all'apprendimento, che gli consenta di continuare il suo processo di ricerca professionale per tutta la vita e, di riflesso, lo ponga nella condizione di costruire nelle sue classi un clima positivo e offrire esperienze significative.
- La disponibilità ad un agire collegiale, fondamentale per garantire collaborazione con colleghi e colleghe, nella consapevolezza che la scuola è un sistema complesso, in cui le relazioni giocano un ruolo determinante e sono alla base di un contesto realmente democratico.
- La competenza valutativa, ossia la conoscenza e la padronanza dei paradigmi, dei modelli, dei metodi e degli strumenti di valutazione nelle sue diverse funzioni, allo scopo di attuare una reale individualizzazione dell'apprendimento, che consenta a tutte le studentesse e a tutti gli studenti di raggiungere i traguardi formativi ritenuti basilari e irrinunciabili.

- La competenza metodologica del fare *ricerca valutativa*, che comprende la conoscenza dei modelli e delle procedure per monitorare l'efficacia del proprio insegnamento, dell'offerta formativa degli istituti e la disponibilità costante a sottoporre a processi di valutazione e auto-valutazione l'azione didattica e professionale nel suo complesso.
- La conoscenza dei principi della didattica generale, intesa come scienza della mediazione tra insegnamento e apprendimento caratterizzata da un ampio repertorio di strategie e metodi con i quali perseguire in maniera efficace, efficiente e coinvolgente i risultati di apprendimento attesi.
- La conoscenza, in chiave epistemologica, della propria disciplina e della relativa didattica.
- La preparazione tecnologica che non può essere tuttavia disgiunta da una più ampia capacità di progettazione della didattica.
- La competenza metodologica del fare ricerca (e microricerca) e costruire ipotesi di innovazione in ambito pedagogico-didattico, sia in senso generale sia legate alle specifiche didattiche disciplinari.

Che rapporto ci deve essere tra formazione sui contenuti disciplinari e preparazione pedagogico-didattica di chi insegna?

È ineludibile che l'insegnante della scuola secondaria non possa prescindere dalla conoscenza della propria disciplina nella sua struttura epistemologica, ma il docente dovrà altresì acquisire competenze di riflessione sulla propria rilevanza sociale ed educativa (Shulman, 1978) in relazione alle diverse età e/o gradi scolastici, nonché dovrà mostrare la capacità di selezionare e trasporre i saperi fondanti della disciplina stessa (Chevallard, 2007) in modo che siano accessibili, fruibili e comprensibili a tutte/i e a ciascuno. Ciascuna disciplina dovrà essere declinata in modo da produrre apprendimenti nelle studentesse e negli studenti: queste/i ultimi restano sempre il primo e ultimo obiettivo.

Proprio in questa prospettiva, va ancora una volta sottolineato che, come messo in luce dalla ricerca degli ultimi quarant'anni, ogni apprendimento degli studenti non può prescindere da alcune capacità di base del docente:

- di sapersi relazionare in modo adeguato con gli allievi;
- di gestire le dinamiche fra loro e di muoversi con dimestichezza e competenza fra i diversi modelli progettuali e didattici per comprenderne i presupposti e le ricadute;
- di saper progettare i percorsi di insegnamento-apprendimento in base all'analisi dei bisogni condotta e all'uso sapiente e flessibile di un corpus composito di

metodologie e strumenti didattici (Calvani, 2014);

- di saper orientare le proprie pratiche in base ai risultati della più recenti meta-analisi (Hattie, 2008) condotte nell'ambito della ricerca sui dispositivi didattici e della valutazione.

Le competenze pedagogico-didattiche sopra elencate non possono dunque essere ricondotte né alla mera didattica disciplinare né a semplici teorie, tecniche e tecnologie, avulse da una riflessività più ampia, dall'analisi storico-critica delle pratiche didattiche (Altet, 2013), in sinergia fra insegnamenti, laboratori didattici e tirocini e nella continua alternanza fra teoria e pratica.

In conclusione

La formazione iniziale dell'insegnante non può essere guidata da principi puramente economicisti che mirino a risparmiare (denaro, tempo e risorse intellettuali), semplificando i percorsi e riducendoli a meri obblighi burocratici di orari, assenze permesse, riconoscimento di crediti, scorciatoie formative.



Riferimenti

- Altet, M.** (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Pr De L'univDuQuebec.
- Asquini, G.** (a cura di) (2019). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M.** (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bloom, B. S.** (trad. it. 1979). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando.
- Calvani, A.** (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Chevallard, Y.** (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 131-134.
- Dewey, J.** (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Hattie, J.** (2008). *Visible learning*. London: Routledge.
- Meirieu, Ph.** (2020). *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*. Roma: Armando.
- 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://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Schön D. A.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA Jossey-Bass.
- Shulman S. L.** (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, pp. 1-21.
- Weyers, J., König, J., Rott, B.** et al. (2023). Mathematics teachers' professional noticing: Transfer of a video-based competence assessment instrument into teacher education for evaluation purposes. *Z Erziehungswiss.* <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01159-7>.



Leggi il primo numero della collana **Risorse di RicercAzione!**

È la traduzione italiana di *LifeComp*, il Quadro europeo delle competenze chiave **Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare**



LifeComp è costituito da tre aree di competenza interconnesse che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione.

ANNOTAZIONI



<https://ricercazione.iprase.tn.it/>