



RicercaAzione

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

APPROFONDIMENTO

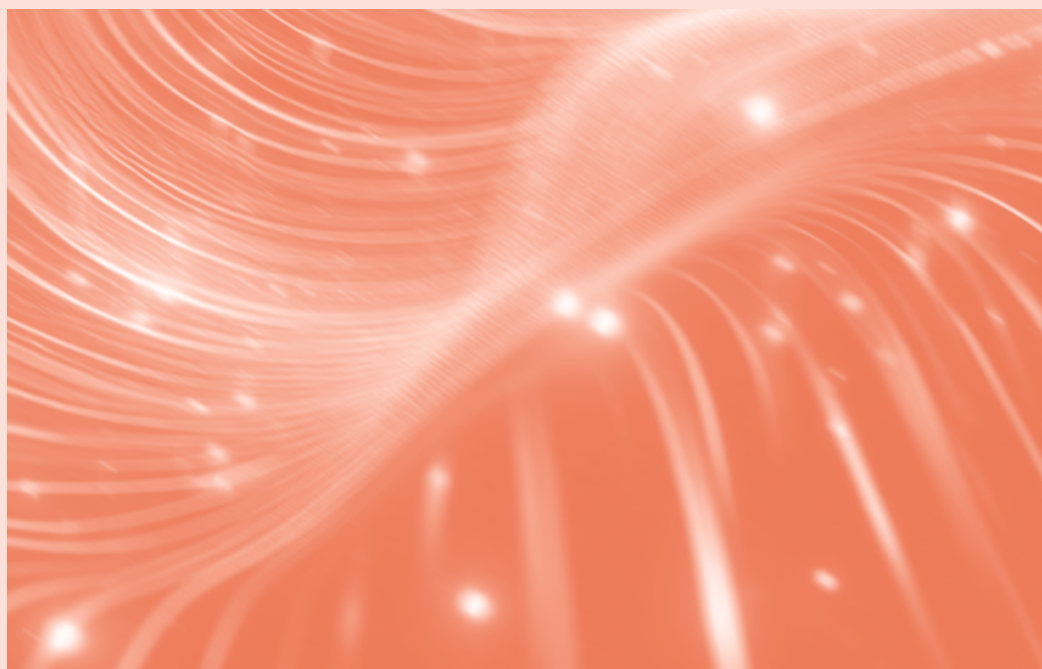
RICERCA

INNOVAZIONE

Volume 16
numero

1

GIUGNO
2024
RIVISTA
SEMESTRALE



prase

numero

1

Vol. 16

RicercaAzione

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

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

Giugno 2024

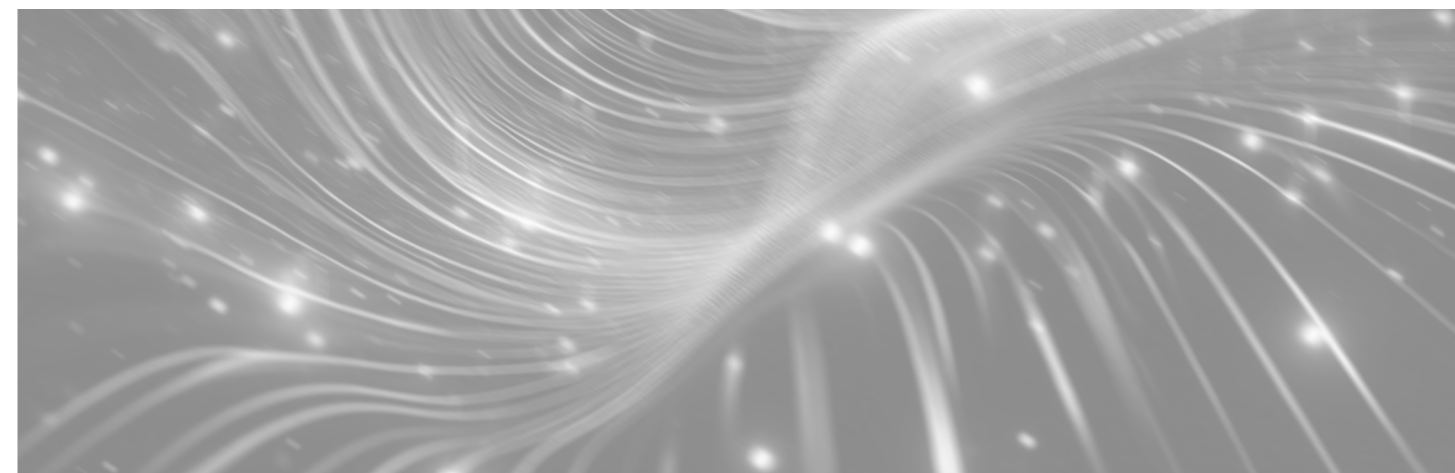
EDITORS

Claudio Girelli

Maria Arici

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 Trinchero - 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 MacRuaric - 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*.

Comitato Tecnico-Scientifico

Angelo Paletta (Presidente)

Gabriella Agrusti

Matteo Lancini

Francesca Mussino

Roberto Ricci

Giuseppe Rizza

Alessandro Rosina

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 *RicercAzione*.

Scientific Technical Board

Angelo Paletta (President)

Gabriella Agrusti

Matteo Lancini

Francesca Mussino

Roberto Ricci

Giuseppe Rizza

Alessandro Rosina

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. 16, n. 1 - Giugno 2024

9 EDITORIALE / EDITORIAL

9 Claudio Girelli, Maria Arici

Costruire futuri possibili

13 Building possible futures

17 RICERCHE / RESEARCH

19 Roberto Ricci

I divari in istruzione: un problema profondo

Education gaps: a deep problem

35 Chiara Giunti, Michela Schenetti

Per una scuola in relazione con il mondo. Lo stato dell'arte dell'Outdoor Learning in Italia attraverso un'indagine esplorativa condotta con tre reti di scuole

For a school in relation to the world. The state of the art of Outdoor Learning in Italy through an exploratory survey conducted with three networks of schools

53 Sara Germani

Motivazione e soddisfazione lavorativa degli insegnanti: il ruolo di *autonomia, competenza e relazione* per un insegnamento di qualità

Teachers' motivation and job satisfaction: the role of *autonomy, competence, and relatedness* for a quality teaching

71 Lino Rossi, Maria Valentini, Enrico Orsenigo, Cecilia Pellizzari, Annamaria De Santis, Tommaso Minerva

I giovani e la percezione delle competenze digitali: uno studio qualitativo tramite focus group

Young people and perceptions of digital skills: a qualitative study through focus group

91 Laura Carlotta Foschi

Unveiling peer assessment in teacher continuous professional development: perceptions and lessons from an experience with in-service teachers

Disvelare la valutazione tra pari nello sviluppo professionale continuo degli insegnanti: percezioni e indicazioni da un'esperienza con insegnanti in servizio

113 Alessia Bevilacqua, Camilla Pirrello

"Errare con la mente": una ricerca educativa sulla percezione e gestione dell'errore alla scuola primaria

"Mental wandering through mistake": an educational research on perception and management of errors in primary school

133 Antonio Marzano, Marta De Angelis

Validazione di una prova per valutare le abilità di riassunto nella scuola primaria

Validation of a test for the assessment of summarizing skills in primary school

151 Silvia Zanazzi

L'assistenza specialistica: una funzione educativa e inclusiva. Esperienze di autovalutazione nelle scuole secondarie di secondo grado

Specialized assistance: an educational and inclusive function. Self-evaluation experiences in upper secondary schools

171 ESPERIENZE E RIFLESSIONI / EXPERIENCES AND REFLECTIONS

173 Emanuela Assenzio

Alla ricerca del senso perduto. Spunti per una nuova narrazione educativa. Il seminario internazionale di ADI per interrogarsi sulla mission della scuola oggi

177 Barbara Caprara, Giulia Filippi, Alessandro Gelmi, Stefania Moser

LoGlo: il mondo nel quartiere, il quartiere nel mondo. Un'esperienza di Educazione alla Cittadinanza Globale

183 Antonello Vedovato, Gianni Martari, Antonio Faccioli, Irene Gottoli

Sperimentare innovazione educativa in un luogo di rigenerazione urbana. L'esperienza di Fondazione Edulife in 311 Verona

189 Nella De Angeli

Il Patto Formativo Speciale (PFS). Un approccio integrato per contrastare la dispersione scolastica nel Comune di Viareggio

193 Ilaria Berardi, Migena Rexha, Marco Ubbiali, Federica Valbusa

Philosophy and Politics of Care. A Verona un convegno internazionale sulla cura

197 Marco Ubbiali

Il Manifesto della scuola della cura. Tre anni di lavoro con Luigina Mortari nell'IC "Senigallia centro-Fagnani"

203 RECENSIONI / REVIEWS

205 Valeria Damiani

Atteggiamenti e impegno civico degli studenti europei all'ottavo grado di scolarità. Il rapporto europeo dell'indagine comparativa internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza IEA-ICCS 2022

207 Emanuela Assenzio

Insegnanti appassionati per un cambiamento "piedi a terra, sguardo al cielo"

Recensione del testo a cura di Michele De Beni e Claudio Girelli, *Perché insegno? Perché ci credo. Un bravo insegnante fa la differenza*, Città Nuova Editrice, Roma, 2024

211 Cristiana Dell'Erba

Competenze imprenditoriali e d'intraprendenza: valutare e progettare

Recensione del testo di Elena Luppi, Aurora Ricci e Daniela Bolzani, *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale. Modelli e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità/intraprendenza*, FrancoAngeli, 2024

215 Chiara Smadelli

Il carcere come luogo da cui si può ricominciare

Recensione del testo a cura di Nicoletta Morbioli, *Dall'impossibile al possibile. La scuola in carcere*, Erickson, Trento, 2024

EDITORIALE

Costruire futuri possibili

La conclusione e l'avvio di un nuovo anno scolastico sono momenti di bilanci e di domande. A diversi livelli. Per quanti come adulti hanno responsabilità educative, è un tempo favorevole per porsi nuovamente quelle domande che non sopportano risposte definitive. Sono domande 'irrispondibili' che continuamente occorre riproporsi, perché le risposte devono dialogare con la realtà e i percorsi di vita e di crescita delle persone.

Cosa è indispensabile, e non solo utile, perché una persona cresca e sviluppi un proprio progetto di vita?

Come il continuo lavoro di costruzione dell'identità di ognuno può diventare risorsa per gli altri?

A cosa serve la scuola?

A cosa serve la ricerca educativa e il lavoro in università?

Quale è il mio ruolo come docente e come posso favorire il percorso di vita dei miei allievi?

Sono domande, e molte altre potremmo aggiungerne, per le quali urgono le risposte per agire, ma, nello stesso tempo, si tratta di risposte che restano aperte, provvisorie, continuamente in evoluzione nel dialogo con la realtà.

Felicità e futuro

Alla radice di queste domande è evidente la ricerca di una qualità, di una pienezza di vita che comunemente chiamiamo felicità. Troppo spesso si corre però il rischio di una distorsione individualistica e solipsistica di questa ricerca, dimenticando quello che le scienze sociali e l'economia civile richiamano come i pilastri della nostra soddisfazione di vita: ricchezza di senso del vivere, qualità della vita di relazioni, opportunità di una vita generativa (Becchetti, 2024)¹.

Solamente in questa prospettiva la parola futuro non assume tinte fosche, ma diventa possibile e desiderabile.

Ragionando sulla situazione attuale e cercando di orientare i governi degli Stati, nel suo ultimo rapporto, l'UNESCO ha evidenziato come la possibilità di reimmaginare i nostri 'futuri possibili insieme' possa prendere l'avvio solamente da un nuovo contratto sociale per l'educa-

1. In questi anni, i lavori di Leonardo Becchetti, Stefano Zamagni, Giancarlo Bruni hanno valorizzato il contributo fecondo dell'economia civile per favorire uno sviluppo sostenibile e inclusivo della società, offrendo anche prospettive interessanti di riflessione per il lavoro educativo.

zione². È a partire dalla consapevolezza dell'interdipendenza positiva che lega tutta l'umanità che sarà possibile costruire un futuro capace di affrontare crisi climatica, pandemie, povertà, ingiustizie. Questo cambiamento richiede però necessariamente una visione della realtà, una cultura che può nascere solo da un nuovo impegno a sviluppare un'educazione capace di promuovere un rinnovato umanesimo.

L'interdipendenza positiva delle risorse come delle persone, che l'esperienza della recente pandemia e delle attuali guerre continuamente ci richiama, richiede perciò al lavoro educativo di iscriversi in una prospettiva di sostenibilità³ e di inclusione.

La scuola come bene comune

L'educazione è la chiave per costruire futuri possibili che promuovano opportunità di felicità e sviluppo per tutti, nessuno escluso. È un compito impegnativo che, leggendo la realtà, sembra irrealistico, ma rinunciare, non avere consapevolezza dell'importanza di mantenere questa tensione come orizzonte per l'agire educativo, significa rinunciare a sperare in un futuro possibile che non escluda nessuno.

In questa partita, la scuola gioca un ruolo decisivo: può costituire un presidio per alimentare nel tessuto sociale l'impegno educativo. La sua presenza capillare nel territorio, la sua influenza significativa e temporalmente prolungata nella vita delle persone rendono la scuola un bene comune particolarmente prezioso⁴. Ovviamente, questo non è scontato.

La scuola è un bene comune che contribuisce a promuovere un'educazione capace di generare futuro solamente se:

- promuove educazione mediante l'istruzione;
- si prende cura delle persone in un clima di benessere;
- aiuta a pensare e non solo a conoscere;
- motiva all'incontro con la realtà e ad agire in essa;
- favorisce la costruzione di identità aperte all'incontro con la diversità;
- costruisce relazioni positive...

... certamente sarebbe interessante integrare questo profilo di scuola con le prospettive di azione che si concretizzano nella quotidianità.

2. UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en. Il Rapporto è stato presentato il 10 novembre 2021. Negli anni novanta del secolo scorso, l'UNESCO aveva presentato un importante Rapporto (Delors, J. (eds.) (1996). *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando), dove si rifletteva sul compito della scuola nel secondo millennio. A questo contributo ha fatto seguito nel 2015 un altro interessante Rapporto UNESCO dal significativo titolo *Rethinking education: towards a global common good?* consultabile in <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>.

3. Nella riflessione degli ultimi anni, è interessante come la parola sostenibilità abbia allargato il suo essere riferita puramente all'ambito ambientale alla globalità dell'esperienza sociale. Al riguardo è significativo il documento GreenComp, che delinea il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità. (G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Cabrera) GreenComp – The European sustainability competence framework, M. Bacigalupo, Y. Punie (a cura di), EUR 30955 IT, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2022; ISBN 978-92-76- 53202-6, doi:10.2760/172626, JRC128040). Si può leggere una recensione in RicercaAzione, dicembre 2023, vol. 15, n. 2, pagg. 273-276 (<https://ricerca-azione.iprase.tn.it/article/view/372/311>).

4. Rileggere 'Lettera a una professoressa' di don Milani, o pagine di Lodi o di Manzi, solo per citarne alcuni, come ascoltare le tante esperienze significative di scuola dei nostri giorni, aiuta a cogliere pienamente il valore della scuola per la vita delle persone e per il contributo che essa può dare alla qualità del vivere comune.

Altrettanto importante sarebbe che tutto questo non fosse lasciato alla responsabilità dei singoli docenti e dirigenti o di gruppi e collegi docenti, ma fosse supportato da:

- formazione seria alla professione;
- stimolo e riconoscimento dello sviluppo professionale;
- adeguate risorse e strutture...

... in questo caso l'elenco potrebbe venire integrato da chi, a livello politico, considera davvero l'educazione e la scuola come reali priorità.

Educare o reprimere?

La scuola costituisce un bene comune e contribuisce a costruirlo se è in grado di accompagnare efficacemente i percorsi di crescita dei propri alunni e studenti in una prospettiva inclusiva.

Un contributo provocatorio alla riflessione è venuto recentemente da Carla Garlatti, autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, nella sua annuale relazione al Parlamento⁵. In essa sono stati evidenziati i problemi che molto spesso occupano le pagine dei giornali (baby gang, adolescenti aggressivi e violenti, bullismo, cyberbullismo, problematiche legate all'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati...), ma è venuto anche un fermo invito a non cedere a una narrazione negativa del mondo minorile che non coincide con la realtà e influenza in modo errato l'azione del mondo adulto⁶.

'Nell'Italia di oggi i ragazzi manifestano rabbia per scelte che passano sopra le loro teste. È come - osserva Garlatti - se fossero relegati in un mondo a parte, separato da quello degli adulti. Più in generale occorre un cambio di rotta, culturale, sociale e politico, che permetta di abbattere il diaframma che separa la dimensione adulta da quella minorile. Bambini e ragazzi devono essere considerati tra i destinatari diretti delle decisioni e delle scelte politiche. Oggi purtroppo non appaiono nemmeno sullo sfondo: lo dimostra il fatto che i ragazzi fanno di tutto per far sentire la loro voce, senza essere nei fatti ascoltati'.

Nell'intervento è stato espresso un forte richiamo alla politica, perché nel parlare e pensare alle azioni riferite ai minori, a prevalere non sia la repressione ma la prevenzione e l'educazione.

L'invito emerso in modo esplicito da questa Relazione indirizzata al mondo politico, ma in generale a ogni adulto nel proprio ruolo, è quello di comprendere il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza uscendo dai luoghi comuni per ascoltare i minorenni e prenderli sul serio, altrimenti il rischio è quello dell'implosione o dell'esplosione di un'intera generazione.

Educare è la strada da perseguire, anche se è in salita.

5. La Relazione al Parlamento dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza 2023, Roma, aprile 2024, è stata presentata dalla dott.ssa Carla Garlatti al Parlamento il 20 giugno 2024 (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2024-06/relazione-parlamento-2023-web.pdf>). L'AGIA (Autorità Garante Infanzia e Adolescenza) è un organismo indipendente che promuove ricerche e azioni in favore dei minori. Interessante è anche il messaggio della dott.ssa Garlatti per l'inizio dell'anno scolastico: La scuola come costruzione di cittadinanza (<https://www.garanteinfanzia.org/carla-garlatti-la-scuola-come-costruzione-di-cittadinanza-anche-gli-stranieri>).

6. 'La realtà è un'altra: - ha affermato Garlatti - ad esempio i reati a carico dei 14-17enni sono calati del 4,15% tra il 2022 e il 2023. Di contro la risposta del mondo adulto è quella di dare una stretta che finora non ha prodotto effetti deterrenti. Anzi, l'aumento delle presenze nei 17 istituti penali per i minorenni (Ipm) rischia di determinare casi di sovrappollamento delle strutture e sovraccarico per gli operatori con ripercussioni sull'efficacia dei percorsi di rieducazione e recupero'. Dai dati del Ministero della Giustizia si evince come 'in un anno, da maggio 2023 a maggio 2024, il numero dei minorenni negli Ipm sia passato da 210 a 339: 129 in più pari al 61,4%'.



I contributi delle sezioni “Esperienze e riflessioni” e “Recensioni” del presente volume si collegano alle riflessioni espresse nell’editoriale e si focalizzano anche su ulteriori, interessanti aspetti del mondo della scuola e dell’educazione. Segnaliamo inoltre la ricchezza e lo spessore degli articoli scientifici presenti nella sezione “Ricerche”, di seguito brevemente presentati.

Roberto Ricci si concentra nel suo contributo su un problema profondo: i divari territoriali nell’istruzione in Italia, mostrando la necessità di approfondire, attraverso i dati, dinamiche poco visibili che potenzialmente possono compromettere la coesione sociale di un territorio.

Il contributo di Chiara Giunti e Michela Schenetti riporta i risultati di un’indagine esplorativa attivata in 240 istituti scolastici appartenenti a tre Reti di scuole caratterizzate dalla comune visione pedagogica outdoor e impegnate nel favorire lo sviluppo riflessivo e professionale degli insegnanti e l’innovazione del sistema scuola.

Sara Germani esplora nel suo studio il ruolo della soddisfazione dei bisogni psicologici di base degli insegnanti sulla loro motivazione e soddisfazione lavorativa, utilizzando il quadro teorico della *Self-Determination Theory*, attraverso un’indagine quantitativa condotta su un campione di 155 insegnanti curricolari di scuola secondaria.

Lino Rossi *et al.* espongono nel loro contributo i risultati di un’indagine qualitativa condotta con l’obiettivo generale di ottenere informazioni in merito alle opinioni degli studenti sulle competenze e abitudini digitali proprie e degli adulti.

L’articolo di Laura Carlotta Foschi esplora un’esperienza di valutazione tra pari nell’ambito dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti: lo studio indaga le loro percezioni nel dare e ricevere valutazioni su sfide di apprendimento da loro progettate, tramite un’indagine con domande aperte e chiuse, analizzate quantitativamente e qualitativamente.

Alessia Bevilacqua e Camilla Pirrello presentano nel loro contributo una ricerca educativa sul valore dell’errore, realizzata in una scuola primaria nell’ambito del percorso di Service Learning, e avviata a partire dal progetto educativo “Errare con la mente” che ha coinvolto gli alunni in un viaggio immaginario alla scoperta dei vari aspetti che l’errore porta con sé.

Il contributo di Antonio Marzano e Marta De Angelis si inserisce all’interno di uno studio pilota condotto per valutare l’efficacia del Programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching rivolto ad allievi di scuola primaria, all’interno del quale è stato sviluppato il Summarizing Test III per stimare gli effetti del programma.

Infine, Silvia Zanazzi presenta e analizza nel suo articolo i risultati del progetto Dare forma all’inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l’inclusività e la qualità dell’assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado, fornendo utili spunti di riflessione per coloro che sono coinvolti nella progettazione, nell’organizzazione e/o nell’erogazione del servizio di assistenza specialistica.

Claudio Girelli e Maria Arici

EDITORIAL

Building possible futures

The end of one school year and the start of another are times for reflection and asking questions. At various levels, adults with educational responsibilities find this to be a valuable opportunity to revisit those questions that do not allow for definitive answers. These are ‘unanswerable’ questions that we must continuously reconsider, as the responses must engage with reality and the life paths and development of individuals.

What is indispensable, not just useful, for a person to grow and develop their own life plan?

How can the ongoing work of constructing one’s identity become a resource for others?

What is the purpose of school?

What is the purpose of educational research and the work done in universities?

What is my role as a teacher, and how can I support my students’ life journeys?

These are some of the questions—many more could be added—that urgently need answers for us to act. Yet, at the same time, these answers remain open, provisional, and constantly evolving through dialogue with reality.

Happiness and future

At the heart of these questions lies the search for a quality and fullness of life that we commonly call happiness. However, there is often a risk of distorting this research into something individualistic and self-centered, forgetting what social sciences and civil economics recall as the pillars of life satisfaction: a meaningful sense of living, quality relationships, and opportunities for a generative life (Becchetti, 2024)¹.

Only from this perspective the word “future” avoid taking on dark tones and instead becomes both possible and desirable.

Reflecting on the current situation and trying to guide governments, UNESCO, in its latest report, highlighted how the ability to reimagine our “possible futures together”² can only begin

1. In recent years, the works of Leonardo Becchetti, Stefano Zamagni, and Giancarlo Bruni have highlighted the valuable contribution of civil economics in promoting a sustainable and inclusive development of society, also offering interesting perspectives for educational work.

2. UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en. This report was presented on November 10, 2021. Back in the 1990s, UNESCO published a significant report edited by Jacques Delors, *Learning: The Treasure Within* (1996), which reflected on the role of schools in the new millennium. Following this, in 2015, UNESCO released another noteworthy report titled *Rethinking education: towards a global common good?* available here <https://unevoc.unesco.org/forum/RethinkingEducation.pdf>.

with a new social contract for education. It is through the awareness of positive interdependence that connects all of humanity that we will be able to build a future capable of addressing the climate crisis, pandemics, poverty, and injustices. However, this change necessarily requires a vision of reality, a culture that can only emerge from a renewed commitment to developing an education that fosters a revitalized humanism.

The positive interdependence of resources and people, constantly reminded to us by the recent pandemic and ongoing wars, demands that educational efforts be framed within a perspective of sustainability³ and inclusion.

The school as a common good

Education is the key to building possible futures that promote opportunities for happiness and development for everyone, without exception. It is a demanding task that, when observing reality, may seem unrealistic. However, giving up or failing to recognize the importance of maintaining this goal as a guiding principle for educational action means abandoning hope for a future that includes everyone.

In this context, the school plays a decisive role: it can serve as a stronghold for fostering educational commitment within the social fabric. Its widespread presence in communities, along with its significant and long-lasting influence on people's lives, makes the school a particularly valuable common good⁴. Of course, this is not something to be taken for granted.

School can only be considered a common good that contributes to promoting an education capable of generating the future if it:

- promotes education through instruction;
- cares for individuals within a well-being-oriented environment;
- encourages thinking, not just knowledge acquisition;
- motivates engagement with reality and action within it;
- supports the development of identities open to encountering diversity;
- fosters positive relationships...

... it would certainly be interesting to complement this vision of school with practical actions implemented in daily life.

3. In recent years, it is particularly interesting to note how the term sustainability has broadened from being purely related to environmental concerns to encompassing the entirety of social experiences. One important document in this regard is the GreenComp report, which outlines the European sustainability competence framework. (G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Cabrera) GreenComp – The European sustainability competence framework, M. Bacigalupo, Y. Punie (eds.), EUR 30955 IT, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022; ISBN 978-92-76-53202-6, doi:10.2760/172626, JRC128040). A review of this can be found in the December 2023 issue of *RicercaAzione* (Vol. 15, No. 2, pp. 273-276), accessible here (<https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/372/311>).

4. Re-Reading Lettera a una professoressa by Don Milani, or pages by Mario Lodi or Alberto Manzi, just to mention a few, as well as listening to the many significant school experiences of today, helps us fully grasp the value of education for people's lives and the contribution it can make to the quality of communal living.

Equally important is ensuring that this responsibility doesn't rest solely on individual teachers, principals, or groups of educators, but is supported by:

- serious professional training;
- incentives and recognition for professional development;
- adequate resources and infrastructure...

... in this case, the list could be expanded by those who, at the political level, truly view education and schools as real priorities.

Educate or repress?

School represents a common good and contributes to building it when it effectively supports the growth of students through an inclusive approach.

A provocative reflection on this came recently from Carla Garlatti, the Italian authority for children and adolescents, in her annual report to Parliament⁵. In the report, she highlighted issues

frequently covered by the media—youth gangs, aggressive and violent adolescents, bullying, cyberbullying, and challenges in welcoming unaccompanied foreign minors. However, Garlatti also issued a strong call not to succumb to a negative narrative about the younger generation, which doesn't align with reality and wrongly influences adult actions⁶.

'In today's Italy, young people express anger over decisions made above their heads. It's as if they have been relegated to a separate world from adults, Garlatti observes. More broadly, a cultural, social, and political shift is needed to break down the barrier separating adults from minors. Children and young people must be considered direct recipients of political decisions. Unfortunately, today they don't even appear in the background: this is evident from the fact that young people do everything to make their voices heard, yet they are still not truly listened to'.

Garlatti's intervention emphasized the need for policymakers to focus not on repression but on prevention and, above all, education when addressing youth-related issues.

The explicit message of the report, directed not only at the political world but at all adults in their respective roles, is to understand childhood and adolescence by breaking away from clichés, truly listening to young people, and taking them seriously. Otherwise, the risk is the implosion or explosion of an entire generation.

Education is the path to pursue, even though it may be a steep one.

5. The 2023 Report to Parliament by the Authority for Children and Adolescents, Rome, April 2024, was presented by Dr. Carla Garlatti to Parliament on June 20, 2024 (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2024-06/relazione-parlamento-2023-web.pdf>). The AGIA (Authority for Children and Adolescents) is an independent body that promotes research and actions in favor of minors. Is also interesting Dr. Garlatti's message for the start of the school year: School as a Building Block of Citizenship (<https://www.garanteinfanzia.org/carla-garlatti-la-scuola-come-costruzione-di-cittadinanza-anche-gli-stranieri>).

6 'The reality is different:—said Garlatti—for example, crimes committed by 14-17-year-olds dropped by 4.15% between 2022 and 2023. On the other hand, the response from the adult world has been to tighten measures, which so far has not produced deterrent effects. In fact, the increase in the number of presences in the 17 juvenile detention centers (lpm) risks causing overcrowding of the facilities and overloading the staff, with repercussions on the effectiveness of rehabilitation and recovery programs'. According to data from the Ministry of Justice, 'in one year, from May 2023 to May 2024, the number of minors in lpm went from 210 to 339: 129 more, an increase of 61.4%'.



The contributions from the sections “Experiences and Reflections” and “Reviews” in this volume are linked to the reflections expressed in the editorial and also focus on additional, interesting aspects of the world of schools and education. We also highlight the richness and depth of the scientific articles present in the “Research” section, briefly presented below.

Roberto Ricci focuses in his contribution on a deep issue: territorial disparities in education in Italy, demonstrating the need to delve deeper, through data, into less visible dynamics that could potentially compromise the social cohesion of a territory.

The contribution by Chiara Giunti and Michela Schenetti presents the results of an exploratory investigation conducted in 240 schools belonging to three networks characterized by a shared outdoor pedagogical vision and committed to promoting the reflective and professional development of teachers and the innovation of the school system.

Sara Germani explores in her study the role of satisfying the basic psychological needs of teachers on their motivation and job satisfaction, using the theoretical framework of *Self-Determination Theory*, through a quantitative survey conducted on a sample of 155 secondary school curriculum teachers.

Lino Rossi *et al.* present in their contribution the results of a qualitative investigation aimed at obtaining information regarding students' opinions on their own and adults' digital skills and habits.

Laura Carlotta Foschi's article explores a peer evaluation experience within the framework of continuous professional development for teachers: the study investigates their perceptions of giving and receiving evaluations on learning challenges they designed, through a survey with open and closed questions, analysed both quantitatively and qualitatively.

Alessia Bevilacqua and Camilla Pirrello present in their contribution an educational research on the value of mistakes, conducted in a primary school as part of the *Service Learning* pathway, and initiated from the educational project “Wandering with the mind,” which involved students in an imaginary journey to discover the various aspects that mistakes bring with them.

The contribution by Antonio Marzano and Marta De Angelis is part of a pilot study conducted to evaluate the effectiveness of the *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching Program* aimed at primary school students, within which the *Summarizing Test III* was developed to estimate the effects of the program.

Finally, Silvia Zanazzi presents and analyses in her article the results of the project “*Shaping the inclusion: Self-assessment paths to improve inclusivity and the quality of specialist assistance in secondary schools*”, providing useful insights for those involved in the design, organization, and/or provision of specialist assistance services.



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

DOI: 10.32076/RA16101

I divari in istruzione: un problema profondo

Education gaps: a deep problem

Roberto Ricci¹

Sintesi

La presenza di importanti divari territoriali ha caratterizzato la storia del Paese sin da tempi molto lontani. La diffusione delle ricerche comparative internazionali ha permesso di quantificare l'entità di questi divari anche nel settore dell'istruzione. A partire dal 2019 l'Italia dispone di una misura standardizzata censuaria su alcuni apprendimenti di base al termine della scuola secondaria di secondo grado (Italiano, Matematica e Inglese). Pur trattandosi di una misura parziale, essa ha consentito una maggiore granularità nello studio dei divari territoriali, introducendo il concetto di dispersione scolastica implicita, intesa come quota di allievi che non hanno raggiunto i traguardi attesi in nessuna delle discipline osservate. Grazie alla predetta granularità dei dati è stato possibile fornire una prima misura dei divari territoriali all'interno delle due maggiori metropoli dell'Italia settentrionale: Milano e Torino. Emergono dati molto preoccupanti che mettono in luce fragilità negli apprendimenti molto consistenti anche all'interno di queste due città che, invece, dovrebbero rappresentare un'avanguardia anche nel settore dell'istruzione. Il presente lavoro mostra la necessità di approfondire dinamiche poco visibili che potenzialmente possono compromettere la coesione sociale di un territorio.

Parole chiave: Divari in istruzione; Divari urbani; Variabilità negli esiti di apprendimento; Dispersione scolastica implicita.

Abstract

The existence of significant territorial disparities has been a longstanding characteristic of the country's history. The spread of international comparative research has made it possible to quantify the extent of these gaps in the field of learning. Since 2019, Italy has had a standardised census measure of some basic learning at the end of secondary school (Italian, Mathematics and English). Although it is a partial measure, it has allowed greater granularity in the study of territorial gaps by introducing the concept of implicit drop-out, understood as the proportion of pupils who have not reached the expected targets in any of the subjects observed. Thanks to the above-mentioned granularity of the data, it has been possible to provide a first measure of territorial disparities within the two largest urban centres in Northern Italy: Milan and Turin. Very worrying data emerged, highlighting severe learning vulnerabilities even within these two cities, which should also represent a vanguard in terms of education. This work highlights the need to investigate less visible dynamics that can potentially undermine the social cohesion of a territory.

Keywords: Gaps in education; Urban gaps; Variability in learning outcomes; Implicit drop-out.

1. INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) - Le opinioni espresse sono da attribuirsi all'autore e non impegnano la responsabilità dell'Istituto di appartenenza.

1. Prefazione

In un Paese come l'Italia il tema dei divari tra i territori è sempre stato un problema molto rilevante, oggetto di un dibattito che affonda le sue radici nella storia pre-unitaria. Si tratta di un fenomeno che si manifesta in ambiti molto diversi e che riveste un'importanza particolare per l'intera comunità nazionale, anzi, si potrebbe forse affermare, che la influenza talmente in profondità da fare temere per la sua sopravvivenza e per il suo sviluppo armonico e coeso.

Lo scoppio della pandemia e la severità delle sue conseguenze hanno reso il problema delle differenze tra le regioni e le aree del Paese ancora più grave. Come sempre accade, quando una società è colpita da un fenomeno molto rilevante, chi si trovava già in una situazione di maggiore fragilità risulta più esposto agli effetti negativi di quel fenomeno e la pandemia non ha certamente fatto eccezione.

Negli ultimi decenni anche nel settore dell'istruzione si è cominciato a parlare in modo sistematico di differenze nei risultati di apprendimento tra le diverse aree del Paese, tra i diversi indirizzi di studio, tra studenti e studentesse provenienti da ambiti socio-economico-culturali differenti. Ma soprattutto in seguito all'affermazione e alla diffusione della rilevazione PISA (*Programme for International Assessment*), realizzata periodicamente dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo economici), si è iniziato a parlare di equità in istruzione e a misurare con maggiore precisione l'entità

dei divari negli apprendimenti di base, intesi come fondamentali ed essenziali per tutti e per ciascuno (OECD, 2005). Prima dell'assunzione degli esiti di PISA come una sorta di punto di riferimento per osservare e confrontare i sistemi scolastici, il tema dell'equità in istruzione era rimasto appannaggio di ristretti ambiti di ricerca e di studio e, soprattutto, limitato a considerazioni di carattere generale e molto astratto, senza grandi possibilità di effettuare analisi e valutazioni su basi empiriche e confrontabili.

Nel corso degli anni il tema dell'equità in istruzione ha assunto significati diversi, talvolta con definizioni non molto chiare, cogliendo dimensioni differenti di un fenomeno molto complesso e di non facile rappresentazione (Benadusi & Giancola, 2022). Tuttavia, senza una misura solida e comparabile è impossibile approfondire il concetto di equità e di divari e risulta quindi molto difficile trovare definizioni adeguate e, soprattutto, verificabili.

L'aumentata attenzione ai temi dell'equità in istruzione ha reso possibile allargare gli orizzonti di osservazione e, dopo anni in cui essa è stata di fatto coincidere con lo studio della povertà educativa, si cominciano a intravedere interessanti ampliamenti del campo di studio anche verso i livelli di apprendimento più alti. Per la prima volta, la Commissione europea ha proposto un approfondimento sui risultati PISA 2022 ponendo lungo una linea di continuità il tema dell'eccellenza e quello dell'equità in istruzione (European Commission, 2024). Si tratta di un cambiamento di non poco conto che può preludere a una visione più articolata

e adeguata di concetti oggi molto dibattuti, non solo in ambito scolastico-educativo, come quelli di inclusione e di uguaglianza di opportunità.

In un quadro così articolato, anche l'analisi e la misurazione dei divari in istruzione tra i diversi territori del Paese richiede un maggiore approfondimento.

Tipicamente, tutte le indagini sulle profonde differenze tra i territori rispetto ai livelli di apprendimento raggiunti mettono a confronto le regioni italiane, con risultati noti che vedono il Mezzogiorno d'Italia in una situazione di maggiore difficoltà rispetto alle aree centro-settentrionali. In questo lavoro il centro dell'attenzione è spostato verso la dimensione urbana dei divari per mettere in luce che le differenze negli apprendimenti si riproducono anche in territori più circoscritti, determinando fenomeni complessi e potenzialmente cause di forti instabilità sociali, spesso difficili da governare se le situazioni di difficoltà superano determinate soglie di gravità (Save the Children, 2023). Questa primo studio concentra volutamente la propria attenzione su Milano e Torino, le due maggiori città del Nord Italia che, notoriamente, in tutte le rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti evidenzia i risultati più elevati, spesso in linea con gli esiti dei Paesi che in tutte le indagini internazionali conseguono sistematicamente i risultati più soddisfacenti.

Da questo primo studio emergono differenze molto rilevanti e che meritano una particolare attenzione per contrastare la po-

vertà educativa ovunque essa si manifesti, anche nei territori più avanzati e ricchi del Paese. Ancora una volta si rileva la necessità di disporre di dati granulari che consentano di arricchire un quadro complesso alla cui definizione devono concorrere diversi elementi, non solo quantitativi, ma che comunque consentano solide e appropriate comparazioni per l'adozione di politiche efficaci e adeguate.

2. I divari negli apprendimenti

Lo studio e l'analisi delle differenze nei livelli di apprendimento necessitano di una loro definizione e del chiarimento del punto di vista dal quale si parte. A questo riguardo, è bene chiarire che senza una misura standardizzata, in una qualsiasi forma, non è possibile individuare i divari tra aree, territori e contesti socio-culturali. La valutazione di scuola, per disegno, non è una misura adeguata dei divari poiché essa è formulata rispetto a criteri e parametri che, nella migliore delle ipotesi, sono definiti a livello di singola istituzione scolastica e sono solo blandamente connessi ai traguardi di apprendimento previsti dalle Indicazioni nazionali², anche essi formulati in maniera piuttosto ampia e difficilmente descrivibili attraverso indicatori generalizzabili e comparabili.

In linea del tutto generale, il dibattito scientifico e accademico si concentra da molto tempo sulla ricerca di una misura adeguata del livello di competenze di base³ raggiunto

2. In questo contributo con l'espressione Indicazioni nazionali si intendono indistintamente le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, le Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida del primo biennio e le Linee guida per il secondo biennio e quinto anno degli istituti tecnici e professionali.

3. Nel presente lavoro ci si riferisce al concetto di competenze di base in modo ampio e generale, senza entrare nell'opportuna distinzione, propria delle scienze dell'educazione, tra competenze di base e conoscenze e abilità di base.

da coloro che conseguono una qualifica o un diploma di scuola secondaria di secondo grado. Nonostante gli sforzi, non esiste un consenso unanime né sulla misurazione di tali competenze né sulle molteplici cause che determinano il mancato raggiungimento di livelli inadeguati di tali competenze (Cecchi, 1998; De Mauro, 2014; Giancola & Salmieri, 2023). Tuttavia, sia dal punto di vista operativo sia sul piano teorico e culturale, diventa imprescindibile procedere con la misurazione e il monitoraggio di quali siano i livelli di apprendimento effettivamente raggiunti. È necessario avviare una riflessione urgente coinvolgendo discipline come la pedagogia, la sociologia, l'economia, le scienze politiche e la statistica. Tale riflessione non solo deve mirare a un approfondimento metodologico, ma anche alla ricerca di soluzioni, seppur sempre provvisorie e in continuo divenire, per affrontare costruttivamente il problema del livello di preparazione dei giovani.

In questo contributo, la misura dei divari negli apprendimenti è effettuata attraverso il concetto di dispersione scolastica implicita calcolata attraverso gli esiti delle prove INVALSI al termine del secondo ciclo d'istruzione (Ricci, 2023). A partire dal 2019, INVALSI ha iniziato a condurre un'indagine standardizzata a livello censuario su alcuni ambiti disciplinari chiave, tra cui comprensione della lettura e funzionamento della lingua (di seguito denominata semplicemente prova di Italiano), Matematica, Inglese-lettura e Inglese-ascolto. Nonostante le inevi-

tabili limitazioni e le necessarie precauzioni da esercitare quando si assumono misure standardizzate, effettuate in un solo istante, come indicatori degli apprendimenti conseguiti dagli studenti e dalle studentesse, i dati provenienti da queste indagini consentono di stimare, al termine del secondo ciclo d'istruzione, la dispersione scolastica implicita. In tale categoria ricadono gli allievi e le allieve che non hanno raggiunto almeno il livello 3⁴ nella prova di Italiano e Matematica e il livello B1 del QCER nelle prove di Inglese (lettura e ascolto). Affinché uno studente o una studentessa siano considerati quindi come dispersi impliciti, devono verificarsi simultaneamente tutte e quattro queste condizioni. Se anche solo una di esse non si realizza, lo studente o la studentessa non rientrano più nella categoria dei dispersi impliciti. Questa definizione è volutamente restrittiva, volta a ridurre al minimo i cosiddetti falsi positivi (studentesse o studenti identificati come dispersi impliciti senza esserlo), anziché i falsi negativi (studentesse o studenti non identificati come dispersi impliciti, pur essendolo).

La Fig. 1 mostra l'andamento della dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado nelle diverse regioni italiane dal 2019 al 2023.

Se si assume la dispersione scolastica implicita come misura dei divari territoriali, è possibile fornire una prima immagine delle differenze nei livelli di apprendimento mediamente raggiunti nelle diverse regioni del Paese.

In linea del tutto generale, sono necessarie

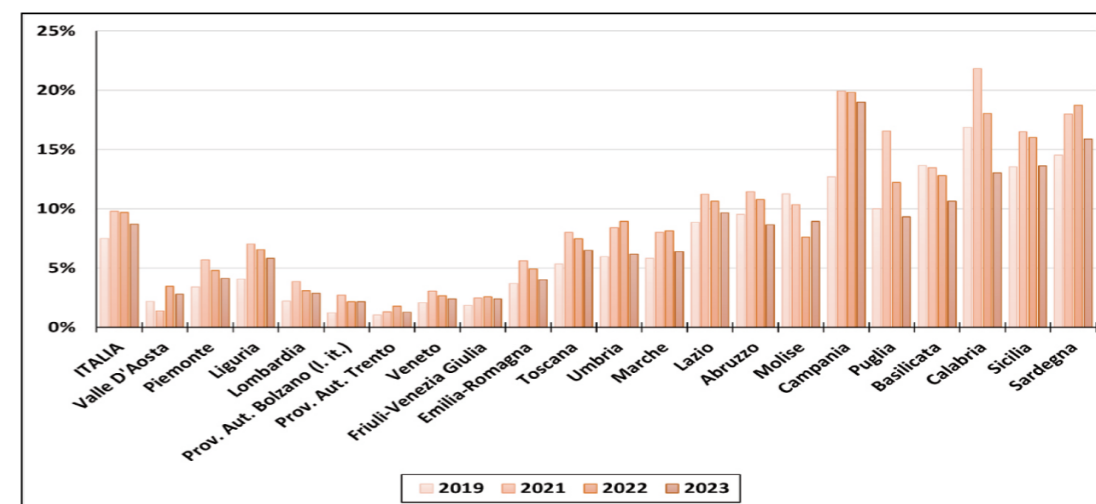


Fig. 1 - Dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado dal 2019. (Elaborazione INVALSI 2023).

alcune precisazioni per chiarire e delimitare il significato di questa misura dei divari di apprendimento. In primo luogo, la dispersione scolastica implicita, nonostante i suoi limiti, consente di fornire una misura dei divari territoriali poiché essa è comparabile tra i territori, essendo determinata in maniera uniforme per tutte le scuole del Paese. In secondo luogo, in questa sede si desidera concentrare l'attenzione sull'identificazione dei divari e non sulle loro cause, la cui analisi esula dagli scopi del presente lavoro né, tantomeno, sugli approfondimenti didattico-metodologici che tale misurazione consente (Ricci, 2023).

Pur con le predette precisazioni, attraverso la dispersione scolastica implicita è quindi possibile disporre di una misura della fragilità negli apprendimenti di base al termine del ciclo scolastico idonea per effettuare comparazioni tra contesti differenti, anche con una granularità maggiore rispetto a quella regionale e non solo di tipo territoriale, consenten-

do quindi di approfondire l'identificazione di divari negli apprendimenti che sono noti da tempo dal punto di vista generale e qualitativo, ma che sono quasi sempre sfuggiti a qualsiasi forma di quantificazione.

3. Centro e periferia delle grandi città

L'esistenza dei divari territoriali a livello regionale rispetto agli apprendimenti raggiunti è misurata con una certa precisione attraverso la dispersione scolastica implicita, come riportato in Fig. 1. Inoltre, gli esiti ottenuti usando i risultati delle prove INVALSI trovano piena conferma quando ci si riferisce a qualsiasi altra indagine che si basi su misure standardizzate e realizzate in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale, a prescindere dall'ambito disciplinare considerato. Le rilevazioni OCSE-PISA (INVALSI, 2023a), IEA-TIMSS (INVALSI, 2020), IEA-PIRLS (INVALSI,

4. Gli esiti delle prove INVALSI di Italiano e Matematica sono espressi in cinque livelli crescenti, da 1 a 5, dove i primi due rappresentano esiti non in linea con i traguardi delle Indicazioni nazionali (si veda nota 1) al termine del secondo ciclo d'istruzione, mentre i livelli dal 3 al 5 identificano livelli di apprendimento sempre più solidi e robusti. Gli esiti delle prove di Inglese (lettura e ascolto) sono riportati sulla base dei livelli del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue). Le indicazioni nazionali prevedono il livello B2 per l'istruzione tecnica e liceale e il livello B1+ per quella professionale.

2022) e IEA-ICILS (IEA, 2019), pur riferendosi a gradi scolastici differenti e a materie diverse, forniscono tutte, *mutatis mutandis*, le stesse indicazioni che si possono trarre dalla Fig. 1. La sola eccezione è rappresentata dai voti conclusivi dell'esame di Stato al termine della scuola secondaria di secondo grado che continuano a restituire esiti di apprendimento decisamente più elevati nel Mezzogiorno, senza però alcun riscontro in nessun altro contesto, comprese le prove di ammissione all'università e, recentemente, anche gli esiti di selezione per l'accesso all'insegnamento secondario.

Tuttavia, le differenze regionali non sono gli unici divari che coinvolgono gli apprendimenti, ma ci sono altri contesti nei quali si realizzano forme di esclusione e di fragilità, anche in territori nei quali il livello medio dei risultati di apprendimento è buono ed elevato.

In questo lavoro si considerano gli esiti di apprendimento nelle due maggiori città dell'Italia settentrionale, Milano e Torino, che si trovano nelle regioni italiane con i risultati di apprendimento medi più elevati, qualunque sia la fonte di dati considerati. Tuttavia, come si vedrà di seguito, all'interno di queste due città vi sono delle differenze che raggiungono entità paragonabili a quelle che si riscontrano tra le regioni del Nord e quelle del Mezzogiorno.

Pochi sono gli studi su base empirica che hanno cercato di quantificare i divari di apprendimento tra le diverse zone dei grandi centri urbani, ma il fenomeno merita certamente un'attenzione maggiore poiché esso può celare dinamiche sociali particolarmente rilevanti. Il contenimento delle differenze è

certamente una delle forme più efficaci di inclusione effettiva, soprattutto se essa si realizza attraverso azioni volte all'innalzamento generalizzato dei risultati di apprendimento e non si traduce in un loro miope abbassamento.

L'analisi dei divari di apprendimento nelle diverse aree di una città pone però problemi metodologici di non trascurabile rilevanza poiché è necessario individuare delle variabili rispetto alle quali caratterizzare le singole aree urbane, il più possibile omogenee rispetto alla composizione socio-economico-culturale della popolazione residente. Anche se con obiettivi conoscitivi in parte differenti, per la città di Milano è stato effettuato uno studio pionieristico ed estremamente rilevante per identificare le dinamiche delle iscrizioni degli studenti e delle studentesse nelle scuole secondarie di secondo grado (Pacchi & Ranci, 2017). I due autori mettono in luce, per la prima volta in Italia, fenomeni di spostamento della popolazione scolastica autoctona verso zone della città in cui la presenza della popolazione di origine immigrata è minore. Si tratta di un fenomeno noto in letteratura da tempo, particolarmente rilevante in alcuni Paesi in cui la popolazione immigrata è fortemente concentrata in determinate zone.

In questa sede si vuole tentare una prima analisi nelle differenze nei livelli di apprendimento non solo in base all'origine, immigrata o autoctona, della popolazione studentesca, ma più in generale tra *centro*, inteso non in senso fisico, ma come area più avvantaggiata, e *periferia*, definita come luogo in cui il contesto socio-economico e culturale è meno favorevole e di minore supporto agli

Territorio	Dispersione implicita media
MILANO	7,3%
LOMBARDIA	2,2%
TORINO	10,4%
PIEMONTE	3,4%
ITALIA	8,7%

Tab. 1 - *Dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado.*
(Fonte:INVALSI 2023).

apprendimenti, molto ampiamente intesi.

Assumendo come misura della fragilità nei livelli di apprendimento la dispersione scolastica implicita, i dati della Tab. 1 mostrano valori decisamente diversi e più elevati nei due capoluoghi di regione rispetto al dato regionale di riferimento.

Se a livello regionale la Lombardia e il Piemonte presentano livelli di dispersione scolastica implicita tra i più bassi d'Italia, i due capoluoghi di regione mettono in luce una situazione molto diversa, soprattutto la città di Torino in cui il valore della dispersione scolastica implicita supera ampiamente la media italiana, collocandosi in posizione simile a quella del Lazio, della Puglia e della Basilicata, quindi molto distante dai livelli tipici delle regioni settentrionali.

A una prima lettura, i dati della Tab. 1 potrebbero apparire sorprendenti o di difficile spiegazione. Essi mostrano, invece, che anche nei centri urbani dove le opportunità di apprendimento dovrebbero essere maggiori, si possono nascondere delle situazioni di difficoltà, dei *micro-divari*, che meritano la massima attenzione e che probabilmente fanno ritenere superate alcune categorie di anali-

si un tempo molto usate negli studi sociali, quindi anche sulla scuola, che mettevano tipicamente a confronto aree urbane e aree rurali. Anche in campo scolastico pare molto più utile confrontare il centro e la periferia poiché pur all'interno del territorio di uno stesso comune possono celarsi differenze molto rilevanti.

Tuttavia, l'individuazione delle periferie nel significato richiamato in precedenza non è di facile soluzione poiché risulta molto complesso identificare criteri affidabili che non si basino solo sul fattore spaziale, ma sulla disponibilità di una pluralità di servizi e sulla presenza di un contesto favorevole alla creazione di opportunità culturali e sociali, ampiamente intese.

Per cercare di cogliere la complessità delle aree e le loro differenze, le città di Torino e di Milano sono state suddivise sulla base del valore medio al metro quadrato degli immobili, fornito su base semestrale dall'Agenzia delle entrate. Tali aree sono state poi aggregate in quattro zone per effettuare una prima analisi sulle caratteristiche della popolazione scolastica che frequenta la scuola in queste zone.

3.1. I divari territoriali nel comune di Milano

In media la dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado nel comune di Milano è di circa 5 punti percentuali in più rispetto alla media lombarda, ma comunque al di sotto della media nazionale (8,7%). Tuttavia, la fragilità negli apprendimenti, così come misurata attraverso la dispersione scolastica implicita, assume valori molto diversi all'interno della città. La Tab. 2 confronta la percentuale di dispersione scolastica implicita nelle diverse zone della città classificate attraverso il valore medio al metro quadrato nell'ultimo semestre del 2022.

Per quanto il valore al metro quadrato degli immobili sia solo una misura indiretta delle caratteristiche del territorio urbano di un comune, si nota che nella zona 4, in cui il valore immobiliare medio degli edifici è superiore di oltre il

32% rispetto a quello della zona 1, la dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado è enormemente più bassa e non solo rispetto al valore medio, ma anche in relazione alla sua variabilità tra il valore massimo e il valore minimo. La Tab. 2 indica che nelle periferie della città, identificate attraverso il valore medio al metro quadrato degli immobili, la dispersione scolastica implicita media al termine del secondo ciclo di istruzione è il 14,9%, pari alla media della Sardegna e superiore alla media della Campania.

Tuttavia, anche la suddivisione del comune di Milano in solo quattro aree potrebbe nascondere differenze ancora più marcate rispetto alla dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo d'istruzione.

Nella Fig. 2 sono riportate distintamente tutte le aree in cui è suddiviso il comune di Milano in base ai dati forniti dall'Agenzia delle Entrate ed emerge una situazione estremamente variegata con punte di dispersione implicita superio-

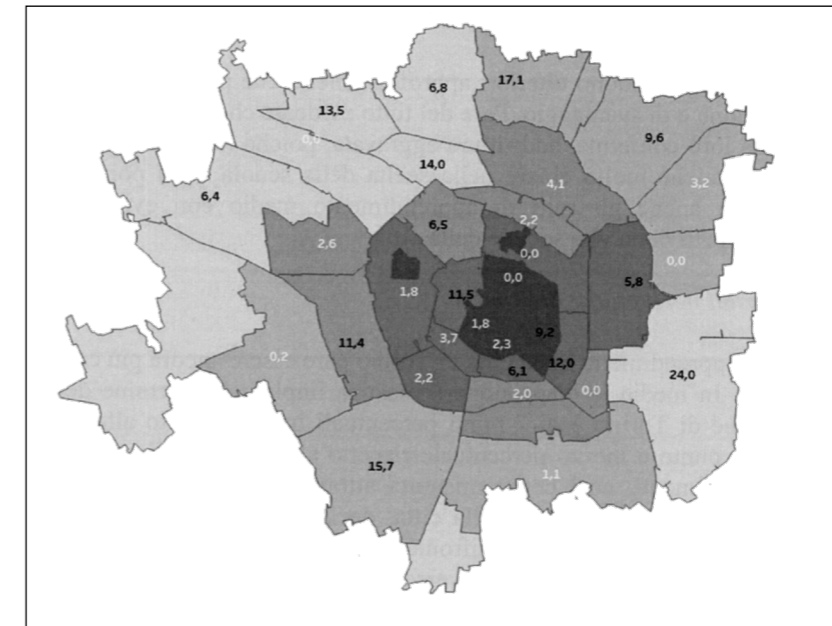


Fig. 2 - Distribuzione della dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado in funzione del valore degli immobili al m2 nel comune di Milano.

(Fonte: INVALSI 2023; Agenzia delle Entrate 2023).

Zona	Dispersione implicita			Valore medio degli immobili al m ²
	Min.	Media	Max	
1	11,4%	14,9%	24,0%	3.886,00 €/m ²
2	5,8%	7,2%	9,6%	4.725,00 €/m ²
3	2,2%	3,3%	4,1%	5.038,00 €/m ²
4	0,2%	1,7%	2,0%	5.160,00 €/m ²

Tab. 2 - Dispersione implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado nel comune di Milano (quattro zone) in relazione al costo al m2 degli immobili.

(Fonte: INVALSI 2023; Agenzia delle Entrate 2023).

re al valore di tutte le regioni italiane, incluso il Mezzogiorno. Sembra potersi concludere che persino all'interno della città economicamente più avanzata d'Italia si sviluppi una variabilità negli esiti di apprendimento superiore a quella che si riscontra tra le regioni del Paese, notoria-

mente molto diverse le une dalle altre.

Differenze così consistenti nei risultati di apprendimento al termine del secondo ciclo di istruzione richiedono un approfondimento sulle caratteristiche della popolazione studentesca nelle 4 zone in cui è stata suddivisa la città.

Zona	% di studenti con almeno un anno di ritardo nel loro percorso scolastico	% di studenti con un background socio-economico-culturale svantaggiato	% di allievi stranieri di I generazione	% di allievi stranieri di II generazione
1	27,19	37,59	10,4	12,27
2	19,27	27,36	3,78	9,04
3	23,36	33,09	6,08	16,44
4	15,49	21,12	3,66	8,82

Tab. 3 - La composizione della popolazione studentesca nel comune di Milano (quattro zone) al termine della scuola secondaria di secondo grado.

(Fonte: INVALSI 2023).

I dati della Tab. 3 mostrano chiaramente che le diverse zone sono molto differenti tra di loro anche rispetto alla popolazione scolastica che le caratterizza. Nelle prime tre zone si osserva la presenza di circa il 30% di allievi con un retroterra familiare più fragile e una quota di allievi stranieri quasi doppia delle zone 1, 2 e 3 rispetto alla 4. Per quanto l'identificazione delle periferie non sia metodologicamente semplice poiché gli allievi e le allieve si spostano all'interno della città, risulta molto evidente che i tassi di dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado, quindi la fragilità negli apprendimenti, si distribuiscono in modo molto diverso all'interno della città di Milano anche in ragione delle caratteristiche molto diverse della popolazione che afferisce a tali zone.

Queste prime analisi richiedono ulteriori approfondimenti che potrebbero mettere in luce forme ulteriori di segregazione e di svantaggio. Pare del tutto evidente che gli esiti delle ricerche di Pacchi e Ranci trovano una loro conferma, addirittura aggravata, poiché le analisi qui proposte mettono in luce che oltre a dinamiche molto chiare nella scelta della scuola della popolazione autoctona le

differenze riguardano anche gli esiti di apprendimento medio con evidenti implicazioni che riguardano tutti gli aspetti della vita sociale della città.

3.2. I divari territoriali nel comune di Torino

La fragilità negli apprendimenti nella città di Torino pare essere ancora più complessa e variegata di quella di Milano. In media la dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo di istruzione nel comune di Torino è di 7 punti percentuali in più rispetto alla media piemontese e superiore di oltre un punto e mezzo percentuale rispetto alla media nazionale (8,7%). Tuttavia, la fragilità negli apprendimenti, così come misurata attraverso la dispersione scolastica implicita, assume valori molto diversi all'interno della città, decisamente più variabili rispetto a quanto si osserva nella città di Milano. La Tab. 4 confronta la percentuale di dispersione scolastica implicita nelle diverse aree della città, classificate attraverso il valore medio al metro quadrato degli immobili nell'ultimo semestre del 2022.

Zona	Dispersione implicita			Valore medio degli immobili al m ²
	Min.	Media	Max	
1	10,7%	23,9%	53,6%	1.879,00 €/m ²
2	5,0%	7,3%	9,4%	1.945,00 €/m ²
3	2,3%	2,9%	4,2%	2.011,00 €/m ²
4	0,1%	1,1%	1,9%	3.485,00 €/m ²

Tab. 4 - Dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado nel comune di Torino (quattro zone) in relazione al costo al m² degli immobili.

(Fonte: INVALSI 2023; Agenzia delle Entrate 2023).

Anche se con dinamiche molto diverse dei prezzi medi al metro quadro degli immobili, le quattro zone del comune di Torino hanno un andamento rispetto alla dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado molto simile rispetto a Milano, ma con una variabilità molto più accentuata. La zona 1 della città, quella in cui gli immobili costano decisamente molto di meno (poco più della metà rispetto alla zona 4), mostra valori di dispersione scolastica implicita molto simili alle grandi aree urbane del Mezzogiorno per arrivare alla zona 4 dove, invece, la dispersione scolastica implicita è

praticamente assente.

Nella Fig. 3 sono rappresentate distintamente tutte le aree in cui è suddiviso il comune di Torino dalla rilevazione sui valori delle transizioni immobiliari registrate dall'Agenzia delle Entrate ed emerge una situazione estremamente variegata con punte di dispersione scolastica implicita al termine della scuola secondaria di secondo grado di molto superiore ai valori che si osservano in tutte le regioni italiane, incluse quelle del Mezzogiorno, dove si riscontrano percentuali di allievi e di allieve in condizione di fragilità degli apprendimenti molto più elevate della media nazionale.

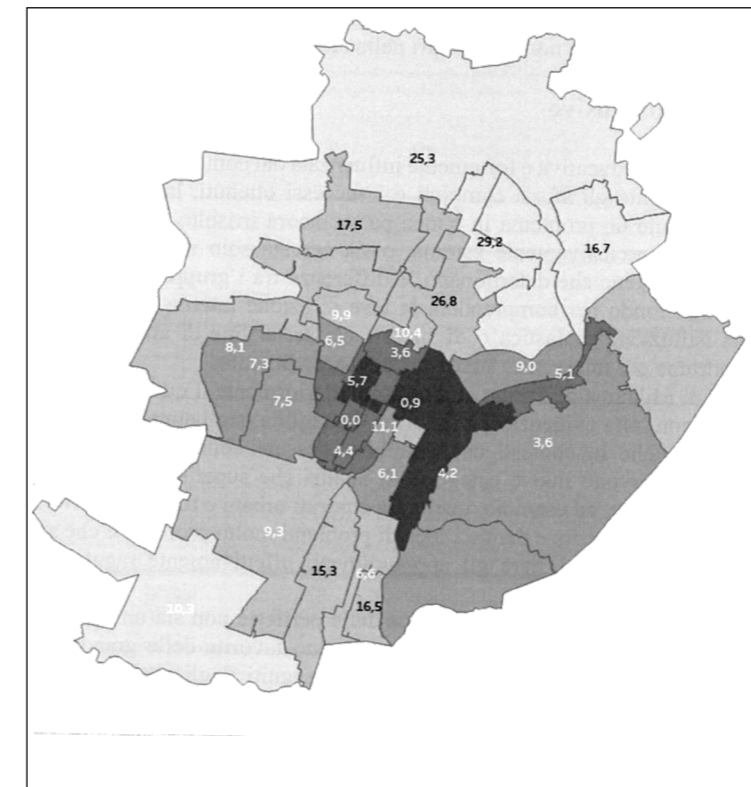


Fig. 3 - Distribuzione della dispersione scolastica implicita al termine del secondo ciclo di istruzione in funzione del valore degli immobili al m² nel comune di Torino.

(Fonte: INVALSI 2023; Agenzia delle Entrate 2023)

Zona	% di studenti con almeno un anno di ritardo nel loro percorso scolastico	% di studenti con un background socio-economico-culturale svantaggiato	% di allievi stranieri di I generazione	% di allievi stranieri di II generazione
1	36,00	43,98	5,64	9,35
2	22,29	33,61	3,50	7,93
3	16,63	25,88	3,36	9,23
4	9,40	19,36	2,41	6,02

Tab. 5 - La composizione della popolazione studentesca nel comune di Torino (quattro zone) al termine della scuola secondaria di secondo grado.

(Fonte: INVALSI 2023).

Le differenze tra le zone del comune di Torino sono ancora più rilevanti di quelle che si osservano per quello di Milano. È quindi necessario un approfondimento sulle caratteristiche della popolazione studentesca nelle 4 zone in cui è stato suddiviso il comune di Torino con la stessa metodologia adottata per la città di Milano.

La differenziazione tra le zone all'interno della città di Torino è molto più nettamente stratificata di quanto si osservi per Milano. Tra la zona 1 e la zona 4 la consistenza, in termini di punti percentuali, tra popolazione con un'origine familiare svantaggiata e di origine immigrata è più che doppia nella prima (zona 1) rispetto alla seconda (zona 4). Per quanto in tutte le dimensioni della vita sociale, istruzione inclusa, i fenomeni non siano mai legati da relazioni deterministiche, risulta però evidente un rilevante processo di differenziazione tra le periferie e le zone più avvantaggiate della città, in misura molto maggiore di quanto non si riscontri nella città di Milano.

4. Considerazioni conclusive

Attualmente la fragilità educativa è fortemente influenzata dal contesto socio-economico-culturale di provenienza. Nonostante gli sforzi compiuti e i successi ottenuti, la trasmissione sociale della fragilità educativa rimane un problema in buona parte ancora irrisolto. Questo non implica che la soluzione debba essere esclusivamente esterna, ossia cercata solo nella rimozione tutt'altro che semplice delle cause esogene che determinano le differenze tra i gruppi sociali, ma richiede anche una riflessione a tutto tondo per comprendere le leve di azione interne al sistema scuola, anche a livello di singola istituzione scolastica o di singola classe, al fine di attuare le misure didattico-educative più opportune per intervenire sui divari di apprendimento.

I casi della città di Milano e di Torino complicano ulteriormente il quadro della situazione. I dati presentati mostrano con tutta evidenza che le forme di fragilità negli apprendimenti sono molteplici e si possono ce-

lare anche in contesti che potrebbero essere considerati come meno esposti al problema. Certamente servono nuove categorie di analisi che superino in chiave moderna alcune tradizionali distinzioni come, ad esempio, quella tra contesti urbani e rurali. Le differenze riscontrate nelle due metropoli del Settentrione danno l'idea di problemi molto profondi e che sinora non hanno trovato misure precise per migliorare gli apprendimenti effettivamente raggiunti al termine del percorso scolastico.

Per quanto l'identificazione tecnico-scientifica delle periferie non sia un'operazione semplice, i casi di Milano e di Torino mostrano che nelle aree meno favorite delle grandi città si verificano situazioni di estrema fragilità negli apprendimenti conseguiti dagli studenti e dalle studentesse (Falzetti *et al.*, 2024). In buona parte, queste differenze così rilevanti trovano riscontro in una corrispondente forte eterogeneità della popolazione scolastica, sia in termini di percentuali di allievi che provengono da famiglie con meno risorse socio-economiche-culturali sia di allievi di origine immigrata.

Questa prima analisi mostra con chiarezza che il concetto di divario territoriale assume diverse dimensioni che poco si prestano a semplificazioni o ad analisi che rimangono troppo in superficie. La sfida di colmare i divari per garantire l'unitarietà del Paese non si gioca solo tra Nord e Sud, ma anche tra *centro e periferia*, anche in grandi centri urbani ubicati nelle regioni più ricche e con i risultati di apprendimento più elevati, spesso a livello dei Paesi con i risultati migliori in tutte le rilevazioni internazionali.

Ancora una volta emerge la necessità di

disporre di dati adeguati a supportare le decisioni e le scelte che, per loro natura intrinseca, non possono essere dettate dai dati stessi e dalle statistiche, ma devono trovare una loro collocazione in un quadro di valori condivisi e definiti da chi ha la legittimità per farlo. La presenza di divari così profondi all'interno delle città mostra chiaramente che servono informazioni comparabili e legate a traguardi di apprendimento comuni, almeno negli aspetti di base. Se per inclusione si intende non solo un processo che garantisca una crescita rispetto alle condizioni di partenza, ma anche il raggiungimento di alcuni obiettivi di apprendimento di base, allora la valutazione di scuola ha bisogno anche della valutazione esterna e, soprattutto, della definizione chiara di traguardi che dovrebbero essere potenzialmente garantiti a tutte e a tutti.

I dati oggi disponibili sulla scuola, sui contesti di riferimento e sugli esiti di apprendimento, sia standardizzati che più qualitativi, rappresentano un potenziale enorme per sviluppare politiche preventive o tempestive contro la fragilità negli apprendimenti, ovunque essa si nasconda. Inoltre, i primi risultati che emergono da questa analisi iniziale indicano piste di approfondimento e di ulteriori ricerche, specie nella direzione del primo ciclo di istruzione per il quale l'effetto della segregazione abitativa è potenzialmente ancora più rilevante.

L'intelligenza artificiale si presenta come uno strumento straordinario per individuare nei dati e in tutte le forme di valutazione fattori predittivi di successo o insuccesso, consentendo l'implementazione tempestiva di azioni e politiche per contrastare la fragilità negli ap-

prendimenti. Inoltre, l'applicazione sapiente e appropriata dell'intelligenza artificiale può rappresentare una risorsa molto importante per sostenere azioni di orientamento e ri-orientamento che potrebbero essere fondamentali per contrastare i divari che si generano all'interno delle grandi città, come nel caso di Milano e Torino.

L'analisi di una vasta quantità di dati, tra cui voti scolastici, attività curricolari, assenze e risultati di prove standardizzate, può contribuire a individuare precocemente segnali di insuccesso scolastico. Tuttavia, per trarre conclusioni appropriate ed efficaci, è necessaria una competenza pedagogica che attribuisca senso e significato a tali analisi, simile all'approccio adottato oggi nella medicina avanzata. Un professionista esperto non si limita a seguire rigorosamente un protocollo, ma interpreta i dati considerando le specificità di ogni situazione e cercando soluzioni il più possibile adeguate al singolo soggetto. Tuttavia, nonostante gli indubbi vantaggi, vi sono anche rischi importanti. Un utilizzo incauto dei dati e dell'intelligenza artificiale potrebbe portare a decisioni deterministiche e non critiche. Per sfruttare appieno il potenziale dell'intelligenza artificiale, è pertanto necessario un approccio umanistico che consenta una valutazione critica delle conclusioni e che

mantenga il controllo umano sulla direzione delle politiche educative.

In conclusione, la fragilità educativa è un tema cruciale che richiede l'attenzione sia della scuola sia dell'intera società. Oltre a contrastare i problemi individuali e collettivi che apprendimenti inadeguati comportano, la riflessione sulla fragilità educativa permette di ripensare il ruolo e la natura dell'istruzione nel mondo contemporaneo. Solo attraverso un confronto culturale aperto e rigoroso sarà possibile sviluppare un modello educativo in grado di affrontare le sfide del presente e del futuro, accogliendo le differenze e cercando soluzioni equilibrate. Serve una mentalità aperta e profonda, in grado di cercare le differenze e le condizioni di svantaggio ovunque esse ci celino. I primi dati presentati in questo lavoro mostrano con chiarezza la necessità di approfondire la dimensione metodologica per l'individuazione di tutte le forme di divari, anche all'interno di territori molto circoscritti come una singola città, ma soprattutto indicano l'opportunità di effettuare confronti adeguati e rispettosi delle singole specificità. Il rifiuto del dato comparabile in virtù dell'irriducibilità dell'atto valutativo a dimensioni anche standardizzate è altrettanto pericoloso della deriva misuratoria che potrebbe ridurre la scuola a una dimensione di quasi-mercato.

Bibliografia

- Benadusi, L., & Natali, E.** (2005). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cecchi, D.** (1998). Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori, *Politica Economica*, 14, 2, pp. 245-282.
- De Mauro, T.** (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni*. Roma-Bari: Laterza.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture,** (2024). *The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU: an EU comparative analysis of the PISA 2022 results*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/881521> [Accessed 30.03.2024].
- Giancola, O., & Salmieri, L.** (2023). *La povertà educativa in Italia*. Roma: Carrocci editore.
- Falzetti, P., Marsili, M., & Ricci, R.** (2024). *Learning outcomes between centre and periphery*. Proceedings SIS, (submitted).
- IEA** (2019). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/preparing-life-digital-world> [Accessed 30.03.2024].
- INVALSI** (2020). *PIRLS 2021: La comprensione della lettura in quarta primaria*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_RapportoNazionale.pdf [Accessed 30.03.2024].
- INVALSI** (2022). *IEA PIRLS 2021. I risultati degli studenti italiani in matematica e scienze*. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Timss2019/documenti/91220/Rapporto%20TIMSS%202019.pdf> [Accessed 30.03.2024].
- INVALSI** (2023a). *OCSE PISA 2022. I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA2022_.pdf [Accessed 30.03.2024].
- INVALSI** (2023b). *Rapporto INVALSI 2023*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf [Accessed 30.03.2024].
- OECD** (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf> [Accessed 30.03.2024].
- Pacchi, C., & Ranci, C.** (a cura di) (2017). *Wight flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Ricci, R.** (2023). La dispersione scolastica e la povertà educativa. *Nuova Secondaria*, n. 2, ottobre 2023, anno XLI, pp. 124-134 – ISSN 1828-4582.
- Ricci, R.** (2023). Misurazione standardizzata e valutazione formativa: una sinergia possibile. *RicercaAzione*, vol. 15, n. 2, dicembre 2023, pp. 31-44 – ISSN 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online).
- Save the Children** (2023). *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2023. Tempi digitali*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf> [Accessed 30.03.2024].

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

DOI: 10.32076/RA16103

Per una scuola in relazione con il mondo. Lo stato dell'arte dell'Outdoor Learning in Italia attraverso un'indagine esplorativa condotta con tre reti di scuole

For a school in relation to the world. The state of the art of Outdoor Learning in Italy through an exploratory survey conducted with three networks of schools

Chiara Giunti¹ Michela Schenetti^{2,3}

Sintesi

Nel panorama nazionale degli ultimi anni si è inserito il tema dell'Outdoor Education & Learning come approccio pedagogico che promuove didattica attiva, centralità del soggetto che apprende, relazione continuativa con il territorio naturale e urbano. Questo studio riporta i risultati di un'indagine esplorativa attivata nel maggio 2023 in 240 istituti scolastici appartenenti a tre Reti di scuole caratterizzate dalla comune visione pedagogica *outdoor* e impegnate nel favorire lo sviluppo riflessivo e professionale degli insegnanti e l'innovazione del sistema scuola. Tale indagine si inserisce in un progetto di ricerca più ampio, ancora in corso, promosso da Indire, dall'Università di Bologna e dalla Rete Nazionale delle Scuole all'aperto. L'analisi dei dati del primo approccio al campo è in grado di offrire una panoramica sulle realtà di scuole italiane coinvolte e permettere di approfondire alcuni temi chiave, come la figura del docente innovatore e il ruolo delle Reti di scuole, anticipando alcune riflessioni sulla didattica all'aperto nella scuola secondaria di primo grado.

Parole chiave: Didattica all'aperto; Reti di scuole; Scuola secondaria di primo grado; Innovazione scolastica; docente innovatore.

Abstract

In the national panorama of the last few years, the topic of Outdoor Education & Learning has been included as a pedagogical approach that promotes active didactics, centrality of the learning subject, and a continuous relationship with the natural and urban territory. This study reports the results of an exploratory survey launched in May 2023 to 240 schools belonging to three Networks of schools characterised by a common outdoor pedagogical vision and committed to fostering the reflective and professional development of teachers and the innovation of the school system. This survey is part of a larger research project, still in progress, promoted by Indire, the University of Bologna and the National Network of Outdoor Schools. The analysis of the data from the first approach to the field is able to offer an overview of the Italian schools involved and allow some key themes to be explored, such as the figure of the innovative teacher and the role of the Networks of Schools, anticipating some reflections on outdoor education in secondary schools.

Keywords: Outdoor Learning; School networks; Secondary school; School innovation; teacher innovator.

1. INDIRE, c.giunti@indire.it.

2. Università di Bologna, michela.schenetti@unibo.it.

3. Le autrici hanno condiviso ogni fase del presente contributo. Tuttavia, i paragrafi 1, 2 e 3 sono stati redatti da Michela Schenetti, il paragrafo 4 da Chiara Giunti e le conclusioni congiuntamente.

1. Introduzione

L'indagine descritta in questo contributo si colloca in un progetto di ricerca più ampio nato all'interno di un accordo di collaborazione scientifica siglato nel 2022 tra Indire, gruppo Avanguardie Educative, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e la Rete Nazionale delle Scuole all'aperto. Il fine dell'accordo è quello di superare i confini tra scuola, università e ente di ricerca a favore di una sinergia che promuova la diffusione della didattica all'aperto nella scuola italiana sostenendone le pratiche in una prospettiva sostenibile, inclusiva, accessibile e coerente con le recenti indicazioni nazionali e internazionali (Schenetti, 2022).

I riscontri empirici della letteratura degli ultimi anni dimostrano che vi è una relazione significativa fra *place based learning* (Smith, 2002; Gruenewald & Smith, 2008) e migliori esiti nell'apprendimento: i luoghi assumono un ruolo fondamentale come ambienti educativi. La ricerca empirica sul tema ha contribuito a stimolare e approfondire diversi filoni di riflessione, che toccano i benefici correlati in termini di potenzialità di apprendimento, l'incoraggiamento di una prospettiva di sviluppo sostenibile, la promozione di pratiche inclusive nonché un generale sostegno allo sviluppo psicofisico fin dalla prima infanzia (Kuo *et al.*, 2019). Sempre più sono gli studi volti a sottolineare come gli ambienti esterni, in particolare quelli naturali, abbiano effetti benefici su bambini e adulti (Humbertston *et al.*, 2016; Agostini & Minelli, 2018). Inizia a essere abbondante la letteratura che do-

documenta sperimentazioni italiane riferite alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. Il gruppo di ricerca Indire negli anni 2021-2023 ha realizzato una serie di studi di caso finalizzati a indagare l'approccio pedagogico della didattica all'aperto nel I ciclo di istruzione (Orlandini & Giunti, 2023; Giunti *et al.*, 2022; Giunti & Panzavolta, 2022), confluiti nelle linee guida pubblicate sul sito del Movimento delle Avanguardie educative (Giunti *et al.*, 2023).

Lo studio complessivo intende, in particolare, contribuire a colmare un vuoto conoscitivo limitatamente alla scuola secondaria ancora poco coinvolta nei processi di ricerca e formazione. Questo è in linea con gli obiettivi della Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto che sostiene l'implementazione dell'approccio attraverso percorsi di Ricerca-Formazione (Asquini, 2019; Schenetti, 2021) orientati al sostegno della professionalità degli insegnanti coinvolti e all'innovazione del 'sistema scuola' e con gli obiettivi propri del Movimento di Avanguardie che si propone di individuare buone pratiche didattiche, documentarle, favorirne la diffusione e la messa a sistema.

2. Il disegno di ricerca

Sulla base delle riflessioni fin qui esposte, sono diverse le domande che hanno guidato lo studio complessivo e che si sono concentrate sulla scuola secondaria in cui la letteratura scientifica non documenta la presenza di sperimentazioni e ricerche italiane sul tema. Come si configura l'outdoor education nella scuola secondaria?

Quale connessione tra esperienze educative all'aperto e processi inclusivi? Quali le ricadute sul benessere e la motivazione di studenti e docenti?

Questi interrogativi sono stati pensati per rispondere alle richieste formative che arrivano con sempre maggior forza dalla scuola secondaria. L'attenzione è quella di indagare le specifiche forme che può assumere una didattica aperta che vede nella relazione continuativa con il territorio naturale e urbano l'occasione per promuovere la centralità del soggetto che apprende, di incentivare metodologie didattiche attive in prospettiva ecologica e in connessione con il curriculum di scuola secondaria e di individuare un processo di Ricerca-Formazione per i docenti in grado di orientare le competenze professionali verso la trasformazione dell'agire educativo e la promozione della riflessività dell'insegnante (Nigris *et al.*, 2020).

Si è dunque scelto di avviare una ricerca di tipo sequenziale esplicativo (Creswell & Plano Clark, 2017) che prevedesse una prima fase quantitativa, seguita da una seconda qualitativa finalizzata ad approfondire il fenomeno rilevato inizialmente su larga scala. Il disegno sequenziale esplicativo della ricerca comporta l'utilizzo di tecniche di raccolta di dati sia quantitative che qualitative. Tra gli strumenti progettati: un questionario, interviste semi-strutturate con insegnanti e dirigenti scolastici, strumenti narrativi, visite osservative, schede per l'osservazione delle pratiche didattiche, focus group.

3. La fase esplorativa della ricerca

3.1. I partecipanti

La prima fase esplorativa della ricerca ha coinvolto un campione di scuole che fosse rappresentativo delle scuole italiane che praticano la didattica all'aperto. Il gruppo di ricerca ha individuato tre reti di scuole attive a livello nazionale e accomunate da una chiara e comune visione pedagogica: la Rete delle Avanguardie Educative, la Rete delle Scuole all'Aperto e Scuole Outdoor in Rete. Si tratta di reti che, nel rispetto delle loro diversità (Tab. 1), si sono costituite con l'obiettivo di superare il modello di scuola tradizionale, basato sulla didattica trasmissiva, attraverso un framework pedagogico che promuove didattica attiva realizzata in ambienti esterni alla scuola, interdisciplinarietà e coinvolgimento del soggetto in formazione nella sua interezza. Scuole che con percorsi diversi hanno generato trasformazione offrendo terreno fertile per sperimentazioni (Schenetti, 2021), contribuendo alla scrittura di documenti di indirizzo per altre scuole (Schenetti, 2022; Giunti *et al.*, 2023), realizzando convegni e seminari nazionali rivolti a scuole ed enti locali (Traversari & Porcarelli, 2023), promuovendo percorsi di formazione e ricerca.

Nome della rete	Descrizione	Scuole adottanti I ciclo	Scuole adottanti II ciclo
Rete Avanguardie Educative	Rete di scuole, movimento culturale e progetto di ricerca azione nato nel 2014 su iniziativa di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) con l'obiettivo di investigare le possibili strategie di propagazione e messa a sistema dell'innovazione nella scuola italiana, tenendo particolarmente conto dei fattori abilitanti e di quelli che ne ostacolano la diffusione. L'idea "Outdoor education" è una delle proposte di innovazione promosse dalla rete. Scuole capofila: IC 12 (BO), IC Venturino Venturi (AR); IC Giovanni XXIII (CT). https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/ https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/outdoor-education	114	34
Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto	Nasce nel 2016 a Bologna grazie alla collaborazione del Comune di Bologna, di un Centro di Educazione ambientale e alla Sostenibilità (Fondazione Villa Ghigi) e dell'Università di Bologna che sovrintende all'area della formazione, della facilitazione, della ricerca e delle relazioni internazionali (Dipartimenti di Scienze dell'Educazione e Scienze della Qualità della vita). Ha come scuola capofila l'IC 12 di Bologna e vi aderiscono istituti provenienti da tutta Italia. Tra i punti cardine: la presenza di un accordo di innovazione, sperimentazione e ricerca; l'attivazione di percorsi di formazione triennale contestualizzati; la realizzazione di percorsi di ricerca empirica e di ricerca-formazione per sostenere i processi. https://www.scuoleallaperto.eu/	125	6
Scuole Outdoor in Rete	Dal 2006 promuove progetti interdisciplinari e campus di lavoro per gruppi-classe che utilizzano la formula del PCTO e che sono co-costruiti con gli enti preposti del territorio (comuni, enti parco, associazionismo, Protezione Civile, ecc.). La Rete realizza progetti di riqualificazione ambientale che coinvolgono studenti e docenti di scuole secondarie di primo e di secondo grado. https://www.scuoleoutdoorinrete.net/	1	21

Tab. 1 - Caratteristiche e composizione delle tre reti di scuole (dati aggiornati a febbraio 2024).

3.2. Il questionario

La prima fase esplorativa della ricerca è stata realizzata attraverso un'indagine conoscitiva finalizzata a rilevare dati quantitativi e disegnare lo stato dell'arte della didattica all'aperto in Italia.

La finalità squisitamente esplorativa dell'indagine ha portato a scegliere come strumento di rilevazione il questionario che per la sua modalità di somministrazione e di codifica dei dati poteva fornire in tempi rapidi informazioni utili per proseguire con la seconda fase della ricerca. Il gruppo di ricerca ha elaborato un questionario dalla struttura semplice e snella, composto da quattro sezioni per un totale di 11 quesiti. Le prime tre sezioni comprendevano domande a risposta chiusa finalizzate a raccogliere dati relativi a informazioni generali (rete di appartenenza, ordine di scuola, ecc.), motivazioni e aspettative relative all'adesione alla rete di appartenenza, diffusione della didattica all'aperto nella scuola (percentuale di docenti che praticano la didattica all'aperto; percentuali di classi in cui è praticata la didattica all'aperto), tipologia di offerta formativa ricevuta sull'approccio pedagogico. Nella quarta sezione, riservata alla scuola secondaria di primo e secondo grado, contenente una sola domanda a risposta aperta, si chiedeva all'intervistato di ricostruire una o più esperienze di didattica all'aperto realizzate nella propria realtà scolastica.

Il questionario è stato somministrato online a maggio 2023 attraverso il software open source Lime Survey che ha permesso di raccogliere le risposte in un foglio di lavoro

excel al fine di effettuare l'analisi statistica. L'invito alla compilazione rivolto sia al Dirigente scolastico che al referente per la didattica all'aperto nella scuola è avvenuto via e-mail all'indirizzo istituzionale della scuola ed è stato accompagnato dalla descrizione delle finalità dell'indagine. Il periodo di compilazione è stato programmato con chiusura al 31 giugno 2023.

Rispetto ai 240 questionari somministrati (il numero delle somministrazioni rispecchia il numero di scuole aderenti alle reti al mese di maggio 2023) sono state raccolte 120 occorrenze di compilazione complete. La partecipazione al sondaggio è stata quindi del 50%, dimostrando un alto coinvolgimento delle scuole appartenenti alle tre reti ai temi della ricerca. In particolare, 51 scuole hanno narrato esperienze di didattica all'aperto realizzate nella secondaria; di queste, 36 sono riferite alla scuola secondaria di primo grado, 15 alla secondaria di secondo grado. L'analisi dei dati è stata condotta dai ricercatori tra luglio e settembre 2023.

4. Analisi dei dati e risultati

4.1. I rispondenti

La prima sezione del questionario ha indagato la composizione dei rispondenti.

Rispetto al totale delle compilazioni, il 26,3% dei rispondenti appartiene alla scuola dell'infanzia, il 33,3% alla scuola primaria, il 31,1% alla scuola secondaria di primo grado, il 9,2% alla scuola secondaria di secondo grado.

Inoltre, rispetto alla partecipazione alle tre reti, 53 compilazioni si riferiscono a scuole aderenti a Avanguardie Educative, 50 alla Rete delle Scuole all'Aperto, 6 alle Scuole Outdoor in Rete. Infine, abbiamo compilazioni in cui è dichiarata la partecipazione a più di una rete: 10 scuole che hanno aderito sia ad Avanguardie Educative che alla Rete delle Scuole all'Aperto e 1 scuola che ha aderito sia ad Avanguardie Educative che alle Scuole Outdoor in Rete (Fig. 1).

I numeri relativi alla composizione dei rispondenti risultano proporzionali alla numerosità delle tre reti coinvolte nell'indagine.

4.2. La diffusione della didattica all'aperto nelle scuole appartenenti alle tre reti

La diffusione della didattica all'aperto nelle scuole è indagata con due item a risposta chiusa. In particolare si è voluto misurare: la

percentuale dei docenti che praticano la didattica all'aperto nella scuola e la percentuale di classi in cui la didattica all'aperto è diffusa.

Per quanto riguarda il primo item «Rispetto al totale dei docenti della scuola, quelli che praticano l'outdoor education/la didattica all'aperto sono», le opzioni di risposta alla domanda prevedevano la possibilità di indicare quattro fasce di diffusione ("meno del 25%", "tra il 25% e il 50%", "tra il 50% e il 75%", "oltre il 75%"), tra le quali il Dirigente e/o il docente referente sono stati esplicitamente invitati a calcolare la frequenza sulla base delle attività di didattica all'aperto realmente in corso nella scuola nell'anno scolastico di somministrazione del questionario. Dall'analisi delle risposte delle scuole considerate è emersa una grande disomogeneità tra i diversi ordini di scuola. Attraverso una rappresentazione grafica (Fig. 2) abbiamo voluto rappresentare le differenze per ordine di scuola e per ciclo di istruzione.

Se ci limitiamo al I ciclo di istruzione, cioè

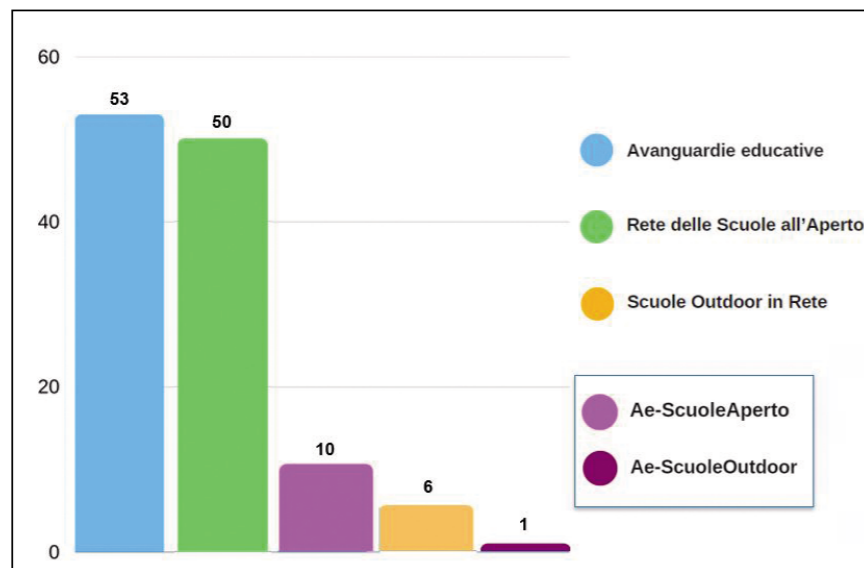


Fig. 1 - Rispondenti al questionario.

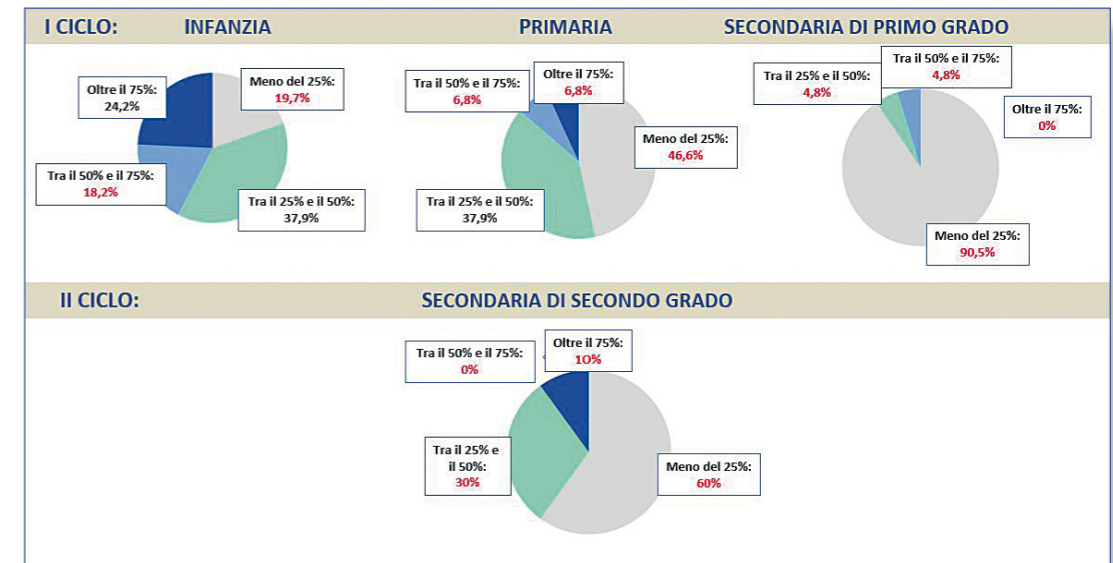


Fig. 2 - Percentuale di docenti che praticano didattica all'aperto nei diversi ordini di scuola.

che è immediatamente rilevabile è la graduale diminuzione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, di docenti che praticano la didattica all'aperto. Come si vede dal grafico, infatti, nella fascia "meno del 25%" sono collocate il 19,7% delle scuole dell'infanzia, il 46,6% delle scuole primarie, il 90,5%, quindi quasi la totalità, delle scuole secondarie di primo grado.

Parallelamente, considerando l'altro valore estremo, ovvero la fascia "oltre il 75%", vediamo che si verifica la situazione opposta: il numero di scuole va diminuendo al passaggio dai diversi ordini di scuola passando dal 24,2% delle scuole dell'infanzia, al 6,8% delle scuole primarie fino allo 0% delle scuole secondarie di primo grado.

Per quanto riguarda il secondo item «Rispetto al totale delle classi della scuola, quelle in cui si pratica l'outdoor education/la didattica all'aperto sono», anche in questo caso le opzioni di risposta alla domanda

prevedevano la possibilità di indicare quattro fasce di diffusione (meno del 25%, tra il 25% e il 50%, tra il 50% e il 75%, oltre il 75%). Allo stesso modo, dall'analisi delle risposte delle scuole considerate, è emersa una grande disomogeneità tra i diversi ordini di scuola. Come si evince dalla rappresentazione grafica relativa alla percentuale delle classi (Fig. 3) ciò che è immediatamente rilevabile, limitatamente al I ciclo di istruzione e ragionando anche in questo caso sui valori estremi, è la netta diminuzione nel passaggio tra infanzia e primaria della percentuale delle classi in cui si pratica la didattica all'aperto. Sulla fascia "oltre il 75%" si posiziona infatti il 53,5% delle scuole dell'infanzia ma soltanto l'8,8% delle scuole primarie. Per quanto riguarda invece la scuola secondaria di primo grado, notiamo che le quattro fasce proposte sono equamente rappresentate ("meno del 25%": 23,5% delle scuole; "tra il 25% e il 50%": 29,4% delle scuole; "tra il 50% e

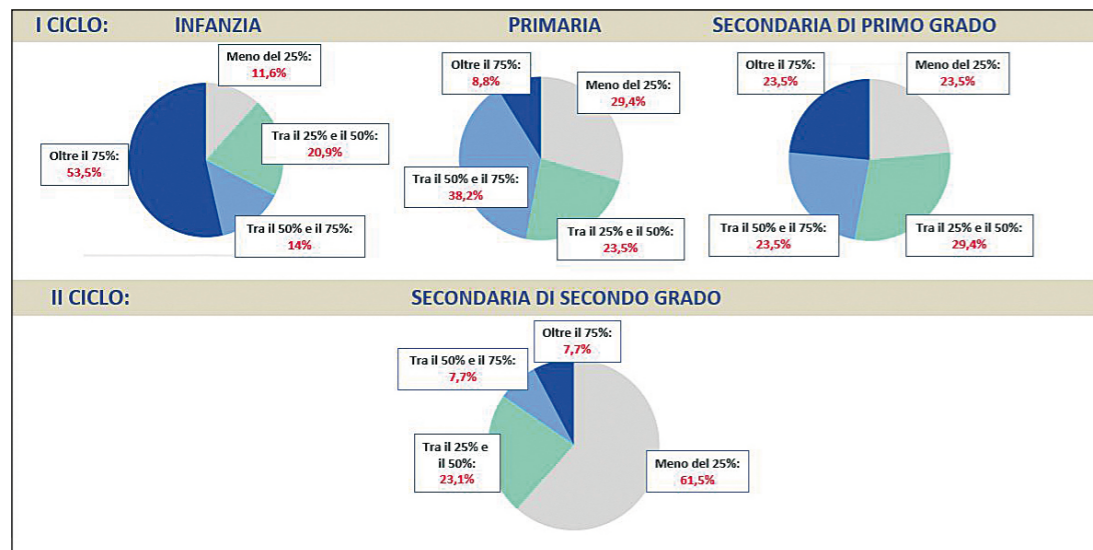


Fig. 3 - Percentuale di docenti che praticano didattica all'aperto nei diversi ordini di scuola.

il 75%”: 23,5% delle scuole, “oltre il 75%”: 23,5% delle scuole). Questo dato trova conferma nelle narrazioni delle scuole raccolte attraverso l’unica domanda a risposta aperta del questionario. Le scuole riferiscono di percorsi di didattica all’aperto che coinvolgono in alcuni casi «tutte le classi prime (IA-IB-IC)», in altri «tutte le classi terze della scuola secondaria di secondo grado», fino a scuole che dichiarano che «i percorsi sono stati pensati e organizzati attraverso attività che coinvolgono l’intero Istituto» con l’adozione di «un curriculum di Istituto che ha impegnato il lavoro dei dipartimenti in verticale». A fronte quindi di una bassissima percentuale dei docenti che praticano la didattica all’aperto nella scuola secondaria di secondo grado - che come abbiamo visto (Fig. 2) si colloca per la quasi totalità delle scuole nella fascia “meno del 25%”- la diffusione nelle classi trova una certa rilevanza anche se caratterizzata da grande disomogeneità.

Questi dati, che delineano la situazione tipica di un istituto comprensivo che appartiene a una delle tre reti di scuole, sono interpretabili alla luce delle profonde ed ovvie differenze che caratterizzano i diversi ordini di scuola. Sicuramente, uno degli elementi più rilevanti per la nostra ricerca riguarda infatti la transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado che in letteratura è analizzata anche in termini di diminuzione di benessere psicologico da parte degli studenti (Bouffard *et al.*, 2001; Pekrun & Stephens, 2012; Raccanello *et al.*, 2013). È la struttura stessa della scuola secondaria a riconoscersi in più rigidi steccati disciplinari così come nella necessità di abbandonare un approccio pratico-ludico e/o laboratoriale alle discipline. Elementi che non possono che incidere in modo impattante sulle potenzialità di sviluppo e diffusione della didattica all’aperto, aperta, esperienziale, transdisciplinare, in questo ordine di scuole.

4.3. Cosa spinge ad aderire a una rete di scuole sulla didattica all’aperto

La motivazione che ha spinto la scuola ad aderire alla rete e le aspettative rispetto alla rete di appartenenza sono misurate nel questionario attraverso due item a risposta multipla. Per quanto riguarda il primo item *Cosa ha motivato l’adesione alla rete?*, rispetto alle tre opzioni di risposta previste, come si evince dal grafico (Fig. 4), ha predominato l’opzione «L’impegno di un gruppo di docenti che già praticano l’outdoor education nella nostra scuola» (96 selezioni) a cui seguono «La collaborazione della scuola con il territorio (accordi, convenzioni operative e specifiche, patti di comunità, ecc.) finalizzata alla programmazione di un progetto didattico condiviso» (68 selezioni), e «La ricerca di una continuità didattica con altri ordini di scuola che già praticano l’outdoor education nel nostro istituto» (26 selezioni).

Il campo libero “altro” ha una certa consistenza con 28 compilazioni che hanno fatto emergere elementi significativi anche se isolati: il riferimento alle famiglie come leva per l’entrata della scuola nella rete («Proposta da parte di un gruppo di genitori») e il richiamo ad alcuni temi legati alla scelta della scuola di praticare la didattica all’aperto («Favorire l’inclusione»; «Favorire lo sviluppo integrale dello studente, attraverso esperienze ludiche, didattiche, disciplinari a contatto con la natura e il territorio»; «Proporre agli studenti un contesto di esplorazione e scoperta e collaborazione tra pari»).

L’analisi delle risposte date rispetto alle diverse opzioni ci permette di introdurre almeno due riflessioni: la collaborazione della scuola con il territorio per la promozione di percorsi di didattica all’aperto e il ruolo del docente “pioniere” (Martin, 2003) nei processi di innovazione didattica.

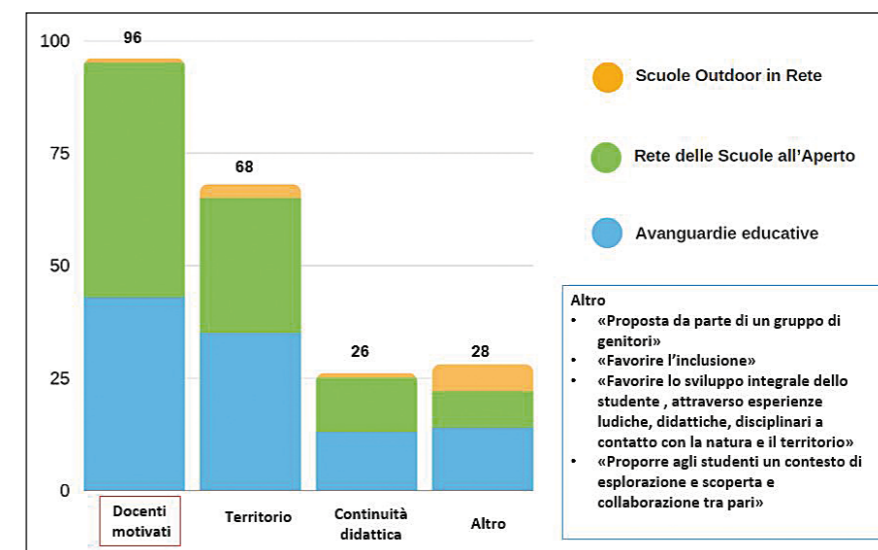


Fig. 4 - Risposte alla domanda “Cosa ha motivato l’adesione alla rete?”.

4.3.1. La collaborazione della scuola con il territorio

Per quanto riguarda il primo punto, le 68 selezioni rispetto all'opzione «La collaborazione della scuola con il territorio (accordi, convenzioni operative e specifiche, patti di comunità, ecc) finalizzata alla programmazione di un progetto didattico condiviso» trovano conferma nelle narrazioni raccolte attraverso l'unica domanda a risposta aperta del questionario. Da questa emerge che nella maggior parte delle scuole «sono stati coinvolti in questi percorsi anche gli Enti e le Associazioni che operano sul territorio» (IC Massarosa 1, Lucca); inoltre in più occasioni le scuole hanno dichiarato che «il territorio e le istituzioni hanno sostenuto i nostri progetti mettendo a disposizione in città aule a cielo aperto attrezzate» (IC San Francesco d'Assisi di Biella). Per esempio un istituto di secondaria di secondo grado del centro Italia riferisce di «svolgere alcune ore di lezione di italiano e storia presso l'archivio storico del paese e, grazie a una collaborazione con l'associazione teatrale, [di] utilizzare gli spazi del teatro cittadino» (IT Cattaneo di San Miniato, Pisa). In continuità, un Convitto del Centro Italia dichiara di utilizzare gli ambienti del Museo Preistorico della città con i ragazzi della classe quinta del Liceo e di organizzare regolarmente percorsi didattici laboratoriali per tutti gli ordini di scuola con associazioni presenti sul territorio (Convitto Regina Margherita di Anagni, Frosinone). Ciò che emerge da queste esperienze è il superamento di una visio-

ne funzionalista del rapporto scuola-territorio a favore di «percorsi didattici intenzionali, non occasionali, co-progettati con gli attori del territorio, il cui contenitore formalizzante può essere rappresentato dai Patti educativi di comunità» (ISI Pertini di Lucca). Introdotti come “strumento di ripartenza” post pandemia dal Piano Scuola 2020-2021⁴, i “Patti educativi di comunità” rappresentano dunque uno spazio di dialogo scuola-territorio che porta alla costruzione di un progetto educativo condiviso e di una alleanza educativa, civile e sociale tra la scuola e il suo contesto territoriale. All'interno di questi dispositivi normativi il territorio si propone come uno spazio educante diffuso mentre la scuola realizza effettivamente la propria Autonomia. Il “mutuo avvaloramento” (Locatelli, 2022; Simeone, 2020) che caratterizza questo nuovo paradigma scuola-territorio rappresenta la strada maestra per la crescita di una comunità educante anche nella prospettiva di realizzare percorsi di didattica all'aperto di qualità.

4.3.2. Il ruolo del “docente pioniere”

Per quanto riguarda le 96 selezioni riferite all'opzione di risposta «L'impegno di un gruppo di docenti che già praticano l'outdoor education nella nostra scuola», possiamo avanzare alcune riflessioni sul ruolo dei docenti nei processi di innovazione scolastica. In letteratura il termine docente “pioniere” viene utilizzato a partire dai primi anni del Duemila in riferimento a quei docenti che stavano sperimentando l'uso delle ICT nella propria

pratica didattica (Martin, 2003). Il termine si riferisce a docenti che mettono in discussione le proprie routine didattiche e si allontanano dalla propria comfort-zone professionale per affrontare le sfide offerte da proposte di didattica innovativa non solo legate alle ICT. Già nel 1962, Everett Rogers nella sua teoria sulla “diffusione dell'innovazione”, (Rogers, 1962) parlava del ruolo svolto da docenti motivati nel favorire il contagio di nuove idee all'interno della comunità scolastica, un contagio che avviene anche attraverso passaggi informali. Per esempio il loro ruolo si può concretizzare nell'informare e formare i propri colleghi su una determinata metodologia didattica innovativa, rendendone visibili i benefici e spiegando le motivazioni che hanno portato alla sua adozione. Il loro agire spesso genera l'avvio di ulteriori sperimentazioni all'interno della stessa comunità favorendo l'espansione e la diffusione in un processo di innovazione scolastica. Allo stesso modo, uno studio del 2014 realizzato dai ricercatori della Harvard Graduate School of Education (Perkins & Reese, 2014), dichiara come il passaggio dall'eccezionalità del singolo docente all'intera scuola sia reso possibile grazie a una forte cultura collegiale e a una visione comune e condivisa sui processi di innovazione da parte dell'intera comunità scolastica. La dimensione relazionale e intersoggettiva dei processi di innovazione scolastica (Huberman, 1973) permette quindi ai processi innovativi di non esaurirsi in una singola classe e in un determinato anno scolastico ma di diffondersi. Rispetto a tale processo la postura assunta dal docente è dunque di primaria importanza. Nello stesso studio Perkins, uti-

lizzando la metafora del mare e della spiaggia, delinea quattro diversi profili di docente, o meglio diverse posture che il docente assume in relazione ai processi di innovazione scolastica: 1. *bystander-for-now*, ovvero coloro che stanno a guardare dalla spiaggia in attesa dell'onda giusta; 2. *toe-in-the-water*, gli indecisi che non sanno se intraprendere la strada del cambiamento e assumersi i rischi; 3. *half-in*, ovvero coloro che nuotano in superficie, guardano all'innovazione con interesse ma non guidano il cambiamento; 4. *all-in*, ovvero i pionieri, gli entusiasti i docenti che accettano di cambiare le proprie pratiche didattiche sperimentando nelle proprie classi nuove metodologie. Nel momento in cui la scuola avvia un processo di innovazione, come ad esempio la scelta della scuola di avvicinarsi alla didattica all'aperto aderendo a una rete di scuole, non è detto tutti i membri di una comunità docenti sviluppino lo stesso coinvolgimento e destinino le stesse energie verso un processo di cambiamento. L'innovazione scolastica richiede infatti al docente un profondo cambio di postura. Recenti percorsi di Ricerca-Formazione nati nell'ambito del Centro di ricerca CRESPI, realizzati con docenti di scuola primaria in Toscana ed Emilia-Romagna sui temi della progettazione e valutazione per competenze ed educazione e didattica all'aperto, hanno infatti testimoniato l'importanza di saper assumere una nuova postura di ricerca da parte del docente al fine di gestire al meglio i processi in cui è coinvolto (Capperucci *et al.*, 2022). Saper attivare una postura di ricerca e configurarsi come insegnanti-registi che sanno cogliere la connessione del lavoro all'aperto con la didattica

4. «Per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali “Patti educativi di comunità”, dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici...» (MIUR, 2020, 7).

in aula e che sanno entrare in dialogo con i luoghi della comunità territoriale è condizione indispensabile per lo sviluppo di percorsi di didattica all'aperto di qualità (Schenetti & D'Ugo, 2022). Ma non è sufficiente, altre ricerche mettono in evidenza quanto l'insegnamento all'aperto, stimolando l'interazione con il territorio e con altri professionisti, possa contribuire a sostenere le competenze professionali dei singoli e ad arricchire il sistema scolastico (Rubat du Merac *et al.*, 2023). Tuttavia, portare avanti un approccio didattico in autonomia e con scarso supporto da parte del gruppo di lavoro allargato provoca scoraggiamento. Non è, quindi, sufficiente la presenza di alcuni insegnanti pionieri. Si rivela, invece, fondamentale che il sistema scolastico, nel suo complesso, collabori a un progetto strutturato e, soprattutto, condiviso all'interno di una leadership partecipativa che

favorisca e sostenga l'innovazione (Rubat du Merac & Schenetti, 2023).

4.3.3. Il ruolo della rete

Per quanto riguarda il secondo item *Cosa mi aspetto dall'adesione alla rete?*, rispetto alle tre opzioni di risposta previste, come si evince dal grafico (Fig. 5), ha predominato l'opzione «Confrontarsi con scuole che realizzano outdoor education» (123 selezioni) a cui seguono «Partecipare a percorsi formativi» (111 selezioni), «Ricevere supporto nella realizzazione di percorsi di didattica all'aperto» (107 selezioni) e «Far conoscere le nostre attività di didattica all'aperto» (72 selezioni).

Il campo libero "altro" in questo caso non ha consistenza e non contiene risposte significative (3 compilazioni).

Se in questa domanda si indaga come è

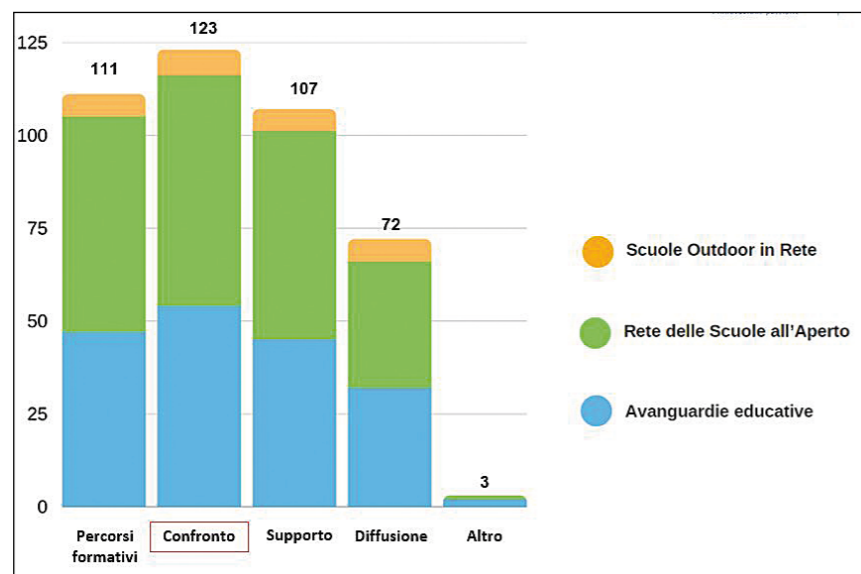


Fig. 5 - Risposte alla domanda "Cosa mi aspetto dall'adesione alla rete?".

percepita la rete dalle scuole aderenti, l'analisi delle risposte date rispetto alle diverse opzioni ci permette in questo caso di portare avanti alcune considerazioni sul ruolo delle reti nei processi di innovazione scolastica. Nel nostro caso si tratta di tre reti nazionali di scuole che, costituite grazie agli spazi di autonomia organizzativa e didattica offerti alle scuole a partire dal D.P.R. 275/1999⁵, sostengono azioni comuni e obiettivi condivisi. Come emerge dalle risposte delle scuole, in primo luogo le reti sono percepite come luoghi di "confronto" che aggregano diverse comunità di pratica (Wenger, 1998; 2010). Si tratta di veri e propri spazi simbolici di aggregazione e crescita professionale dove si attivano dialogo, processi riflessivi e percorsi di ricerca (Schön 1993; Dewey, 1929) che favoriscono l'abbandono di routine professionali consolidate a favore della sperimentazione e della co-costruzione di nuove pratiche (McCarty *et al.*, 2004; Schenetti *et al.*, 2024).

Dai dati emerge come le reti siano percepite come luoghi di "formazione". Le scuole vivono l'appartenenza alla rete come uno spazio per far crescere la propria conoscenza non solo attraverso le attività formative di qualità promosse formalmente dalla rete stessa ma anche attraverso l'attivazione di comunità di dialogo in cui i processi informali tra pari generano conoscenza condivisa, sviluppo professionale e processi di innovazione e cambiamento. Le aspettative nutrite nei confronti della propria rete di appartenenza in termini di formazione si inseriscono quindi perfettamente nel più ampio fenomeno contemporaneo del *networking* (Castells, 1996)

che negli ultimi anni ha favorito la proliferazione e lo sviluppo delle reti di scuole offrendo un'alternativa all'erogazione di pacchetti formativi preconfezionati rivolti a consumatori passivi (Ranieri, 2012, p. 58). Flessibilità e autoregolazione sono le due caratteristiche principali di un processo formativo tra pari che avviene in rete (Lieberman, 1992) e che è caratterizzato da negoziazione e co-costruzione di significati.

In terzo luogo le reti sono percepite come luoghi dove trovare "supporto" nelle varie tappe che portano la scuola a ripensare il proprio modello didattico e organizzativo. Il sostegno reciproco tra scuole accomunate da un progetto educativo e da una stessa visione di scuola è fondamentale per poter affrontare con successo le difficoltà che inevitabilmente si presenteranno sulla strada verso il cambiamento sistemico.

Infine, l'ultima opzione per numero di selezioni riguarda la percezione della rete come luogo dove far conoscere le proprie pratiche di didattica all'aperto. Da questo punto di vista, in letteratura si parla di "scalare" l'innovazione intendendo quel processo che partendo da una sperimentazione su piccola scala conduce verso il cambiamento sistemico (Giunti & Ranieri, 2021; Murray *et al.*, 2010). In questo senso la rete è una reale opportunità per un contatto virtuoso tra buone pratiche favorendone la disseminazione e permettendo che l'innovazione abbia luogo nella scuola (Hargreaves, 2003).

5. La rete di scuole è un particolare istituto giuridico introdotto dal Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275. In particolare, l'articolo 7 sancisce che le scuole possono promuovere accordi di rete o aderire ad eventuali accordi già costituiti «per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali [...]». L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; [...]

5. Nuove prospettive

Dall'analisi delle risposte al questionario, emerge quanto le pratiche di educazione attiva all'aperto intenzionali, sistematiche, ma anche aperte, flessibili e contestualizzate, faticino a radicarsi all'interno degli istituti comprensivi, nonostante siano coerenti con "l'educare a saper stare nel mondo in relazione con gli altri" sancito dalle Indicazioni Ministeriali (2012, 2018) e dall'introduzione dell'educazione civica (Legge 92 del 2019), considerata come occasione per "promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi" in un tempo presente senza dimenticare la prospettiva futura di educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva a cui ci richiamano gli obiettivi dell'Agenda 2030 (Unesco, 2017). Tutto ciò sicuramente comporta un approccio complesso verso l'educazione e la didattica e si connette alla necessità di accompagnare il cambiamento supportando il processo in un'ottica di cura delle competenze dell'insegnamento come elemento cardine per la qualificazione dei sistemi scolastici e per offrire strumenti concettuali e metodologici utili ad agire efficacemente all'interno di situazioni complesse (Vannini, 2018). I dati raccolti ci suggeriscono però che la presenza nelle scuole di insegnanti

motivati/pionieri caratterizzati da postura di ricerca, passione per l'insegnamento e capacità di gestire la complessità sia essenziale per attivare il potenziale di cambiamento presente nella comunità docenti di ogni istituto scolastico.

Se la passione e l'entusiasmo dei docenti pionieri sono i motori del cambiamento che si muove negli spazi della informalità generativa, dall'altro lato le reti di scuole sono quell'elemento indispensabile a supporto della collaborazione tra istituti impegnati in attività di ricerca e sperimentazione. Le scuole intervistate ne riconoscono il ruolo in termini di favorire il confronto tra docenti, promuovere lo sviluppo professionale, offrire supporto nei momenti di difficoltà e garantire il contagio tra buone pratiche professionali. Nel rispetto delle singole traiettorie di cambiamento, docenti pionieri e reti di scuole contribuiscono a superare le sfide dell'innovazione e attivare processi complessi che assumono la forma delle comunità di apprendimento (Wenger, 2010) orientate al potenziamento delle risorse attivate e attivabili nelle Scuole, alla valorizzazione delle azioni competenti dei docenti, all'apprendimento e sviluppo di processi partecipativi, alla co-costruzione della conoscenza validata perifericamente e alla costruzione di alleanze inter-istituzionali.

Ringraziamenti

Si ringraziano le scuole delle tre Reti che stanno partecipando al progetto di ricerca complessivo e al gruppo Indire. Avanguardie Educative impegnato sull' *Idea Outdoor Education*.

Bibliografia

- Agostini F., Minelli M.** (2018). *Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*. Milano: Carrocci, pp. 81-100.
- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C.** (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604.
- Capperucci D., Salvadori I., & Schenetti M.** (2022). Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze. *RicercaAzione*, 13(2) pp. 95-102.
- Castells, M.** (1996). *The Rise of the Network Society. The Information Age –Economy, Society and Culture* (Vol I). Oxford: Blackwell.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P.** (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J.** (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al.** (2023) (Eds.). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education*, versione 2.0. Firenze: Indire. Retrieved from <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf> [Accessed 03.02.24].
- Giunti, C., Orlandini, L., & Panzavolta, S.** (2022). Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education. *Contesti. Città, Territori, Progetti*, 1(1) *Learning Places/Places to learn Designing Spaces for a mindful citizenship*, 116-139. Retrieved from <https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti/article/view/13443/12936> [Accessed 03.02.24].
- Giunti, C., & Panzavolta, S.** (2022). Tempo scuola, didattica attiva e inclusione. L'approccio pedagogico dell'Outdoor education. *Cooperazione Educativa*, (2) 34-39.
- Gruenenwald D.A., Smith G.A.** (ed), (2008). *Place-Based Education in the Global Age*. Local Diversity, Routledge, New York.
- Hargreaves, D.H.** (2003). *Working laterally: How innovation networks make an education epidemic*. Nottingham: DEMOS in partnership with NCSL DfES Publications.
- Huberman, A.M.** (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. In *Expérience et innovation en éducation*, n. 4. Unesco, Le Bureau international d'éducation (BIE).
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C.** (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 19 (10) 305. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full> [Accessed 03.02.24].
- Lieberman, A., & McLaughlin, M.W.** (1992). Networks for educational change: Powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9) 673-77.
- Locatelli, R.** (2022). La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 10 (2) 175-191.
- Martin, A.** (2003), Il profilo del docente pioniere nell'uso delle ICT nella propria pratica. *TD - Dossier ULEARN*, (3) 10-17.

- McCarty, H., Miller, P., & Skidmore, P.** (2004). Network Logic. In H. McCarty, P. Miller, & P. Skidmore (Eds.), *Network Logic: Who governs in an interconnected world?* London: Demos.
- MIUR** (2020). *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*. Roma: Retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429> [Accessed 03.02.24].
- MIUR** (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale. Roma.
- MIUR** (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Nota di trasmissione prot. n. 3645. Roma.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2) 225-237.
- Orlandini, L., & Giunti, C.** (2023). Costruire comunità educanti per il contrasto alla povertà educativa: il contributo del Service Learning e dell'Outdoor education. *Il Nodo*, 27(53), 255-268. Retrieved from <http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/Il-Nodo.-Per-una-pedagogia-della-persona.-Povert%C3%A0-educativa-e-comunit%C3%A0-educante.-Numero-speciale-anno-XXVII-n.-53-Dicembre-2023.pdf> [Accessed 03.02.24].
- Perkins, D.N., & Reese, J.D.** (2014). *When Change Has Legs*. Retrieved from http://casupers.weebly.com/uploads/1/1/0/5/11053984/when_change_has_legs.pdf [Accessed 03.02.24].
- Pekrun, R., & Stephens, E.J.** (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Raccanello, D., Brondino, M., & De Bernardi, B.** (2013). Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students feel about specific contexts in terms of settings and subject-domains? *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(6), 477-484.
- Ranieri, M.** (2012). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti*. Firenze: Firenze University Press.
- Rogers, E.M.** (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rubat du Merac, E., Di Nisio, I., & Schenetti, M.** (2023). Wellbeing of outdoor education teachers: the role of school management and organization. El bienestar de los profesores de educación al aire libre: el papel de la gestión y la organización escolar. *Investigación en la escuela*, (1), 44-52.
- Schenetti M., Milazzo C., & Mancini C.** (2024). *Educare alla cittadinanza terrestre. Legami e connessioni per un cambiamento possibile*, *Attualità Pedagogiche*, 6, n. 2, 144-154.
- Schenetti, M., & Rubat du Merac, E.** (2023). Pratiche didattiche innovative e benessere: una relazione generata dalla cura del sistema. In (AA.VV.) *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*, (pp. 1161-1164). Lecce: Pensa Multimedia.
- Schenetti M., & D'Ugo R.** (2022). *Didattica, Natura e Apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: Franco Angeli.
- Schenetti, M.** (2022). (Ed.). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schenetti, M.** (2021). Ricerca-Formazione e Didattica all'aperto. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*, (pp. 1279-1286). Lecce:

Pensa Multimedia.

- Schön, D.H.** (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Simeone, D.** (2020). *Per una rinnovata alleanza educativa tra scuola e famiglia*. *Rivista Lasalliana: trimestrale di cultura e formazione pedagogica*, 87(2), 223-230.
- Smith, G.A.** (2002). Place-Based Education: Learning to Be Where We are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/003172170208300806> [Accessed 03.02.24].
- Traversari, P.P., & Porcarelli, A.** (Eds.) (2023). *Progettare l'outdoor education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di scuole outdoor in rete: dall'arcipelago toscano alle Alpi*. Venezia: Marcianum Press.
- UNESCO** (2017). *Moving forward: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785> [Accessed 03.02.24].
- Vannini I.** (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, (pp.13-26). Milano: Franco Angeli
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E.** (2010). *Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept*. In C. Blackmore (Ed.). *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer.

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

DOI: 10.32076/RA16108

Motivazione e soddisfazione lavorativa degli insegnanti: il ruolo di *autonomia, competenza e relazione* per un insegnamento di qualità

Teachers' motivation and job satisfaction: the role of *autonomy, competence, and relatedness* for a quality teaching

Sara Germani¹

Sintesi

Il presente studio esplora il ruolo della soddisfazione dei bisogni psicologici di base (autonomia, competenza, relazione) degli insegnanti sulla loro motivazione e soddisfazione lavorativa, utilizzando il quadro teorico della *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017). La SDT sostiene che la soddisfazione dei bisogni psicologici degli insegnanti può aumentare la loro motivazione intrinseca e il loro senso di benessere personale, che a loro volta predicono la messa in atto di pratiche didattiche efficaci. Attraverso un'indagine quantitativa condotta su un campione di 155 insegnanti curricolari di scuola secondaria, i risultati indicano che la soddisfazione dei bisogni è associata positivamente alla motivazione intrinseca e alla soddisfazione lavorativa. Questi risultati enfatizzano la necessità di un maggiore investimento nella comprensione di tali fattori, che possono informare politiche e pratiche volte a creare un ambiente di insegnamento accogliente e stimolante, favorendo non solo il benessere degli insegnanti, ma anche il successo degli studenti.

Parole chiave: Bisogni psicologici di base degli insegnanti; Motivazione all'insegnamento; Soddisfazione lavorativa; Scuola secondaria; Sviluppo professionale.

Abstract

The present paper explores the role of teachers' basic psychological needs satisfaction (autonomy, competence, relatedness) on their motivation and job satisfaction, using the theoretical framework of the *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017). SDT posits that teachers' psychological needs satisfaction can enhance their intrinsic motivation and sense of personal well-being, which in turn predict the implementation of effective teaching practices. Through a quantitative investigation involving a sample of 155 secondary school curricular teachers, the results indicate that needs satisfaction is positively associated with intrinsic motivation and job satisfaction. These findings underscore the need for further investment in understanding such factors, which can inform policies and practices aimed at creating a welcoming and stimulating teaching environment, fostering not only teacher well-being but also student success.

Keywords: Teachers' basic psychological needs; Motivation to teach; Job satisfaction; Secondary school; Professional development.

1. Sapienza Università di Roma, sara.germani@uniroma1.it.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, la figura del docente è tornata a occupare una posizione centrale nelle agende politiche europee e nazionali, con particolare attenzione alla formazione e al benessere sul lavoro degli insegnanti (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021; Nirchi, 2022). Questo riconoscimento della centralità del ruolo docente è attribuibile all'attuale contesto educativo in continua evoluzione, che pone crescenti richieste e aspettative sugli insegnanti, impegnandoli sempre di più in ruoli con maggiori responsabilità, e rendendoli fondamentali per affrontare le sfide dell'innovazione e delle evoluzioni nel complesso panorama dell'istruzione e della formazione. Le continue innovazioni non influenzano solo le competenze richieste agli insegnanti, ma hanno un impatto significativo sulla qualità della loro professione (Viac & Fraser, 2020). Questa consapevolezza sottolinea l'importanza di comprendere i fattori che possono favorire la motivazione e il benessere degli insegnanti, con le relative implicazioni sulle pratiche didattiche. Le "Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro" (Consiglio dell'Unione Europea, 2020) evidenziano la necessità di un impegno continuo a livello nazionale per sostenere in modo mirato e globale il lavoro dei docenti. Il rinnovato Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (Consiglio dell'Unione Europea, 2021) ribadisce, inoltre, che insegnanti altamente competenti e motivati sono essenziali per garantire l'innovazione, l'inclusione e

il successo generale degli studenti. In linea con queste indicazioni, le priorità politiche in Italia, come la promozione di politiche efficaci per la valorizzazione del personale scolastico (MIM, 2024), riflettono l'importanza attribuita al ruolo dei docenti nella costruzione di un sistema educativo efficace. In questo scenario, diventa cruciale comprendere e affrontare le sfide derivanti dalle continue innovazioni e dalle crescenti responsabilità dei docenti, assicurando un ambiente lavorativo in grado di sostenere la loro motivazione e, di conseguenza, la qualità complessiva dell'insegnamento e della professione docente.

In quest'ottica, per comprendere i fattori legati alla motivazione degli insegnanti è possibile utilizzare il quadro teorico della *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017). La SDT è una macro-teoria che promuove i contesti sociali e culturali che favoriscono la motivazione e il benessere attraverso la soddisfazione di tre bisogni psicologici di base (autonomia, competenza e relazione). Nel contesto pedagogico e scolastico, la SDT si è da sempre occupata di comprendere e sostenere i fattori legati alla soddisfazione dei bisogni degli studenti e allo sviluppo della loro motivazione scolastica (Guay, 2022), sottolineando l'importanza dello stile di insegnamento motivazionale. Un insegnante che adotta uno stile motivazionale è un insegnante in grado di comprendere il loro punto di vista, di offrire loro opportunità di scelta, di adattare i compiti alle capacità degli studenti, di fornire spiegazioni chiare, di accettare le loro emozioni e i loro atteggiamenti negativi, di utilizzare un tono amichevole e di mostrare pazienza (Ahmadi *et al.*, 2023; Germani,

2023; Howard *et al.*, 2024; Reeve & Cheon, 2021). L'insieme di questi comportamenti, che rappresenta il modo in cui gli insegnanti interagiscono con i loro studenti, favorisce il processo di autodeterminazione nello studio, che a sua volta ha importanti ricadute su un'ampia gamma di fattori, come il benessere degli studenti, i risultati di apprendimento e la dispersione scolastica (Bureau *et al.*, 2022; Howard *et al.*, 2021; Ryan & Deci, 2020). Considerato il ruolo centrale che assume il docente, emerge la necessità di comprendere i fattori che favoriscono la messa in atto di tale approccio educativo. La SDT sostiene che la soddisfazione dei bisogni psicologici degli insegnanti può migliorare la loro motivazione lavorativa e il loro benessere personale e professionale, fattori essenziali per adottare uno stile di insegnamento efficace (Aelterman *et al.*, 2019; Collie, 2023; Reeve & Su, 2014; Roth, 2014; Roth *et al.*, 2007; Vermote *et al.*, 2023a). Negli ultimi anni si è, quindi, prestata una particolare attenzione al ruolo chiave che la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti gioca nell'effettiva implementazione di uno stile di insegnamento orientato al supporto della motivazione degli studenti (Moè *et al.*, 2022; Moè & Katz, 2022; Slemph *et al.*, 2020; Vermote *et al.*, 2023b).

Il presente contributo propone l'approccio della SDT per esplorare il ruolo della soddisfazione dei bisogni psicologici degli insegnanti sulla loro motivazione lavorativa e sul loro benessere, con un focus sulla motivazione intrinseca e sulla soddisfazione lavorativa, due elementi essenziali per garantire uno stile di insegnamento efficace.

2. La *Self-Determination Theory* nel contesto lavorativo degli insegnanti

Comprendere ciò che spinge una persona a intraprendere il percorso per diventare insegnante riveste fondamentale importanza (OECD, 2021), poiché il coinvolgimento e il benessere degli insegnanti non dipendono tanto dall'obiettivo perseguito, quanto piuttosto dalla motivazione che guida questo percorso (Reeve & Su, 2014). Insegnare è un'attività che richiede una vasta gamma di competenze; oltre a trasferire conoscenze agli studenti in modo efficace, motivandoli a partecipare alle attività di apprendimento, gli insegnanti adempiono contemporaneamente ad altre responsabilità, come ad esempio la gestione della classe, il lavoro amministrativo, la preparazione del materiale, la valutazione dei compiti, la gestione del rapporto e della comunicazione con le famiglie dei loro studenti. Poiché l'insegnamento è considerato un compito emotivamente impegnativo e, a volte, stressante, mantenere una buona motivazione è un aspetto da non sottovalutare per preservare il benessere professionale degli insegnanti (Vermote *et al.*, 2023a).

Secondo la SDT (Ryan & Deci, 2017), la motivazione dipende dalla soddisfazione di tre bisogni psicologici di base: autonomia, competenza e relazione. Nel contesto dell'insegnamento, il bisogno di autonomia si riferisce al desiderio e alla necessità del docente di avere controllo sulle proprie pratiche educative (Van den Broeck *et al.*, 2016). Gli insegnanti desiderano la possibilità di prendere decisio-

ni relative alle metodologie di insegnamento, adattare il programma didattico e personalizzare il proprio stile di insegnamento per adattarsi alle esigenze specifiche degli studenti. Un senso di autonomia contribuisce significativamente al coinvolgimento e alla soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Il bisogno di competenza si riferisce alla percezione del docente riguardo alla propria efficacia mentre svolge il proprio lavoro (Van den Broeck *et al.*, 2016). Gli insegnanti desiderano sentirsi competenti nel loro ruolo e capaci di produrre un impatto positivo sugli studenti. Questo bisogno è legato alla sensazione di essere professionalmente competenti, in grado di affrontare le sfide didattiche e di promuovere con successo l'apprendimento degli studenti. Infine, il bisogno di relazione riguarda la necessità di stabilire connessioni significative con i colleghi, gli studenti e l'intera comunità scolastica (Germani, 2024; Klassen *et al.*, 2012). Le relazioni interpersonali giocano un ruolo cruciale nel contesto educativo e contribuiscono al senso di appartenenza, sostegno emotivo e benessere psicologico degli insegnanti. La collaborazione e il sostegno reciproco all'interno della comunità scolastica possono avere un impatto

positivo sull'efficacia dell'insegnamento e sul clima generale della scuola.

La soddisfazione dei tre bisogni favorisce lo sviluppo della motivazione dei docenti, poiché attiva un processo di "internalizzazione" (Ryan & Deci, 2017), che consiste nella regolazione del proprio agire. Man mano che gli insegnanti soddisfano questi bisogni, la loro motivazione si sposta da forme più esternamente regolate a quelle caratterizzate dalla massima autoregolazione. Secondo la SDT, infatti, la motivazione degli insegnanti può essere collocata lungo un *continuum* di autodeterminazione (Fig. 1), che comprende diversi tipi di motivazione (Reeve & Su, 2014; Roth *et al.*, 2007; Ryan & Deci, 2017; Slemp, Field & Cho, 2020). Nello specifico, al livello più basso del continuum si trova l'assenza di regolazione (o amotivazione). Gli insegnanti amotivati possono mostrare un disinteresse totale per la loro pratica educativa, sentirsi stanchi, o svuotati emotivamente, percependo il loro lavoro come privo di significato. L'amotivazione è legata alla frustrazione, o alla scarsa soddisfazione, dei tre bisogni, che può derivare da diverse fonti, come esperienze negative sul lavoro, mancanza di supporto, o conflitti tra valori personali e richieste professionali.

La prima forma di motivazione estrinseca è la regolazione esterna. Questa rappresenta la fase meno autodeterminata, in cui gli insegnanti sono spinti da fattori esterni come ricompense, punizioni o pressioni sociali. Un esempio potrebbe essere un insegnante che si impegna a dedicare del tempo agli studenti solo per ottenere l'apprezzamento dei genitori, o dei colleghi. Proseguendo, si trova la regolazione introiettata. In questa fase del continuum, gli insegnanti iniziano a internalizzare alcuni valori esterni, ma la motivazione è ancora influenzata principalmente da aspetti esterni. Ad esempio, un insegnante che si impegna a cercare nuovi modi di insegnare, lo fa non solo per rispondere a esigenze personali, ma anche per evitare il senso di colpa, o per ottenere l'approvazione degli altri. Dopo la regolazione introiettata, il continuum prosegue con la regolazione identificata. Gli insegnanti riconoscono personalmente l'importanza e il significato del loro lavoro. Un esempio potrebbe essere un insegnante che investe sforzi nel suo lavoro perché crede che sia fondamentale far sentire agli studenti che ci tiene a loro. La motivazione è basata su valori interiorizzati, ma potrebbe ancora essere influenzata in parte da elementi esterni. La successiva forma di motivazione rappresenta la forma più autoregolata della motivazione estrinseca; si tratta della regolazione integrata. Quando gli insegnanti sono spinti dalla motivazione integrata internalizzano completamente gli obiettivi e i valori legati all'insegnamento, che diventa parte integrante della loro identità. Ad esempio, un insegnante che vede l'insegnamento non solo come un compito, ma come un elemento fonamen-

tale nella costruzione della propria identità professionale, agisce con motivazione integrata. Tuttavia, in questa fase, la motivazione ha ancora una funzione strumentale. La fase più autodeterminata del continuum è rappresentata dalla motivazione intrinseca, che si traduce nella capacità del docente di percepire l'attività dell'insegnamento come un elemento distintivo della propria identità, andando oltre il mero adempimento di un compito e implicando una connessione profonda e significativa con la professione dell'insegnamento. Invece di essere percepito come un obbligo esterno, l'insegnamento diventa una parte integrante del docente, contribuendo in modo sostanziale alla costruzione della sua identità professionale. L'autodeterminazione riguarda quindi una motivazione genuina e personale del docente nel plasmare l'approccio e l'impegno nei confronti della propria pratica educativa. Gli insegnanti intrinsecamente motivati trovano autentica gioia nel contribuire all'apprendimento degli studenti. Ad esempio, un insegnante intrinsecamente motivato può impegnarsi a cercare nuovi modi di insegnare perché lo trova divertente, o perché gli piace trovare compiti adatti per ogni studente (Roth *et al.*, 2007).

Comprendere il continuum della motivazione degli insegnanti è essenziale per promuovere uno stile di insegnamento motivazionale, in cui le azioni sono guidate da una genuina e personale motivazione. Attraverso un approccio centrato sulla creazione di contesti che favoriscono l'autonomia, la competenza e le relazioni positive degli insegnanti, è possibile favorire la crescita della loro motivazione intrinseca. Tale motivazione,

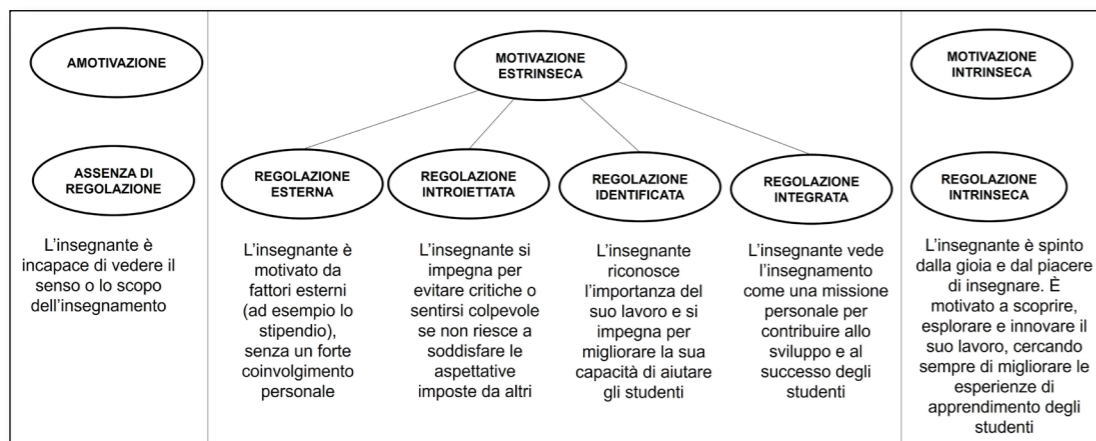


Fig. 1 - Continuum di autodeterminazione nell'insegnamento (a cura dell'autrice).

legata all'identità e al significato personale dell'insegnamento, non solo contribuisce al benessere degli insegnanti, ma migliora anche la qualità complessiva dell'insegnamento e dell'esperienza educativa degli studenti (Aelterman *et al.*, 2019; Collie, 2023; Reeve & Su, 2014; Roth, 2014; Roth *et al.*, 2007; Vermote *et al.*, 2023a).

3. La ricerca

Il presente studio è parte di una ricerca finanziata dai Fondi di Ateneo per l'*Avvio alla Ricerca 2022*², con l'obiettivo generale di valorizzare il percorso professionale degli insegnanti, partendo dalla comprensione dei fattori legati alla motivazione e al benessere nel contesto lavorativo. La ricerca ha coinvolto un campione di convenienza di 187 insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, di cui 155 sono insegnanti curricolari e i restanti 32 di sostegno. L'approccio metodologico adottato è di natura quantitativa e si basa su uno studio cross-sezionale, condotto tra marzo e aprile 2023, attraverso la somministrazione di un questionario online. Il questionario è stato diffuso utilizzando *Google Moduli* e condiviso nei gruppi di insegnanti sulle principali piattaforme social, con un messaggio che invitava specificatamente gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado a partecipare alla ricerca. Gli insegnanti interessati hanno partecipato compilando il questionario online in modo anonimo.

Uno degli obiettivi, che rappresenta anche un aspetto innovativo della ricerca, è il riadat-

tamento di una scala per valutare la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti, separando il bisogno di relazione con gli studenti da quello con i colleghi. Generalmente, gli studi basati sulla SDT, sia in contesti generali che specifici, analizzano il bisogno di relazione facendo un riferimento generale agli "altri significativi" (Chen *et al.*, 2015; Van der Kaap-Deeder, 2020). Nel contesto educativo è invece fondamentale distinguere la soddisfazione del bisogno di relazione che gli insegnanti sperimentano con i colleghi e con gli studenti, poiché la relazione insegnante-studente è riconosciuta come uno degli aspetti principali sia per il benessere degli insegnanti che per il processo di apprendimento-insegnamento (Hattie, 2009; OECD, 2019). Pertanto, per comprendere meglio le dinamiche relazionali che influenzano la motivazione e il benessere dei docenti, il bisogno di relazione è stato valutato separatamente nelle dimensioni relative alla relazione con gli studenti e a quella con i colleghi.

I primi risultati della ricerca (Germani, 2024) hanno infatti evidenziato una maggiore correlazione tra la soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti e la motivazione intrinseca, rispetto non solo alla soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi ma anche ai bisogni di autonomia e competenza. Il presente studio approfondisce questi risultati nel campione degli insegnanti curricolari, mettendo in relazione, oltre alla motivazione intrinseca, anche la loro soddisfazione lavorativa con i bisogni psicologici. Dalla letteratura presa in analisi e dai risultati già emersi dalla ricerca, si ipotizza che la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti non incida posi-

tivamente solo sulla motivazione intrinseca, ma influisca anche sulla loro soddisfazione lavorativa. Inoltre, lo studio mira a identificare quale bisogno psicologico abbia un maggiore effetto su queste variabili e a verificare se la motivazione influisce a sua volta sulla soddisfazione lavorativa.

3.1. Il campione

La scelta di fare un approfondimento sul sotto campione degli insegnanti curricolari è motivata principalmente dalla loro maggiore rappresentanza numerica nel campione principale della ricerca (83%); inoltre, in questo modo è possibile esaminare nel dettaglio la soddisfazione dei bisogni psicologici, la motivazione intrinseca e la soddisfazione lavorativa in un contesto in cui gli insegnanti sono direttamente coinvolti nel processo educativo di tutti gli studenti.

Il campione dei 155 insegnanti curricolari è composto per l'84% da insegnanti di genere femminile; il 77.4% insegna nella scuola secondaria di primo grado, il restante 22.60% nella secondaria di secondo grado. L'1.94% ha meno di 30 anni, il 18.71% si trova nella fascia di età compresa tra 31 e 40 anni, il 34.19% è compreso tra 41 e 50 anni, il 32.90% ha un'età compresa tra 51 e 60 anni, mentre il 12.26% ha 61 anni o più. Infine, il campione è distribuito nelle diverse regioni italiane, riportate in aree geografiche: 20.6% Nord (Liguria, Piemonte, Valle D'Aosta, Lombardia, Emilia-Romagna, Trentino Alto-Adige, Veneto e Friuli-Venezia Giulia); 46.5% Centro (Lazio, Marche, Toscana e Umbria); 32.9% Sud-Isole (Abruzzo, Molise, Campania, Pu-

glia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna).

3.2. Strumenti

La Soddisfazione dei Bisogni psicologici degli insegnanti è stata misurata adattando al contesto dell'insegnamento otto item, relativi alla soddisfazione del bisogno di autonomia e del bisogno di competenza, della versione italiana della *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration scale* (BPNSFS; Chen *et al.*, 2015; Costa *et al.*, 2018). Per quanto riguarda il bisogno di relazione, partendo dalla dimensione del bisogno di relazione della BPNSFS e seguendo studi precedenti (si veda ad esempio Klassen *et al.*, 2012), sono state create due nuove dimensioni, una relativa alla soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi e una alla soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti, per valutare separatamente il ruolo delle principali relazioni che gli insegnanti instaurano nel contesto lavorativo. In totale, la scala è composta da 16 item, suddivisi in quattro dimensioni: Soddisfazione del bisogno di autonomia (esempio di item: "Sento un senso di possibilità di scelta e di libertà nel modo in cui insegnare"); Soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi (esempio di item: "Sento che i colleghi/le colleghe a cui tengo, tengono a me"); Soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti (esempio di item: "Mi sento legato/a agli studenti ai quali tengo"); Soddisfazione del bisogno di competenza (esempio di item: "Sento di poter raggiungere i miei obiettivi come insegnante"). Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi, da "completamente in

2. Numero protocollo: AR122181669DC143. Titolo del progetto finanziato: Promuovere la motivazione e il benessere degli insegnanti attraverso l'analisi del contesto lavorativo: l'approccio della Self-Determination Theory per uno stile di insegnamento di qualità. Responsabile della ricerca: Dott.ssa Sara Germani.

disaccordo” (1) a “completamente d’accordo” (5).

La motivazione intrinseca è stata valutata con quattro item della scala *Autonomous Motivation for Teaching* (Roth et al., 2007). Esempi di item: “Quando dedico del tempo a parlare con gli studenti, lo faccio perché mi piace essere in contatto con loro”; “Quando cerco di trovare argomenti interessanti e nuovi modi di insegnare, lo faccio perché mi diverte creare nuove cose e nuovi modi di insegnare”. Anche in questo caso, gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi, da “completamente in disaccordo” (1) a “completamente d’accordo” (5).

Infine, la soddisfazione lavorativa, intesa come il piacere e la contentezza derivanti dalla stima per il proprio lavoro (Vermote et al., 2023b) è stata valutata utilizzando quattro item del questionario insegnanti di TIMSS 2015 (Mullis & Martin, 2014). Nello specifico è stata utilizzata la versione italiana relativa all’opzione nazionale del questionario (esempio di item: “Sono contento/a di essere un insegnante di questa scuola”). Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi, da “per niente” (1) a “del tutto” (5).

3.3. Analisi dei dati

Per rispondere agli obiettivi dello studio, dopo aver effettuato le analisi preliminari sui dati (analisi descrittive, forma della distribuzione, dati mancanti, ecc.), sono state condotte prima le analisi per verificare la validità strutturale e l’affidabilità delle scale, successivamente è stato testato un modello di *Path Analysis*. Nel dettaglio, sulla scala della soddi-

sfazione dei bisogni è stata condotta un’analisi fattoriale confermativa (CFA), ipotizzando il modello a quattro fattori, che nell’analisi fattoriale esplorativa condotta sull’intero campione, nelle precedenti analisi (Germani, 2024), aveva mostrato un buon adattamento del modello ai dati. Per valutare la bontà di adattamento del modello ipotizzato nella CFA sono stati utilizzati diversi indici: CFI; TLI; RMSEA; SRMR (Hu & Bentler, 1999); inoltre, è stato utilizzato il metodo della *Full Information Maximum Likelihood*, per gestire i dati mancanti. Per la verifica dell’affidabilità delle tre scale (bisogni, motivazione, soddisfazione) sono stati presi in considerazione gli indici Alpha di Cronbach (α) e Omega di McDonald (ω).

Per quanto riguarda la *Path Analysis*, seguendo i risultati di una recente meta-analisi (Slomp et al., 2020), che evidenziano come la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti abbia principalmente un ruolo indiretto nella loro soddisfazione lavorativa, attraverso l’effetto dei bisogni sulla motivazione intrinseca, mentre la motivazione intrinseca ha un effetto diretto sulla loro soddisfazione lavorativa, nel modello ipotizzato (Fig. 2) sono stati testati gli effetti diretti della soddisfazione dei bisogni sulla motivazione intrinseca, l’effetto diretto della motivazione intrinseca sulla soddisfazione lavorativa e gli effetti indiretti della soddisfazione dei bisogni sulla soddisfazione lavorativa mediati dalla motivazione intrinseca. Tuttavia, poiché il bisogno di relazione è stato valutato separatamente, considerando sia il bisogno di relazione con gli studenti sia quello con i colleghi, un aspetto finora non testato, si è deciso di inserire nel modello anche gli effetti diretti della soddisfazione dei bisogni sulla soddisfazione

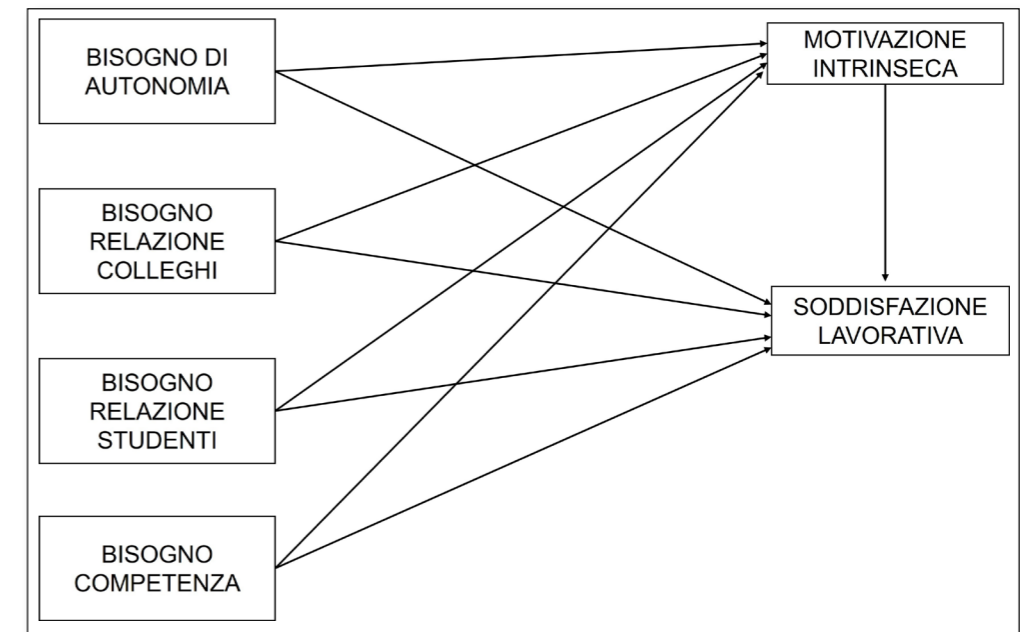


Fig. 2 - Modello di Path Analysis ipotizzato.

lavorativa, per verificare in particolare il ruolo diretto delle relazioni con studenti e colleghi. Pertanto, il modello ipotizzato include come variabili esogene “Soddisfazione del bisogno di autonomia”, “Soddisfazione del bisogno di competenza”, “Soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi” e “Soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti”; come variabili endogene sono state inserite: “Motivazione intrinseca” e “Soddisfazione lavorativa”. Il modello è stato stimato utilizzando il metodo *Maximum Likelihood* e valutato attraverso il test del Chi quadro e diversi indici di *fit* (Hu & Bentler, 1999). Tutte le analisi statistiche sono state condotte con il software *Jamovi 2.4*, considerando un livello di significatività $p < 0.05$.

4. Presentazione dei risultati

4.1. Validità e affidabilità degli strumenti

La CFA sulla scala della soddisfazione dei bisogni ha mostrato un adattamento del modello ai dati accettabile, confermando i quattro fattori ipotizzati ($\chi^2 = 177$ (df = 98), $p < 0.001$; CFI: 0.93; TLI: 0.91; SRMR: 0.06; RMSEA: 0.07 [90% CI: 0.05-0.09]), con saturazioni fattoriali tutte statisticamente significative con $p < 0.001$ (Fig. 3). Anche le correlazioni tra i fattori sono risultate tutte statisticamente significative, con valori compresi tra 0.24 e 0.60, ad eccezione della correlazione tra la Soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi e la Soddisfazione del bisogno di competenza, che non è risultata significativa. Gli indici di affidabilità sono risultati accettabili e sono riportati nella Tab.1, insieme alle medie di scala.

Fattore	Indicatore	Stima	SE	Z	p
Soddisfazione bisogno autonomia	Sento un senso di possibilità di scelta e di libertà nel modo in cui insegnare	0.495	0.0768	6.45	< .001
	Sento che le mie decisioni come insegnante rispecchiano quello che voglio veramente	0.649	0.0603	10.76	< .001
	Sento che le mie scelte come insegnante esprimono chi sono veramente	0.518	0.0548	9.46	< .001
	Sento che, come insegnante, sto facendo quello che veramente mi interessa	0.449	0.0736	6.09	< .001
Soddisfazione bisogno relazione con i colleghi	Sento che i colleghi/le colleghe a cui tengo, tengono a me	0.611	0.0602	10.15	< .001
	Mi sento legato/a ai colleghi/alle colleghe che si prendono cura di me e ai quali tengo	0.717	0.0512	14.00	< .001
	Mi sento vicino/a e in relazione con i colleghi/le colleghe che sono importanti per me	0.572	0.0507	11.27	< .001
	Provo affetto per i colleghi/le colleghe con cui lavoro	0.571	0.0657	8.69	< .001
Soddisfazione bisogno relazione con gli studenti	Sento che gli studenti a cui tengo, tengono a me	0.534	0.0603	8.85	< .001
	Mi sento legato/a agli studenti ai quali tengo	0.687	0.0525	13.07	< .001
	Mi sento vicino/a agli studenti che sono importanti per me	0.619	0.0591	10.47	< .001
	Provo affetto per gli studenti a cui insegno	0.449	0.0507	8.85	< .001
Soddisfazione bisogno competenza	Mi sento fiducioso/a di poter insegnare le cose bene	0.553	0.0466	11.86	< .001
	Mi sento capace in quello che insegno	0.495	0.0528	9.39	< .001
	Sento di poter raggiungere i miei obiettivi come insegnante	0.570	0.0515	11.07	< .001
	Sento di poter superare con successo le sfide difficili nell'insegnamento	0.487	0.0540	9.02	< .001

Fig. 3 - Saturazioni fattoriali.

Dimensione/scala	Media	Dev. Stand.	α Cronbach	ω McDonald
Soddisfazione bisogno autonomia	3.90	0.61	0.732	0.753
Soddisfazione bisogno relazione colleghi	3.95	0.67	0.858	0.865
Soddisfazione bisogno relazione studenti	4.05	0.62	0.833	0.841
Soddisfazione bisogno competenza	3.91	0.58	0.848	0.852
Motivazione intrinseca	4.13	0.52	0.718	0.731
Soddisfazione lavorativa	3.76	0.80	0.868	0.880

Tab. 1 - Medie e indici di affidabilità.

4.2. Soddisfazione dei bisogni, motivazione intrinseca e soddisfazione lavorativa: quale relazione?

I risultati relativi alla *Path Analysis* indicano un adattamento soddisfacente del modello ai dati, con indici di adattamento CFI e TLI en-

trambi pari a 1.00 e valori di RMSEA e SRMR entrambi pari a zero, suggerendo una perfetta aderenza del modello ai dati osservati. Nella Fig. 4 sono riportati i *Path* significativi tra le variabili esogene e quelle endogene, insieme alle correlazioni tra le variabili esogene del modello analizzato.

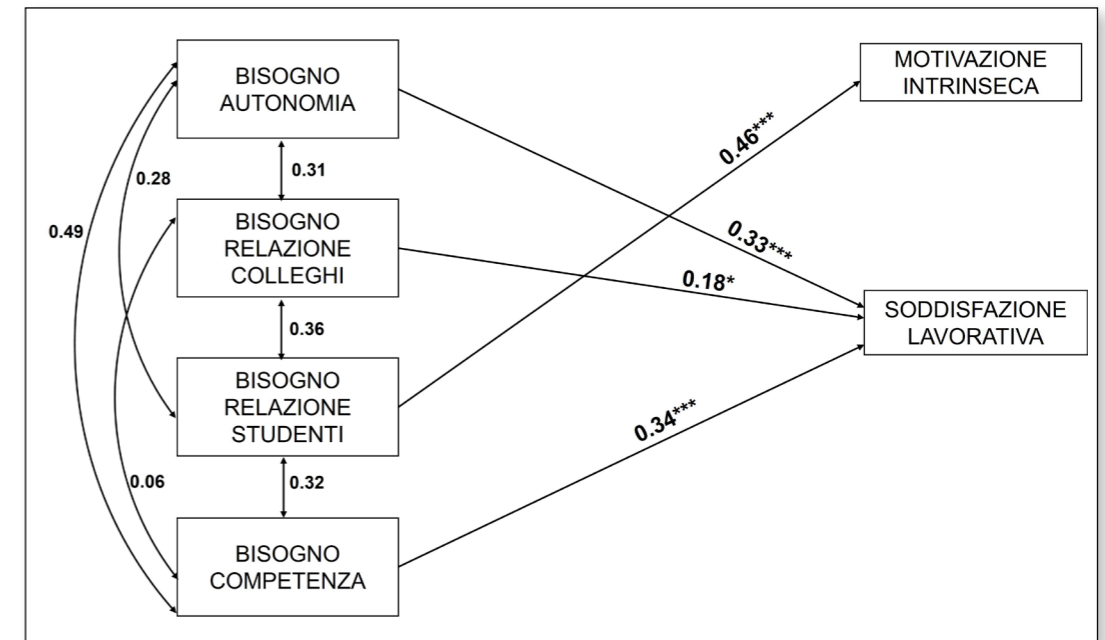


Fig. 4 - Modello di Path Analysis con coefficienti β ; *** $p < 0.001$; * $p < 0.05$.

La soddisfazione del bisogno di autonomia ha un impatto diretto significativo sulla soddisfazione lavorativa ($\beta = 0.33$). Anche la soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi ($\beta = 0.18$) e la soddisfazione del bisogno di competenza ($\beta = 0.34$) mostrano un impatto diretto significativo sulla soddisfazione lavorativa. Questo indica che, quando gli insegnanti percepiscono che i loro bisogni di autonomia, relazione con i colleghi e competenza sono soddisfatti, essi sperimentano una maggiore soddisfazione nel loro lavoro. Per quanto riguarda la motivazione intrinseca, emerge che solo la soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti ha un'influenza significativa ($\beta = 0.46$). Ciò suggerisce che, quando gli insegnanti sentono che le loro relazioni con gli studenti sono soddisfacenti, la loro motivazione intrinseca aumenta.

Infine, il modello non rileva effetti signifi-

cativi della motivazione intrinseca sulla soddisfazione lavorativa, né la presenza di effetti indiretti significativi della soddisfazione dei bisogni sulla soddisfazione lavorativa mediata dalla motivazione intrinseca. Questo significa che, in questo caso, la motivazione intrinseca non contribuisce direttamente alla soddisfazione lavorativa degli insegnanti, né media l'effetto della soddisfazione dei bisogni sulla soddisfazione lavorativa.

In termini di spiegazione della varianza, il modello riesce a spiegare il 21% della varianza nella motivazione intrinseca e il 40% della varianza nella soddisfazione lavorativa.

5. Discussione dei risultati

Lo studio aveva l'obiettivo di indagare il ruolo della soddisfazione dei bisogni psicologici di base sulla motivazione intrinseca e

sulla soddisfazione lavorativa su un campione di insegnanti curricolari di scuola secondaria. Secondo la SDT (Ryan & Deci, 2017), la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti riveste un ruolo cruciale nello sviluppo della loro motivazione intrinseca verso l'insegnamento. Questo è particolarmente rilevante poiché la motivazione intrinseca è collegata alla capacità degli insegnanti di adottare uno stile di insegnamento che sia coinvolgente per gli studenti, supportando la loro autodeterminazione nell'apprendimento (Aelterman *et al.*, 2019; Moè *et al.*, 2022; Reeve & Su, 2014; Roth, 2014; Roth *et al.*, 2007; Vermote *et al.*, 2023a).

I risultati dello studio hanno innanzitutto messo in luce che, per gli insegnanti, come già emerso in altri studi basati sulla SDT, uno degli elementi cruciali per sviluppare una motivazione intrinseca più elevata nel contesto lavorativo è la soddisfazione derivante dal bisogno psicologico di relazione con gli studenti (Collie & Martin, 2023; Germani, 2024; Klassen *et al.*, 2012). Quando gli insegnanti percepiscono che la loro interazione con gli studenti è caratterizzata da rispetto reciproco, supporto e una sensazione di connessione autentica, sono maggiormente inclini ad agire con passione e dedizione nel loro ruolo educativo. Questa relazione positiva con gli studenti può influenzare la motivazione intrinseca degli insegnanti in diversi modi. In primo luogo, può conferire un senso di scopo e significato al lavoro quotidiano degli insegnanti, poiché essi riconoscono il valore del loro impatto sulla vita e sul percorso educativo degli studenti. In secondo luogo, una connessione positiva con gli studenti può alimentare il

coinvolgimento emotivo degli insegnanti nel processo di insegnamento, contribuendo così a una maggiore soddisfazione personale nel loro ruolo professionale. Questi risultati sottolineano l'importanza non solo di valutare separatamente la soddisfazione del bisogno di relazione con gli studenti e con i colleghi, ma anche di promuovere relazioni positive e autentiche tra insegnanti e studenti come parte integrante dello sviluppo di un ambiente scolastico motivante e gratificante per tutti i soggetti coinvolti.

In linea con il quadro teorico della SDT applicato al contesto dell'insegnamento (Ryan & Deci, 2017; Vermote *et al.*, 2023b), i risultati hanno, inoltre, mostrato come la soddisfazione dei bisogni dei docenti sia connessa alla loro soddisfazione lavorativa. Nello specifico, la soddisfazione del bisogno di autonomia risulta avere un impatto diretto, suggerendo che, quando gli insegnanti si sentono liberi di adattare le lezioni e di utilizzare metodi di insegnamento che ritengono più efficaci, sono più inclini a essere soddisfatti del proprio lavoro. Un'implicazione pratica di tale risultato può essere quella di garantire e promuovere politiche scolastiche che concedono agli insegnanti un certo grado di libertà nella pianificazione delle lezioni e nell'adattamento dei materiali didattici, favorendo così una maggiore autonomia professionale. La soddisfazione del bisogno di relazione con i colleghi è un altro fattore importante che influisce sulla soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Le relazioni positive tra colleghi possono fornire sostegno emotivo, condivisione di esperienze e opportunità di crescita professionale. Le scuole possono incentivare attività che

favoriscono la costruzione di relazioni positive tra gli insegnanti, come incontri di team, sessioni di formazione condivisa e progetti collaborativi.

Infine, la soddisfazione del bisogno di competenza emerge come uno dei fattori più significativi nella determinazione della soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Questo implica che investire nello sviluppo professionale degli insegnanti è cruciale per migliorare il loro benessere nel contesto lavorativo. Le scuole dovrebbero offrire opportunità di formazione continua, workshop e mentoring per aiutare gli insegnanti a sviluppare le loro competenze pedagogiche, gestionali e relazionali. Inoltre, incoraggiare l'avanzamento professionale attraverso la partecipazione a corsi di aggiornamento o programmi di certificazione può contribuire a mantenere alto il morale degli insegnanti e il loro senso di competenza ed efficacia.

In sintesi, promuovere la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti emerge come un elemento fondamentale per migliorare la motivazione e la soddisfazione lavorativa. Questi fattori non solo influenzano positivamente il benessere complessivo degli insegnanti, ma possono anche creare un ambiente scolastico più positivo e favorevole. Ciò, a sua volta, può avere benefici diretti sugli studenti, migliorando il loro coinvolgimento e il loro successo nell'apprendimento.

6. Conclusioni

I risultati appena discussi mettono in evidenza l'importanza di considerare le interazio-

ni tra la soddisfazione dei bisogni, la motivazione intrinseca e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti, poiché queste dinamiche influenzano direttamente la pratica quotidiana dell'insegnamento e, di conseguenza, l'intero processo di insegnamento-apprendimento (Vermote *et al.*, 2023b). In particolare, emerge il ruolo cruciale della relazione insegnante-studente nello sviluppo della motivazione intrinseca degli insegnanti, mentre si evidenzia anche l'importanza della soddisfazione della competenza nel promuovere una maggiore soddisfazione nel contesto lavorativo.

Tuttavia, è essenziale riconoscere alcuni limiti dello studio. In primo luogo, l'uso di un campione di convenienza potrebbe non essere pienamente rappresentativo della popolazione degli insegnanti, limitando la generalizzabilità dei risultati ottenuti. In secondo luogo, il disegno cross-sezionale della ricerca impedisce di stabilire relazioni causali tra le variabili considerate; tali relazioni potrebbero essere meglio comprese con un approccio longitudinale, che consentirebbe di seguire gli insegnanti nel tempo, magari anche attraverso uno studio qualitativo. Inoltre, la mancanza della considerazione di altre variabili potenzialmente influenti, come l'esperienza lavorativa, la formazione professionale, o le caratteristiche specifiche delle scuole in cui operano gli insegnanti, potrebbe limitare la completezza delle interpretazioni dei risultati. Infine, è importante sottolineare che la soddisfazione dei bisogni degli insegnanti rappresenta solo una "faccia della medaglia" di quello che potrebbe influenzare la loro motivazione a insegnare e il loro benessere nel contesto lavorativo. Negli ultimi anni, infatti,

la SDT ha chiarito che l'assenza di soddisfazione dei bisogni psicologici non implica automaticamente la loro frustrazione (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Vansteenkiste *et al.*, 2020), ma rappresenta un'esperienza distinta, con implicazioni diverse sulla motivazione e sul benessere. Tale comprensione è cruciale, poiché suggerisce che promuovere la soddisfazione dei bisogni richiede un approccio differente rispetto all'evitare la loro frustrazione, pur mirando entrambi a migliorare il benessere e la motivazione intrinseca delle persone. Questa distinzione richiede un'attenzione particolare anche nel contesto dell'insegnamento, dove la frustrazione dei bisogni degli insegnanti potrebbe essere associata a stress e burnout (Vermote *et al.*, 2023b); ricerche future potrebbero approfondire ulteriormente questo importante aspetto.

Nonostante questi limiti, i risultati incoraggiano una riflessione sull'importante responsabilità dei sistemi educativi nel creare

ambienti lavorativi che soddisfino appieno i bisogni degli insegnanti. Un maggiore investimento nella comprensione di tali fattori può informare politiche e pratiche volte a promuovere un ambiente di insegnamento sano e stimolante, favorendo il benessere degli insegnanti e il successo degli studenti. In questa prospettiva, la ricerca empirica riveste un ruolo cruciale nel promuovere miglioramenti sostanziali nel contesto educativo, fornendo opportunità di sviluppo professionale e contribuendo a migliorare la qualità dell'istruzione offerta agli studenti (Zanniello, 2023). Comprendere appieno i fattori che influenzano un insegnamento di qualità può avere un impatto positivo sulla vita professionale degli insegnanti e sul successo scolastico degli studenti, sottolineando l'importanza di creare contesti che offrano agli insegnanti le migliori condizioni possibili per il loro sviluppo motivazionale e la loro soddisfazione lavorativa.

Bibliografia

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J.** (2019). Toward an integrative and fine-grained in-sight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000293>.
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., et al.** (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F.** (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., der Kaap-Deeder, V. et al.** (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>.
- Collie, R. J.** (2023). Teachers' work motivation: Examining perceived leadership practices and salient outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104348>.
- Collie, R. J., & Martin, A. J.** (2023). Teacher well-being and sense of relatedness with students: Examining associations over one school term. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104233>.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice.** (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf.
- Consiglio dell'Unione Europea.** (2020). *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*, 2020/C 193/04 – GU C 193/11, 09/06/2020. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ITA.
- Consiglio dell'Unione Europea.** (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)* 2021/C 66/01. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)).
- Costa, S., Ingoglia, S., Inguglia, C., Liga, F., Lo Coco, A., & Larcán, R.** (2018). Psychometric evaluation of the basic psychological need satisfaction and frustration scale (BPNSFS) in Italy. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(3), 193-206. <https://psycnet.apa.org/record/2018-30409-003>.
- Germani, S.** (2024). Comprendere e valutare i fattori correlati alla motivazione intrinseca degli insegnanti e allo stile di insegnamento "supportivo": un'indagine esplorativa. In R. Viganò & C. Lisimberti (Eds). *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*, Pensa MultiMedia, pp. 81-88. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255681465>.
- Germani, S.** (2023). *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination Theory*. [Tesi di dottorato]. Università degli studi di Roma La Sapienza. <https://hdl.handle.net/11573/1693930>.
- Guay, F.** (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological

- needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>.
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>.
- Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need Support and Need Thwarting: A Meta-Analysis of Autonomy, Competence, and Relatedness Supportive and Thwarting Behaviors in Student Populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <file:///C:/Users/lprase/Downloads/hu1999.pdf>.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026253>.
- MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito) (2024). Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2024. D.M. 7 febbraio 2024, n. 24. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7754825/Atto+di+indirizzo+2024.pdf/07f711a3-f9b7-267b-0cb0-22104ff3bf79?t=1708344524410>.
- Moè, A., Consiglio, P., & Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>.
- Moe, A., & Katz, I. (2022). Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, 99, 102203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102203>.
- Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (Eds.) (2014). *TIMSS Advanced 2015 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015-advanced/frameworks.html>.
- Nirchi, S. (2022). Professional development and teachers' training: Analysis of some European educational reports. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 602-608. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_41.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>.
- Reeve, J., & Su, Y. L. (2014). Teacher Motivation. In Gagné, M. (Ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*, Oxford Library of Psychology, 349. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.001.0001>.
- Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation: A self-determination theory analysis. In P. W. Richardson, Stuart A. K. & H. M.G. Watt (Eds). *Teacher Motivation. Theory and Practice*. (pp. 36-51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273>.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.4.761>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813-842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>.
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>.
- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*. Ghent University.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032359>.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>.
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2023b). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 696-717. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>.
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Beyers, W. (2023a). Which teachers feel good and adopt a motivating teaching style? The role of teaching identity and motivation to teach. *Studies in Higher Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2296565>.
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*, OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Zanniello, G. (2023). *Educational practices, evidence-based experimentation and R-A with project*. Italian Journal of Educational Research, 30, 11-00. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/6359>.

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

DOI: 10.32076/RA16107

I giovani e la percezione delle competenze digitali: uno studio qualitativo tramite focus group

Young people and perceptions of digital skills: a qualitative study through focus group

Lino Rossi¹

Maria Valentini²

Enrico Orsenigo, Cecilia Pellizzari, Annamaria De Santis, Tommaso Minerva^{3,4}

Sintesi

Le trasformazioni nel contesto dell'utilizzo dei social media da parte degli adolescenti spingono a esplorare attraverso un'analisi qualitativa la percezione delle competenze digitali. L'obiettivo generale è stato quello di ottenere informazioni in merito alle opinioni degli studenti sulle competenze e abitudini digitali proprie e degli adulti.

Abbiamo condotto due focus group con 24 studenti di una scuola superiore con l'intento di esplorare: competenze digitali, uso degli strumenti digitali, stili di comunicazione, opinioni sugli strumenti di comunicazione. I risultati generali fanno emergere le percezioni sulle proprie competenze, il rapporto con i social e le preferenze comunicative in base all'interlocutore; la richiesta di aiuto degli adulti per comprendere funzioni comunicative di base (utilizzo di WhatsApp, ad esempio) e lo stile di presenza talora rischiosa nelle piattaforme digitali.

Parole chiave: Percezione delle competenze digitali; Stili comunicativi; Pandemia; Tattiche distintive; Tecnologie digitali.

Abstract

The transformations in the context of adolescents' use of social media compel an exploration through qualitative analysis of the perception of digital competencies. The overarching goal was to garner insights into students' views on their own and adults' digital competencies and habits.

Two focus groups were conducted with 24 students from a high school with the aim of exploring: digital competencies, use of digital tools, communication styles, and opinions on communication tools. The general findings reveal perceptions of personal competencies, the relationship with social media, and communicative preferences depending on the interlocutor; the request for adult assistance in understanding basic communicative functions (such as the use of WhatsApp, for example) and the sometimes risky style of presence on digital platforms.

Keywords: Perception of digital skills; Communication styles; Pandemic; Distinctive tactics; Digital technologies.

1. Dipartimento di Pedagogia, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, lrossi@iusve.it.

2. Dipartimento FISPPA, Università degli Studi di Padova.

3. Dipartimento CHIMOMO, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

4. According to CRediT system: Lino Rossi - Conceptualization, Investigation; Enrico Orsenigo - Resources, Writing - original draft, Formal Analysis; Cecilia Pellizzari - Resources, Writing - Review & editing, Formal Analysis; Maria Valentini - Resources, Writing - Review & editing; Annamaria De Santis - Methodology, Investigation; Tommaso Minerva: Conceptualization, Methodology.

1. Introduzione

L'epidemia da Covid-19 ha messo in evidenza il ruolo della comunicazione digitale nei contesti di socializzazione *onlife* (Florida, 2016; 2019), segnando un momento storico decisivo e trasformativo per le relazioni interpersonali. In questo senso, già nel 2009, Edward Castronova invitava a immaginare le nuove pratiche di contatto tra esseri umani e il continuo passaggio quotidiano dalla realtà ai mondi sintetici generati dalle macchine come un transito migratorio senza precedenti - «la più grande migrazione della storia dell'umanità», evidentemente in termini quantitativi, sosteneva Castronova (2009).

Gli attori sociali coinvolti - genitori e figli, studenti e docenti - hanno affrontato una convivenza mediata dalle tecnologie che ha fatto emergere la necessità di stabilire nuove pratiche e regole per la gestione dello spazio e del tempo vissuto in collettività. Le nuove tecnologie digitali si pongono nel quotidiano come dispositivi semiotecnici personali, in grado di operare a livello di segni e simboli, influenzando i metodi di apprendimento e di comunicazione intergenerazionale (Rivoltella, 2020; Barone, 2021).

L'utilizzo dei media digitali e l'immersione in essi da parte di una nuova generazione sempre più connessa indicano un divario digitale che la distingue dai loro genitori e insegnanti, definiti migranti digitali. Questo sottolinea la differenza tra coloro che sono cresciuti comunicando attraverso linguaggi digitali come se fossero nativi digitali e chi, avendo formato la propria identità in una cultura prevalentemen-

te analogica, si trova ora ad affrontare un iniziale processo di adattamento in un territorio ancora inesplorato. L'esperienza pandemica ha messo a confronto le diverse generazioni, costringendole a un dialogo forzato, almeno temporaneamente, mediato dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, reso necessario dalla volontà di ricostruire un terreno comune di interazione sociale.

In letteratura sono ancora pochi gli studi che indagano la posizione delle dinamiche familiari nel problema dell'utilizzo dei dispositivi digitali, specie quelli ad alta portabilità. Le ricerche hanno chiaramente dimostrato che una sorveglianza adeguata da parte dei genitori sulle abitudini digitali dei figli può, in effetti, ridurre la diffusione pervasiva delle TIC e prevenire che gli adolescenti sviluppino dipendenze da dispositivi e internet (Lin *et al.*, 2009; Lee *et al.*, 2018; Livingstone, 2020). Alcuni studi hanno messo in evidenza come le competenze digitali dei giovani migliorino in presenza di un adeguato supporto e da parte dei genitori nell'introduzione delle tecnologie (Chen & Shi, 2019; Strouse *et al.*, 2013). In ordine temporale, uno dei primi momenti centrali nell'orientamento all'uso dei dispositivi coincide con l'arrivo del primo smartphone personale (Vaterlaus & Tarabochia, 2021). Il sostegno genitoriale è fondamentale sia per la costruzione di regole condivise da adottare negli spazi comuni in cui sono presenti dispositivi tecnologici, sia per testimoniare ai figli un'idea dei livelli soglia (una educazione ai limiti, destinata a diventare una auto-educazione) da adottare nel rapporto con i dispositivi ad alta portabilità, come ad esempio smartphone, smartwatch e tablet. Rimane

altresì fondamentale tenere in considerazione gli studi del Pew Research Institute (Pew, 2018; 2019; 2020) nei quali si rileva che più della metà dei rispondenti (51%) afferma che i genitori sono «a volte» distratti dal proprio telefono mentre intrattengono conversazioni con loro e il 14% riferisce che questo avviene «spesso». Dal lato dei genitori, il 68% afferma di essere distratto «qualche volta» dal proprio telefono mentre si trova in compagnia dei propri figli, e il 17% afferma che questa situazione si è verificata «spesso». Tali ricerche hanno inoltre messo in luce che esiste un'associazione negativa tra questi comportamenti di «phubbing genitoriale» e il benessere psicologico degli adolescenti (Pancani *et al.*, 2020).

2. Ipotesi di ricerca

L'esperienza della pandemia ha aperto uno spazio di riflessione su un contesto fino ad ora poco esplorato in ambito letterario. Mentre in passato l'attenzione era incentrata sulle *tattiche distintive* (Bourdieu, 1979) nelle pratiche comunicative, la rapida diffusione delle tecnologie digitali ha accentuato l'analisi dei fattori divisivi, permettendo di categorizzare gli attori sociali in base a cluster generazionali (Manzato, 2011; Mascheroni, 2012).

Tuttavia, l'amplificazione della prospettiva distintiva ha fatto emergere la segmentazione causata dai media digitali come una fonte di fratture sociali, basandosi su ipotesi preconcette tutt'altro che confermate (Boccia Artieri & Zurovac, 2021).

Questa dinamica ha assunto una nuova

rilevanza con la necessità di cercare un equilibrio nelle relazioni intergenerazionali a causa del cambiamento nello stile di vita imposto dalla pandemia. L'ipotesi alla base della ricerca parte dal riconoscimento pratico che un dialogo più intenso, basato su bisogni comuni, a) facilita il riconoscimento di competenze reali, verificate in incontri faccia a faccia; b) richiede una solidarietà di fronte alle sfide legate alle tecnologie digitali; c) porta alla definizione di un sistema normativo concordato.

Ciò dovrebbe produrre come effetto un aumento di coesione sociale all'interno del gruppo intergenerazionale, con benefiche ripercussioni sull'accompagnamento educativo svolto dai genitori nei complessi compiti evolutivi dei figli, soprattutto in adolescenza (Belacchi, 2021). Concentrando l'attenzione sull'impiego degli smartphone, che si è dimostrato essere il dispositivo predominante anche nel nostro studio, «il ruolo di sostegno genitoriale emerge come elemento cruciale nella formazione di pratiche digitali positive» (Vitullo *et al.*, 2022, p. 40).

Un aspetto di notevole rilevanza che incide sulla capacità di instaurare un'*agency* condivisa nell'uso degli strumenti digitali riguarda le competenze iniziali dei gruppi (genitori e figli nel nostro contesto di ricerca).

In particolare, nei dati relativi il contesto italiano la *digital literacy* evidenzia una marcata disomogeneità di competenze nell'utilizzo dei dispositivi, connessa al capitale culturale familiare e al grado di accettazione dei nuovi media (Manzato, 2011; Livingstone, 2020).

Un approccio mirato all'analisi delle pratiche intergenerazionali, considerando i fattori di coesione sociale derivanti dalla condivisio-

ne della cultura dei media, può dirigere l'attenzione verso i processi di *domestication* (Silverstone, 2006). Attraverso tali processi, l'acquisizione di un *habitus* generazionale viene integrata nel dialogo familiare. Essendo un campo interattivo, assume una certa importanza nelle funzioni di controllo e nei costrutti relazionali che stanno alla base del significato attribuito alla comunicazione. Questo risulta essere rilevante in relazione alle diverse condizioni di status sociale, culturale ed economico degli adolescenti.

Negli ultimi due decenni, tutti i Paesi a economia avanzata, Italia inclusa, hanno registrato una riduzione del divario nell'accesso alla rete tra individui con livelli di istruzione e condizioni socio-economiche differenti (Gui, 2015). Tuttavia, ciò non comporta la superazione di un *digital divide* di secondo livello (Hargittai, 2002) in termini di competenze digitali e modalità di utilizzo della rete.

La rilevanza del contesto familiare nel determinare disuguaglianze digitali è stata evidenziata da diverse indagini (Micheli, 2015) su gruppi di adolescenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado. Inizio modulo

I genitori giocano un ruolo chiave, facilitando l'accesso dei ragazzi a Internet tramite dispositivi mobili e fornendo supporto attraverso la discussione delle attività online o partecipando a esse. Questo supporto amplia le attività online dei ragazzi, massimizzando benefici e riducendo l'esposizione ai rischi.

Osservazioni collaterali evidenziano similitudini negli atteggiamenti degli adolescenti verso il *divide* digitale, indipendentemente dalle variabili socio-culturali. I *digital people* possono essere descritti come una genera-

zione con livelli equivalenti di competenza, anche se la percezione del *divide* può essere più evidente tra coloro con sfondi culturali svantaggiati.

L'ipotesi di ricerca considera il contesto di competenza digitale scarsamente influente sul *divide* generazionale, con un livello di *domestication* dei ragazzi e competenze genitoriali omogenei. Il concetto di *domestication*, introdotto da Silverstone per i media di massa, diventa un criterio analitico per l'integrazione dei media digitali nell'unità familiare e il loro ruolo come mediatori sociali, con un accenno all'idea di comunicazione p2p di Manuel Castells (2008).

Ricerche recenti sottolineano il ruolo determinante della *domestication* degli smartphone nella trasformazione degli stili di vita degli adolescenti, agendo come mediatori nelle relazioni interpersonali e familiari (Aroldi, 2017; Boriami, 2021).

Il lavoro contribuisce esaminando la percezione delle competenze comunicative digitali dei ragazzi come condizione per il confronto generazionale, in una prospettiva di economia morale familiare. Questo aspetto diventa più evidente dopo l'esperienza pandemica e la diffusione forzata dei dispositivi digitali in tutte le coorti della popolazione.

Il modello della *Domestication Theory* assume una particolare rilevanza nel valutare l'impatto dei media digitali sulla dimensione privata, ridefinendo il loro ruolo nelle relazioni familiari come mediatori dello scambio comunicativo tra giovani e adulti. In questa prospettiva, il confronto intenso derivato dal lockdown, in parte ancora persistente, come emerge dai dati qualitativi di seguito presen-

tati, ha ampliato i fondamenti della *domestication*. Ciò ha reso evidenti le dinamiche interne al gruppo familiare, includendo nuove forme di collaborazione, oltre a eventuali conflitti legati all'uso condiviso delle tecnologie.

Come sottolinea Aroldi, *domesticare* implica «introdurre all'interno dell'ambiente domestico nuovi dispositivi tecnologici, rendendoli familiari e parte integrante della vita quotidiana. Significa anche trasformare i tempi e gli spazi dell'ambiente grazie alla presenza delle tecnologie, aprendo nuove dimensioni simboliche oltre ai confini fisici» (2010, p. 10).

3. Metodologia

Tra marzo e aprile 2022, è stata condotta un'indagine su competenze, opinioni e modalità d'uso degli strumenti digitali, in particolare nel contesto familiare, fra gli studenti di una scuola secondaria di secondo grado di Reggio Emilia. È stato somministrato un questionario digitale composto da 90 domande a risposta chiusa e aperta e composto da 4 aree dedicate a "Informazioni generali", "Tecnologie e social", "Tecnologie per la scuola", "Attività svolte durante la DAD", i cui risultati sono stati presentati in Rossi *et al.* (2023a; 2023b).

Nella stessa linea di ricerca si colloca il presente studio, il cui obiettivo generale è stata l'esplorazione, attraverso l'analisi qualitativa, della percezione delle competenze digitali. Le informazioni ottenute riguardano le opinioni degli studenti sulle competenze e abitudini digitali proprie e degli adulti.

I dati sono stati raccolti tra settembre e

ottobre 2023, mediante audio-registrazione previa autorizzazione, attraverso la conduzione di due focus group a cui hanno partecipato 24 studenti e 2 moderatori; il numero e la suddivisione dei partecipanti ha tenuto conto delle percentuali delle due ricerche precedenti (Rossi *et al.*, 2023a; 2023b), nelle quali hanno risposto all'indagine 362 studenti, circa il 23% degli iscritti della scuola, prevalentemente di genere femminile (83,8). Il 71,0% di essi ha un'età compresa fra i 16 e i 18 anni e all'incirca la stessa percentuale appartiene a una famiglia composta da 3 o 4 membri.

L'analisi qualitativa dei dati è stata condotta attraverso il software ATLAS.ti. Le macrocategorie e le rispettive domande-stimolo, uguali in entrambi i focus group, erano le seguenti:

a) Competenze digitali

- Voi e i ragazzi/le ragazze della vostra età siete capaci di usare correttamente gli strumenti digitali?
- In cosa siete più bravi?
- Potete dire di essere competenti?
- Cosa significa per voi essere competenti? Cosa è per voi la competenza digitale?
- Ritenete che i vostri adulti di riferimento siano in grado di usare correttamente gli strumenti digitali? Sono competenti?
- Quali prodotti multimediali o in rete che create possono essere definiti creativi?

b) Uso degli strumenti digitali

- Quante ore passate usando i dispositivi digitali al giorno?
- Da soli o con altri (fisicamente oppure a distanza)?

- Quali attività svolgete? (giocare, guardare video, fare ricerche...)
- In famiglia usate insieme strumenti digitali? Condividete delle regole?
- Come usate gli strumenti digitali in classe e fuori dalla classe per studiare?

c) Stili di comunicazione

- In quale modo preferite comunicare? Con quali linguaggi?
- Usate modalità diverse per comunicare con gli adulti e i vostri coetanei?
- Attraverso quali linguaggi/strumenti gli adulti comunicano con voi?
- Vorreste che gli adulti usassero altri modalità/linguaggi per parlare con voi?

d) Opinioni sugli strumenti di comunicazione

- Quali opinioni avete voi e i ragazzi/le ragazze della vostra età degli strumenti digitali?
- Di quali potenzialità e di quali rischi riferibili agli strumenti digitali e a internet sono consapevoli i ragazzi/le ragazze della vostra età?
- Quali opinioni hanno gli adulti degli strumenti digitali?
- Di quali potenzialità e di quali rischi riferibili agli strumenti digitali e a internet sono consapevoli gli adulti?

4. Risultati

I due focus group hanno visto la partecipazione di 24 studenti, 12 al primo e 12 al secondo. I rispondenti sono prevalentemente di genere femminile (83,8%), ciò

potrebbe rappresentare un limite del lavoro in termini di generalizzabilità. Sul piano quantitativo, tuttavia, recenti rilievi statistici hanno evidenziato negli adolescenti una sostanziale equivalenza in termini di tempo impiegato e tipologie d'uso degli strumenti digitali fra maschi e femmine (ISTAT, 2019; Belacchi & Ferrandes, 2021).

Per ciascuna macro-categoria le risposte sono distinte fra studenti e adulti. È fondamentale ricordare che per entrambi i gruppi le osservazioni riportate sono state fornite dagli studenti che hanno partecipato agli incontri e per ciascuna domanda hanno espresso pareri sulla propria persona e su ciò, che a loro avviso, rappresenta il mondo adulto sul tema o l'opinione degli adulti di riferimento.

Rispetto ai dati attesi, il gruppo di ricerca ha considerato: a) la necessità di considerare il contesto di competenza digitale scarsamente influente sul divide generazionale, tenendo come parametro comune il livello di *domestication* dei ragazzi piuttosto omogeneo, così come i livelli di competenza mostrati dai genitori, b) la presenza e l'operatività di regole condivise tra adulti (in primis familiari) e adolescenti, c) la tendenza all'utilizzo di stili comunicativi radicalmente differenti, come ad esempio l'utilizzo prevalente dei messaggi di testo da parte degli adulti e delle emoticon da parte degli adolescenti, d) una frequentazione particolarmente viva e regolare delle pratiche digitali collettive (video-game, visualizzazione di stories, etc.) sia a distanza che in presenza.

Di seguito, suddivisi per macro-categoria, i risultati ottenuti attraverso l'analisi qualitativa supportata dal software Atlas ti. Le risposte riportate vengono introdotte da un nominativo che non corrisponde al nominativo reale dei partecipanti.

4.1. Competenze digitali

Per quanto concerne il grafico 1 (in chiusura del presente sottoparagrafo, Fig. 1) relativo all'ambito d'indagine della prima macro-categoria *Competenze digitali*, è possibile notare come le risposte date dai partecipanti ai focus group riguardano, in ordine di frequenza delle diverse tematiche individuate: 1) competenza digitale relativa a se stessi; 2) tipologia di attività relativa a se stessi; 3) uso individuale degli strumenti; 4) competenza digitale degli adulti; 5) social network; 6) uso corretto degli strumenti digitali; 7) rischi; 8) potenzialità; 9) uso creativo degli strumenti digitali; 10) pandemia; 11) preferenze comunicative; 12) tipologia di attività degli adulti; 13) tipologia di strumenti degli adulti; 14) messaggi; 15) uso collettivo degli strumenti digitali; 16) a distanza; 17) videochiamate; 18) audio.

Sempre in ordine di densità decrescente, le dimensioni affrontate maggiormente (range 11-15) corrispondono alla 1 "competenza digitale relativa a se stessi" e alla 2 "tipologia di attività relativa a se stessi"; a seguire (range 6-10): dalla numero 3 "uso individuale degli strumenti" alla numero 5 "social network"; (range 1-5): dalla numero 6 "uso corretto degli strumenti digitali" alla numero 18 "audio".

Per quanto concerne il tema di maggiore

frequenza, sono state rilevate affermazioni come quella di Mario che, intervenendo agli stimoli delle domande afferenti alla prima macro-categoria, afferma:

«Secondo me, la bravura della nostra generazione, cioè la nostra abilità, è il sapersi adattare e imparare molto rapidamente la novità; poi però penso che anche se una cosa non è nei nostri interessi e non è magari nelle tendenze del momento noi ne rimaniamo molto al di fuori di quella, cioè ci limitiamo molto spesso a ciò che si diffonde; siamo tutti bravi a imparare perché quando ci sono le nuove applicazioni che escono, nuovi social, in poco tempo ne diventiamo capaci nel saperli utilizzare. Però se non è un interesse sociale, alla fine rimane un po' il singolo, magari a suo interesse.

Comunque poi ne parli con gli altri e poi anche il fatto che gli altri lo iniziano a utilizzare magari ti fa da stimolo; che poi, dopo, penso ad esempio: mio padre mi ha insegnato a usare, non so, Instagram. Cioè, loro lo sanno usare, però vedo che magari solo per imparare a mettere un post ci mettono un po'. Per noi è proprio basico. Anche quando escono le cose nuove siamo molto più flessibili nell'imparare questo, penso».

Sempre sullo stesso tema, condividendo le affermazioni di Mario che evidenziava una differenza tra giovani e adulti nello stile (e nelle capacità) di apprendimento delle funzioni dei dispositivi, Alessia stringe un raccordo affrontando la tematica inerente alle tipologie di attività digitali nelle quali i giovani impegnano il loro tempo:

«Io per quanto riguarda i dispositivi con cui mi trovo meglio sono sicuramente il telefono e il computer; li uso per due funzionalità completamente diverse, ad esempio per la scuola uso il computer tutti i giorni sia a scuola sia a casa anche per prendere appunti. Mi ritrovo spesso a studiare dal computer, però diciamo faccio sempre un po' metà metà, nel senso che la prima parte, ovviamente per risistemare gli appunti, che per me è già un primo processo comunque di studio ovviamente lo faccio dal computer però comunque poi il ripasso finale diciamo mi trovo sempre meglio a stampare gli appunti e visualizzarli proprio sul tavolo, per intero, perché riesco a visualizzarli tutti insieme invece dal computer comunque ho una visione molto più ridotta cosa che dal telefono sarebbe ancora meno; con il telefono non riuscirei assolutamente a studiare però comunque anche col telefono diciamo ad esempio mi trovo meglio, non lo so, con l'utilizzo anche di app ad esempio messaggistica che trovo sicuramente meglio dal telefono piuttosto che dal computer, quindi dipende molto anche dalle finalità con cui utilizzo».

Seguendo le frequenze dei temi emergenti dalle risposte dei partecipanti, in merito all'uso individuale degli strumenti digitali, Anna ritorna sulle affermazioni di Alessia per approfondire il tema della "visualizzazione" del materiale; anche dalle sue parole emerge l'attenzione alle finalità, ossia l'attenzione a selezionare e a utilizzare specifici dispositivi per specifici obiettivi:

«Io sono d'accordo, competenza vuol dire comunque avere una competenza generale su tutto e anche nello specifico secondo me,

cioè, io mi sento molto più competente con il telefono che con il computer perché utilizzo molto [...] comunque uso il telefono per fare ricerca online, invece i computer lo uso solamente per prendere appunti, più che altro magari anche guardare un film perché lo schermo è più grande; per il resto uso molto di più il telefonino per i messaggi e i social; anch'io per studiare sistemo e poi stampo tutto perché anch'io preferisco molto di più la carta, il cartaceo. Faccio fatica a studiare dal computer, a rimanere concentrata. Sullo schermo, per la visione ridotta».

A seguire, affrontando la tematica relativa alla pandemia e alla percezione delle differenze, in termini di utilizzo dei dispositivi e delle applicazioni, tra giovani e adulti, Roberta afferma:

«Rispetto a me i miei genitori non sanno niente di tecnologia perché i miei vengono dalla Moldavia, hanno vissuto un'infanzia molto rurale e non avevano il telefono in casa, avevano una tv condivisa e quindi non sanno molto di tecnologia. Però con la pandemia tipo mia mamma adesso è molto più attiva. Usa il telefono ogni giorno e mio papà, appunto, sa anche cosa è un tablet, molto banalmente. Mia mamma adesso sa usare word, sa fare i powerpoint senza che io la aiuti. Per esempio io sono animatrice di scout e aiuto a volte mia mamma a fare per esempio delle videochiamate con gli altri animatori e lei comunque adesso riesce a collegarsi a queste videochiamate da sola, e riesce a gestire la sua e-mail, a gestire il suo profilo da sola senza che io la aiuti, Quindi ha fatto dei progressi in questi tre anni».

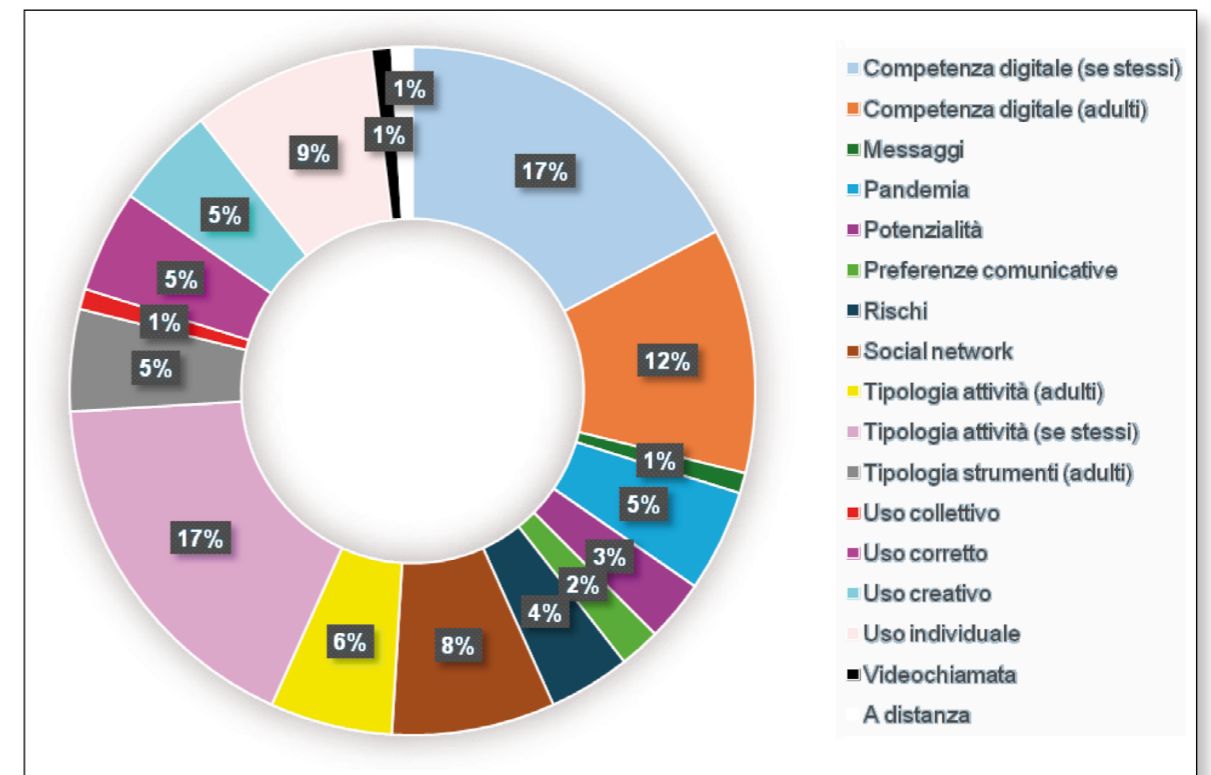


Fig. 1 - Grafico ad anello relativo alla macro-categoria "Competenze digitali".

4.2. Opinione sugli strumenti di comunicazione

Per quanto concerne il grafico 2 (in chiusura del presente sottoparagrafo, Fig. 2) relativo all'ambito d'indagine della seconda macro-categoria *Opinione sugli strumenti di comunicazione*, è possibile notare come le risposte date dai partecipanti ai focus group riguardano, in ordine di densità: 1) rischi; 2) social network; 3) opinione sugli strumenti digitali; 4) potenzialità; 5) comunicazione con gli adulti; 6) stile di comunicazione degli adulti; 7) rischi relativi agli adulti; 8) uso collettivo degli strumenti digitali; 9) uso individuale degli strumenti digitali; 10) condivisio-

ne familiare delle regole; 11) messaggi; 12) opinione degli strumenti digitali relativa agli adulti; 13) a distanza.

Sempre in ordine di densità decrescente, le dimensioni affrontate maggiormente (range uguale o più di 11) corrispondono dalla 1 "rischi" alla 4 "potenzialità"; a seguire (range 6-10): numero 5 "comunicazione con gli adulti"; (range 1-5): dalla numero 6 "stile di comunicazione degli adulti" alla numero 13 "a distanza".

Per quanto concerne il tema di maggiore frequenza, sono state rilevate affermazioni come quella di Emma che, intervenendo agli stimoli delle domande afferenti alla seconda macro-categoria, afferma:

«Io credo che i social in generale abbiano dei lati positivi, come ad esempio le informazioni. Ci sono delle pagine che io seguo su Instagram, ma anche su Tik Tok che ad esempio mi spiegano i collegamenti da fare per la maturità, che è una cosa utile. Di conseguenza mi escono questi spunti, anche magari mi vengono date delle informazioni che riguardano la politica, seguo un giornale L'Espresso che parla di più argomenti che mi aiuta, che mi fa capire certe cose che magari non mi vengono spiegate in televisione, dai miei genitori. Quindi su questo punto di vista è molto utile cioè mi piace anche molto informarmi in questo modo perché mi crea curiosità e mi vien voglia di esplorare. E io invece sono un po' più in dubbio, cioè sul lato negativo, cioè che non è riferito solamente ai social. Per esperienza personale io lo associo anche magari alla PlayStation, Xbox, a questi giochi, perché personalmente in quando ero piccolina, a differenza magari dei miei compagni io utilizzavo gli apparecchi tecnologici talmente tanto che mi hanno... dopo anni l'ho capito, mi hanno portato via una parte della mia vita; l'ho capito solamente però dopo, magari non ho stretto dei legami alle medie con i miei compagni, non ho mantenuto dei rapporti perché il pomeriggio preferivo giocare a Minecraft, cioè, con degli amici online, e a me questa cosa mi ha tolto talmente tanto che per me la stessa cosa funziona con i social adesso. Io credo che i social, in generale il telefono, rubino talmente tanto tempo, ed è un peccato perché non ce l'ha più nessuno questo tempo, quindi è proprio pericoloso non solamente per il social ma in generale utilizzarlo tanto, perché magari trascurare le relazioni umane che non te le da più nessuno. Non so se sia inerente, però è una cosa che mi ha svuotato e per questo ci sto molto attenta adesso. Ok».

Seguendo le frequenze dei temi emersi dalle risposte dei partecipanti, in merito alla comunicazione con gli adulti, Marta interviene per approfondire il tema del controllo e della fiducia nella relazione tra genitore e figlio; dalle sue parole, e dagli interventi delle compagne e dei compagni sul medesimo tema, si rilevano differenti stili educativi e relazionali che contribuiscono a rendere più variegata la comunicazione tra adulti e giovani mediata dalle tecnologie digitali:

«Questa cosa del controllo non c'è, mia mamma che ha il registro elettronico ogni tanto lo guarda però in prima di più adesso praticamente mai. Mio padre non ce l'ha perché non lo sa usare; l'unica cosa, sì, magari il messaggino quando arrivo con la macchina; anch'io però più che altro se faccio dei tragitti più lunghi, tipo ieri sera alla cena di classe, mia mamma mi ha detto più che altro non per me ma per la macchina è preoccupata. E invece ad esempio noto che mia zia è molto molto protettiva, cioè troppo secondo me nei confronti di mio cugino; e lei ha la localizzazione ogni 3 secondi che controlla dov'è quando esce coi suoi amici, lo chiama ogni 5 minuti; cioè secondo me è una cosa che poi porta a mentire, cioè magari è più facile. Io con mia mamma ho un rapporto che gli dico tutto, cioè qualsiasi cosa io dico "mamma guarda faccio questa cosa" c'è un rapporto molto più di fiducia così che magari... la geolocalizzazione, e tutto, che porta poi in realtà a fare l'opposto di quello che in realtà si vuole ottenere».

A seguire, affrontando la tematica relativa all'opinione degli strumenti digitali relativi agli adulti, stringendo un raccordo con la

percezione dei social media, le potenzialità e i rischi, Asia afferma che:

«tante volte gli adulti tendono un po' a sminuirli, a mettere, cioè, i social sotto un aspetto negativo. Però, c'è, se uno ci ragiona un po', loro stessi sono i primi a usarli. E anche tanti nostri genitori con Facebook e anche mio padre magari mi dice "usi troppo Tik Tok", ad esempio. Però una volta abbiamo guardato le ore che guarda la sera Facebook. [...] Si tende un po' a pensare che i social siano solo dalla parte dei ragazzi, cioè che i ragazzi li usano troppo, che non abbiano dei limiti, che spesso si perdono la concentrazione. In realtà, secondo me, come tutte le cose, hanno un aspetto positivo, un aspetto negativo, cioè, dipende molto da come li usi,

dall'uso che ne fai, da come ne sei consapevole e se riesci a prenderli nell'aspetto buono di quello che sono. Perché è vero che tante volte i social possono essere... Si è parlato tanto del bullismo sui social, però il bullismo si può trovare anche nella vita reale, cioè come tutto va un po' mediato a seconda dell'uso che ne fai e di quanto ne sei consapevole dei rischi a cui va incontro».

4.3. Stili di comunicazione

Per quanto concerne il grafico 3 (in chiusura del presente sottoparagrafo, Fig. 3) relativo all'ambito d'indagine della terza macro-categoria *Stili di comunicazione*, è possibile notare come le risposte date dai partecipanti ai focus

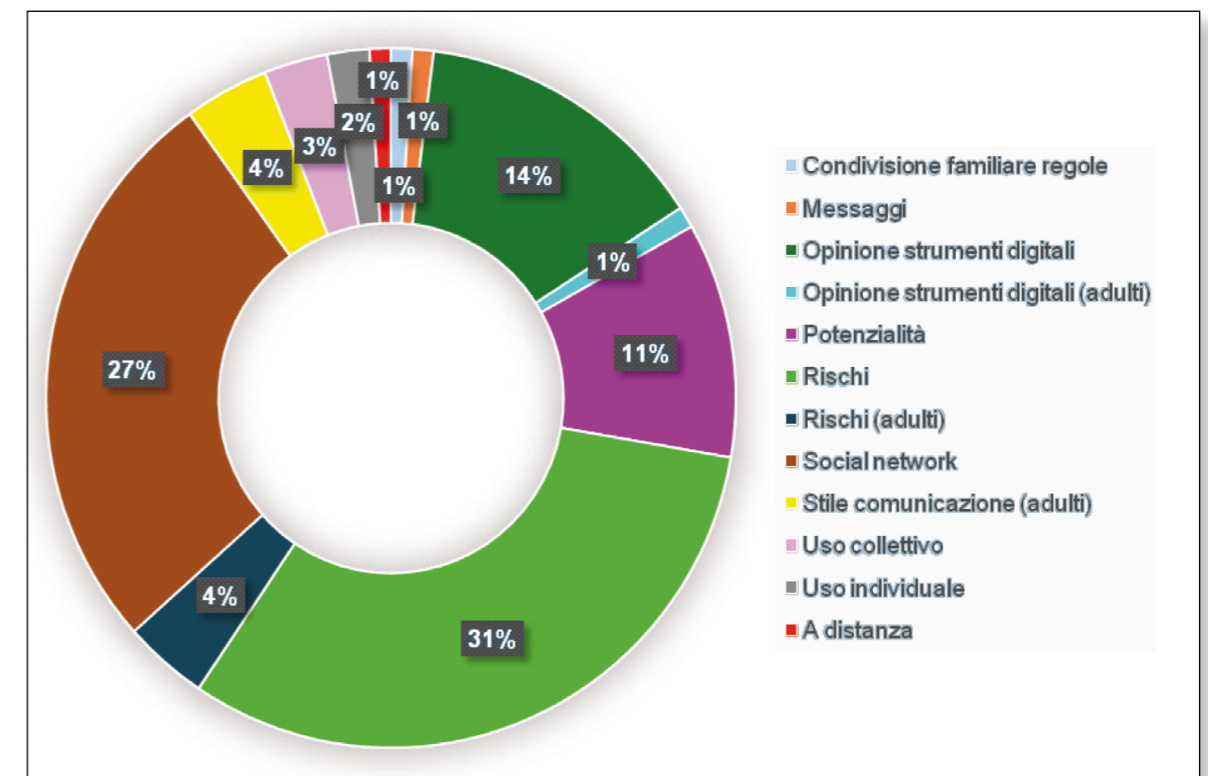


Fig. 2 - Grafico ad anello relativo alla macro-categoria "Opinioni sugli strumenti di comunicazione".

group riguardano, in ordine di densità: 1) preferenze comunicative; 2) audio; 3) messaggi; 4) uso individuale degli strumenti digitali; 5) chiamate; 6) a distanza; 7) social network; 8) comunicazione tra pari; 9) videochiamate; 10) comunicazione con gli adulti; 11) tipologia di attività degli adulti; 12) stile di comunicazione degli adulti; 13) tipologia attività relativa a se stessi; 14) rischi; 15) fisicamente; 16) musica; 17) opinioni sugli strumenti digitali; 18) pandemia.

Sempre in ordine di densità decrescente, le dimensioni affrontate maggiormente (range uguale o più di 11) corrispondono dalla 1 “preferenze comunicative” alla 6 “a distanza”; a seguire (range 6-10): dalla 7 “social network” alla 10 “comunicazione con gli adulti”; (range 1-5): dalla numero 11 “tipologia attività degli adulti” alla numero 18 “pandemia”.

Per quanto concerne il tema di maggiore frequenza, sono state rilevate affermazioni come quella di Aldo che, intervenendo agli stimoli delle domande afferenti alla terza macro-categoria, afferma:

«Tendo a calibrare il mio modo di comunicare in base al rapporto con quella persona. Per esempio, se nella mia sfera stretta tendo a coinvolgere l'altra persona con messaggi vocali, a volte anche foto eccetera, mentre se sono un po' più distaccato tendo a usare il testo scritto, il testo scritto che preferisco anche quando ricevo messaggi, perché stare, ascoltare i messaggi vocali non sempre è possibile. Pensiamo, magari, siamo in un autobus, siamo in una sala d'attesa, quindi insomma non sempre è possibile. Non sono così fruibili come il testo scritto a mio avviso anche se tendo a usarli molto. Però questo penso che dipenda molto dalla personalità delle persone, cioè secondo me le persone più timide in generale tendono a

usare il testo scritto perché non vogliono, forse non si sentono così anche pronte, a volte, a coinvolgere così tanto le persone nel far sentire anche quello che è in sottofondo perché magari mentre uno fa un messaggio vocale ha i suoi genitori che parlano, oppure è in una situazione che non vuole condividere, quindi c'è anche quell'aspetto secondo me da considerare, molto legato alla personalità, anche il modo di comunicare».

Seguendo le frequenze dei temi emersi dalle risposte dei partecipanti, l'intervento di Alessandro si concentra ad approfondire la tematica che differenzia la comunicazione tra pari da quella con gli adulti, i limiti percepiti dall'interazione a distanza e le preferenze comunicative:

«Secondo me lo schermo già di per sé rappresenta una barriera, cioè io comunque vedo che, come Lorenzo, se una persona mi scrive un messaggio per un modo o per un altro comunque non rispondo, ma non perché lo faccio apposta ma perché comunque mi scordo oppure perché, cioè... quindi io comunque con le persone cerco sempre di trovare sempre una modalità di comunicazione che sia più espansiva nel senso che mi permetta di cogliere quello che veramente l'altra persona mi fa trasmettere cioè in base comunque anche alla profondità del discorso che può essere più o meno profondo; però anche magari proprio per un fatto di socialità cerco molto comunque la chiamata e la videochiamata che... giusto per vedere la persona, le espressioni, perché io comunque con i messaggi, c'è, non riesco proprio a comunicare, cioè non riesco a capire e magari si crea anche un fraintendimento proprio perché non si capisce cosa vuole trasmettere una persona, da questa barriera. Ecco quindi io cerco sempre comunque un contatto diretto in qualche modo

quello che chiaramente poi non è possibile, poi va beh se devo mandare qualche messaggio tipo per avvisare mia mamma dove sono e cosa faccio cioè chiaramente sì però anche li preferisco chiamare».

A seguire, stringendo un raccordo tra diverse tematiche tra cui le opinioni sugli strumenti digitali in rapporto agli stili di comunicazione dei pari, la differente percezione degli strumenti digitali nell'uso a distanza o in presenza (singolarmente e collettivamente), Giorgia afferma che:

«Il social ha svalorizzato le relazioni, ma proprio il vedersi [...]; la relazione viene comunicata per le storie, le frecciate, quelle cavolate lì o perché te lo dimostra, perché non hai il coraggio di accettarlo e devi fare tanta mostra che ti sia successo quello, che ti sia successo quest'altro. Cioè, per me è da vi-

gliacchi, ma anche il solo pensiero “lo seguo, mica lo seguo lì”. [...] Cioè, secondo me, i social ci proiettano una prospettiva di mettere troppo valore a certe cose che... che si è perso proprio il fatto di vedersi ma anche che so il fatto di dire “mi inizio a scrivere con un tipo che vuoi che sia” ... c'è il senso. Alla fine, ci scrivi ma non sai cosa fa, cosa non fa o cosa le piace o proprio vi vedete una volta... di passare del tempo su uno schermo... non c'è più quel valore. Ma anche mia mamma che ha cercato un po' di superare il suo divorzio... sette persone. Io dico, va bene, però sempre sul telefono, messagggiare, messagggiare. Io dico “ma mamma parlati con le persone ma esci” [...] c'è poi io l'ho rivalutato un po' come io vedo le relazioni. Vabbè è anche un discorso a parte, però... cioè, si è perso proprio il valore di vedersi, ma soprattutto in relazioni amorose è proprio una cosa così. Un accompagnatore, praticamen-

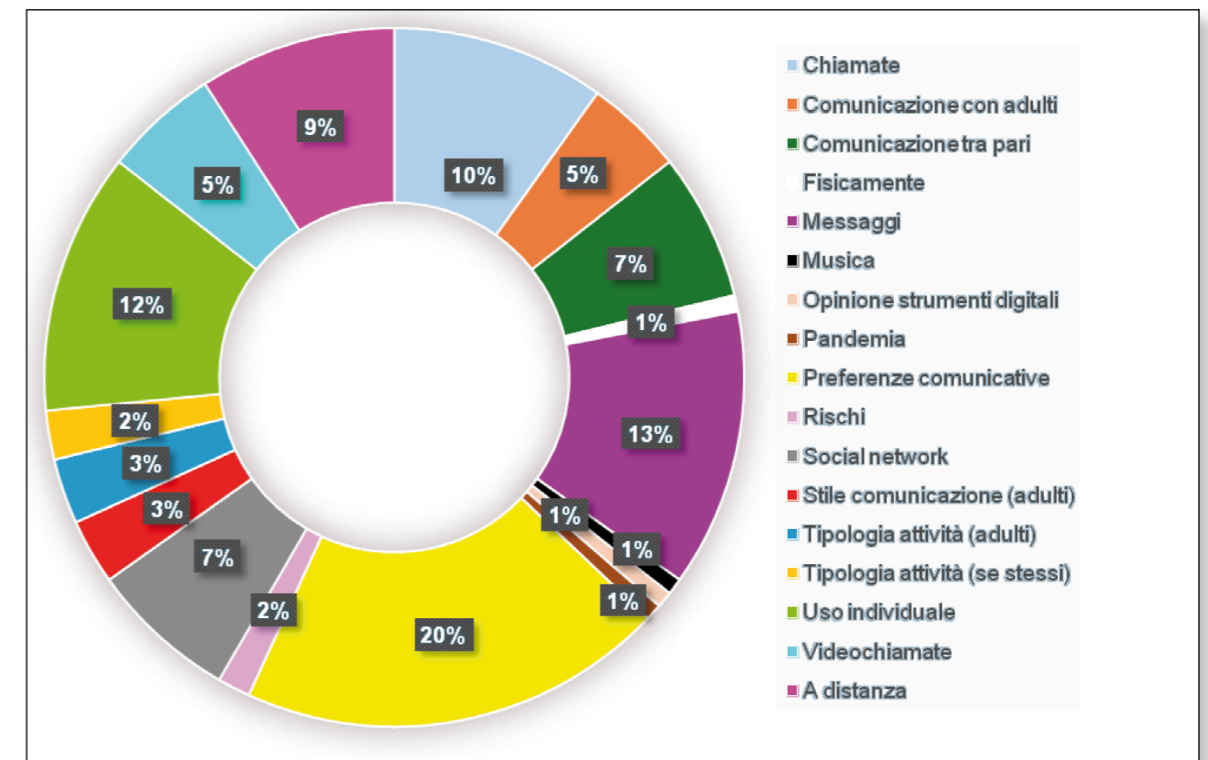


Fig. 3 - Grafico ad anello relativo alla macro-categoria “Stili di comunicazione”.

te, questa cosa mi fa rabbrivire. C'...è se proprio ripenso, ma anche di fermarsi, parlare, perdere tempo, anche a dire il più, il meno, c'è devono esserci le strategie... mica strategie. Cioè io parlo con una persona con cui mi ci trovo bene, devo parlarci naturalmente non è che deve essere una sfida, un'ansia».

4.4. Uso degli strumenti digitali

Per quanto concerne il grafico 4 (in chiusura del presente sottoparagrafo, Fig. 4) relativo all'ambito d'indagine della quarta macro-categoria *Uso degli strumenti digitali*, è possibile notare come le risposte date dai partecipanti ai focus group riguardano, in ordine di densità: 1) uso individuale degli strumenti digitali; 2) tipologia di attività relativa a se stessi; 3) condivisione familiare delle regole; 4) uso collettivo degli strumenti digitali; 5) ore di utilizzo degli strumenti digitali; 6) rischi; 7) comunicazione tra pari; 8) messaggi; 9) pandemia; 10) rischi relativi agli adulti; 11) social network; 12) musica; 13) a distanza; 14) preferenze comunicative; 15) videochiamate; 16) comunicazione con gli adulti; 17) tipologia di attività degli adulti; 18) tipologia di strumenti degli adulti; 19) competenza digitale degli adulti; 20) chiamate; 21) competenza digitale relativa a se stessi; 22) fisicamente; 23) opinione sugli strumenti digitali.

Sempre in ordine di densità decrescente, le dimensioni affrontate maggiormente (range uguale o più di 11) corrispondono dalla 1 "uso individuale degli strumenti digitali" alla 5 "ore di utilizzo degli strumenti digitali"; a seguire (range 6-10): dalla 6 "rischi" alla 9 "pandemia"; (range 1-5): dalla 10 "rischi re-

lativi agli adulti" alla 23 "opinione sugli strumenti digitali".

Per quanto concerne il tema di maggiore frequenza, sono state rilevate affermazioni come quella di Teresa che, intervenendo agli stimoli delle domande afferenti alla quarta macro-categoria, concentra la sua riflessione sulle regole condivise o non condivise insieme ai familiari e, infine, recupera alcune questioni che intersecano l'ultima macro-categoria con la prima, nello specifico il tema della *visualizzazione* differente, tra digitale e cartaceo, del materiale di studio. Teresa afferma:

«A casa mia non ci sono mai state delle regole precise, cioè l'unica cosa era appunto per educazione era non usare il telefono a tavola, però, ad esempio, c'è, pensa anche al pomeriggio io non ho mai avuto regole anche perché mia mamma su questo è molto diversa da mio padre perché mio padre è molto più restrittivo mamma invece molto meno. Cioè, dice che dobbiamo imparare noi a essere autonomi e poi dopo se usiamo troppo il telefono... gli faccio un esempio... quindi lei su questo non ci ha mai dato grosse regole e poi dopo sì l'unica cosa era più che altro a tavola ecco quello ma più che altro perché ci dà un po' noia a tutti anche a me dà noia se vedo magari mio padre che usa il telefono, a tavola, che però ad esempio la televisione o il telegiornale la tiene sempre accesa. Anche perché magari tante volte guardando il telegiornale troviamo anche degli spunti su cui parlare anche di cose, magari per tutto il giorno quindi però su questo ha preferito che imparassimo noi ad auto gestirci e che poi naturalmente ci controllavano però ecco non sono mai

stati restrittivi e poi io uso invece... lo uso tanto perché prendo gli appunti sull'iPad quindi molto tempo... ci sta. Io considero che comunque la mattina non saranno mai cinque ore piene però mettiamo quattro e il pomeriggio altre tre-quattro ore. Secondo me arrivo anche 8 ore al giorno però non per studiare perché io non riesco a studiare. Leggendo dall'iPad... comincio a prendere appunti sull'iPad perché lì li ho più ordinati e però poi li devo stampare perché, se devo studiare lì sopra non riesco proprio a memorizzare perché mi serve proprio averli sul foglio che rimanga impresso, mentre scorrendo sull'iPad non ho la dimensione proprio del foglio, quindi faccio fatica».

Seguendo le frequenze dei temi emersi dalle risposte dei partecipanti, l'intervento di Barbara si concentra ad approfondire alcune pratiche emerse o rafforzatesi durante il periodo pandemico. Di seguito le sue osservazioni:

«Volevo dire una cosa per quanto riguarda le regole che ho visto un cambiamento invece dopo la pandemia. C'è, appunto, in casa mia c'è questa tendenza di dare le regole per il telefono, a tavola non si utilizza e così via. Ho notato adesso, a pensarci mentre gli altri raccontano la propria storia, che da quando c'è stata la pandemia i miei genitori sono molto più trasgressivi, cioè sono loro che rompono la regola e sono io che li devo riprendere. È effettivamente una cosa che non avevo notato prima e magari a tavola questa cosa è una cosa che è successa... ieri sera stavamo cenando molto tardi perché mio padre è tornato alle 22:00, ieri, da lavoro, e improvvisamente gli squilla il telefono. Non una chiamata ma un messaggio e l'ha preso su e effettivamente l'ho

sgridato. Ed è una cosa che invece prima della pandemia non sarebbe mai successa. Questo perché anche i miei genitori con la pandemia si sono avvicinati tantissimo ai telefoni e adesso lo usano molto più di me. Effettivamente se sono un po'... lo guardo molto storto il telefono, il computer. Invece i miei genitori adesso effettivamente lo utilizzano molto più di me, ma semplicemente anche solo per svago. Durante il lavoro sono sicura di no, ma per svago sì e tanto».

A seguire, l'intervento di Michela, affronta la tematica dell'utilizzo collettivo dei dispositivi digitali, in presenza, elaborando una sua personale riflessione in merito al significato della comunicazione tra pari e ai rischi che tale comunicazione subisce a causa di una frequentazione eccessiva degli ambienti digitali:

«Questa cosa capita però anche magari quando siamo in un gruppo di amici. Questa cosa l'ho notato una volta. Eravamo a casa di questo mio amico, avevamo appena finito di mangiare e c'era quel momento abbiocco dove tutti quanti erano al telefono. Allora anch'io ero al telefono. Alzo un attimo lo sguardo ed erano tutti così. E lì mi è venuta un po' di tristezza perché ho detto "siamo tutti insieme, è brutto". Cioè? Cioè, non capita spesso che ci incontriamo e quindi in quel momento me ne sono accorta l'ho fatto anche presente lì ci siamo anche messi a ragionare su sta cosa e poi ho visto che comunque anche sul telefono stavamo interagendo tra di noi perché eravamo su Tik Tok e ci mandavamo nel mentre... mentre eravamo lì e non è la stessa cosa. Quindi sta cosa è talmente assurda però è normale, cioè è normalis-

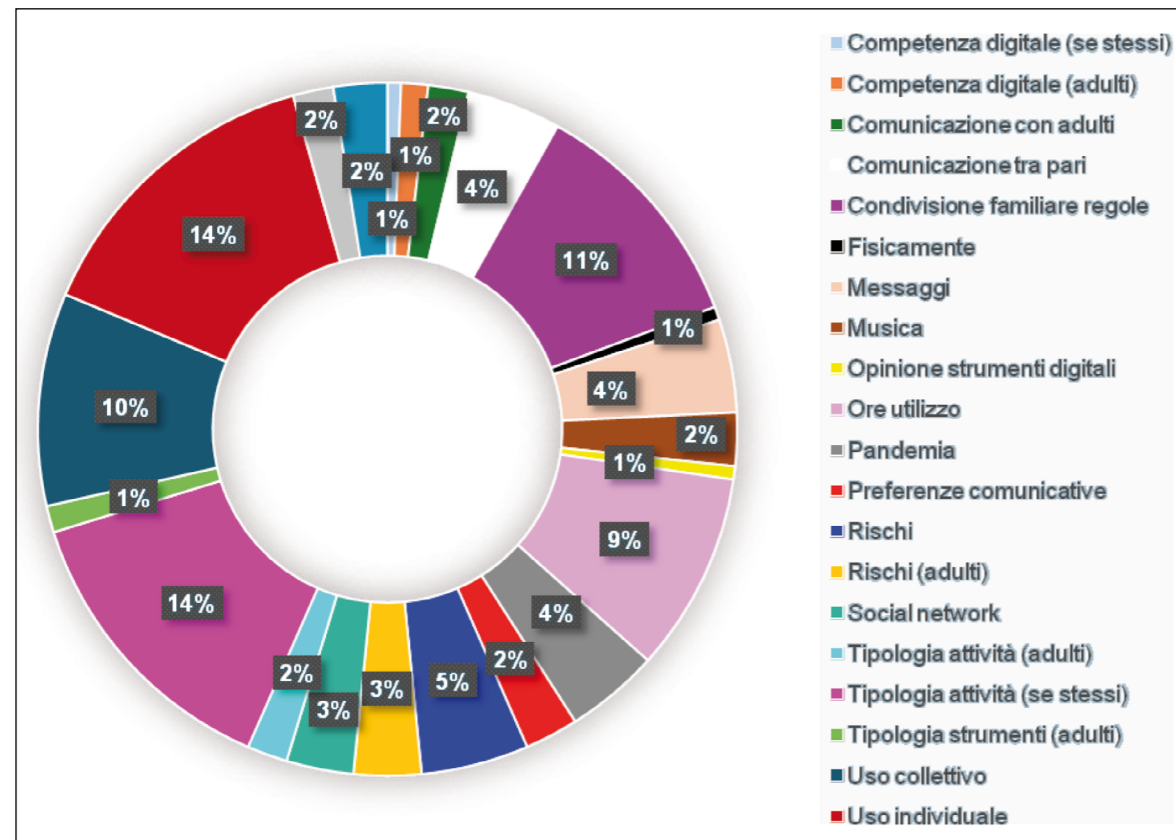


Fig. 4 - Grafico ad anello relativo alla macro-categoria "Uso degli strumenti digitali".

sima e quindi questa cosa mi ha destabilizzato quella volta. Li però io... Volevo collegarmi perché... Il telefono a catena... Basta la persona che si distrae, che lo prende in mano. Dopo un po' si vede che è proprio ormai automatico. C'è anche a caso... e tutti così».

5. Discussione e conclusione

Questo contributo discute le opinioni degli adolescenti su competenze e abitudini di vita proprie e degli adulti in riferimento all'uso delle tecnologie digitali. Nella discussione dei risultati abbiamo approfondito le questioni legate le competenze digitali, le opi-

nioni sugli strumenti digitali, gli stili comunicativi e l'uso degli strumenti digitali. Per ogni questione, abbiamo invitato i partecipanti ai focus group, attraverso domande-stimolo, a esprimere il loro punto di vista su tematiche tutt'oggi al centro dell'attenzione della ricerca nel campo delle *Learning Sciences and Digital Technologies*.

Gli studenti intervistati:

- ritengono di avere competenze digitali più elevate rispetto ai loro adulti di riferimento, di riuscire ad imparare più rapidamente il funzionamento di specifiche applicazioni; si considerano più intuitivi; agli adulti attribuiscono

una maggiore competenza nelle questioni tecniche relative alle tecnologie digitali e in alcuni programmi di base come ad esempio word ed excel;

- vedono nelle tecnologie digitali degli spazi dove poter estendere i propri stili educativi e comunicativi; a più riprese hanno sostenuto la necessità di utilizzare più ambienti di studio, citando la questione delle differenti *visualizzazioni* come fondamentale per un apprendimento più incisivo;
- comunicano delle perplessità in merito alla questione dell'utilizzo di alcune funzioni digitali per il controllo (geolocalizzazione e registro elettronico); alcuni di loro, sul medesimo tema, sostengono che tali funzioni possono svolgere un ruolo efficace in termini di sicurezza genitoriale;
- riferiscono di differenziare l'utilizzo sia dei dispositivi sia delle applicazioni per la comunicazione a distanza a seconda dell'interlocutore, in una misura maggiore rispetto a quanto non fanno gli adulti. Tale differenziazione si basa anche sul grado di superficialità o profondità comunicativa che intendono ottenere;
- precisano che durante la pandemia sono emerse alcune regole per l'utilizzo delle tecnologie digitali, specie in casa insieme ai familiari, ma che nella maggior parte dei casi tali regole non vengono rispettate né da loro né

dagli adulti; a tal proposito, sembra fare eccezione la regola del non utilizzo dei dispositivi personali durante i pasti.

In merito ai dati attesi, l'analisi qualitativa dei dati ha messo in luce la necessità di approfondire soprattutto i punti b) la presenza e l'operatività di regole condivise tra adulti (in primis familiari) e adolescenti e d) una frequentazione particolarmente viva e regolare delle pratiche digitali collettive (video-game, visualizzazione di stories, etc.) sia a distanza che in presenza. Infatti, per quanto riguarda il punto b), i partecipanti ai focus group sottolineano sia la mancanza di condivisione delle regole sia la presenza seguita da trasgressione delle regole stesse (da parte di adulti e giovani). Riguardo al punto d), invece, i partecipanti non hanno condiviso sufficienti informazioni riguardanti pratiche digitali collettive, specie quelle in presenza. Una riflessione in merito a quest'ultimo punto, che richiede ulteriori indagini, riguarda la percezione (e il vissuto) di azioni che una giovane tra i partecipanti ai focus group ha identificato come *automatiche*.

L'analisi dei risultati qui presentati proseguirà usando tecniche di analisi multivariata (Bartholomew *et al.*, 2008) per individuare profili degli studenti in base alle loro abitudini d'uso degli strumenti digitali, alle loro competenze e relazioni familiari e di conseguenza proporre interventi formativi mirati.

Bibliografia

- Aroldi, P.** (2010). Addomesticare i media nella vita quotidiana: dal consumo alle pratiche. In F. Pasquali, B. Scifo & N. Vittadini (a cura di), *Crossmedia cultures. Giovani e pratiche di consumo digitali* (pp. 3-20). Milano: Vita e Pensiero.
- Aroldi, P.** (2017). L'adozione delle ICT nel contesto familiare, Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali. In CISF, *Nuovo rapporto CISF 2017* (pp. 55-81). Milano: Edizioni San Paolo srl.
- Barone, P.** (2021). Evoluzione di un concetto. Adolescenza post-moderna. *Journal of Phenomenology and Education*, 25(61), 3-9. Retrieved from: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12948> [Accessed 20.02.2024].
- Bartholomew, D.J., Steele, F., Moustaki, I., & Galbraith J.I.** (2008). *Analysis of mul-tivariate social science data*, Boca Raton (FL): CRC press, Taylor & Francis Group.
- Belacchi, C.** (2021). Introduzione. In C. Belacchi (a cura di), *Bambini e adolescenti online tra opportunità e rischi. Sguardi della psicologia, sociologia e pedagogia* (pp. 9-16). Milano: Franco Angeli.
- Belacchi, C., & Ferrandes, F.** (2021). Uso dello smartphone e di altri dispositivi digitali in età scolare: aspetti cognitivi e sociorelazionali. In C. Belacchi (a cura di), *Bambini e adolescenti online tra opportunità e rischi. Sguardi della psicologia, sociologia e pedagogia* (pp. 57-87). Milano: Franco Angeli.
- Boccia Artieri, G., & Zurovac, E.** (2021). Giovani, smarhphone e social media: tra performance identitarie e forme di partecipazione. In C. Belacchi (a cura di), *Bambini e adolescenti online tra opportunità e rischi. Sguardi della psicologia, sociologia e pedagogia* (pp. 17-30). Milano: Franco Angeli.
- Boriati, D.** (2021). Lo smartphone alla prova della Domestication Theory. *Mediascapes Journal*, 18, 114-127.
- Bourdieu, P.** (1983). *La distinzione*. Bologna: il Mulino.
- Castells, M., Fernandez-Ardevol, M., Qiu Linchuan, J., & Sey A.** (2008). *Mobile Communication e trasforma-zione sociale*. Milano: Guerini e associati.
- Chen, L., & Shi, J.** (2019). Reducing Harm from Media: A Meta-Analysis of Parental Mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(1), 173-193. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1077699018754908> [Accessed 21.02.2024].
- Gui, M.** (2015). Le trasformazioni della disuguaglianza digitale tra gli adolescenti: evidenze da tre indagini nel Nord Italia. *Quaderni di Sociologia*, 69, 33-55. Retrieved from: <https://doi.org/10.4000/qds.515> [Accessed 26.02.2024].
- Harghittai, E.** (2002). Second-level digital divide: differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4), 1-19. Retrieved from: <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942> [Accessed 26.02.2024].
- ISTAT** (2019). *Indagine conoscitiva su bullismo e cyberbullismo*. Audizione del Presidente dell'Istituto Nazionale di statistica Prof. Gian Carlo Blangiardo, Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, 27 marzo, Roma.
- Lee, J., Sung, M.J., Song, S.H., Lee, Y.M., Lee, J.J., Cho, S.M., & Shin, Y.M.** (2018). Psychological factors associated with smartphone addiction in South Korean adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 288-302. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0272431616670751> [Accessed 26.02.2024].
- Lin, C.H., Lin, S.L., & Wu, C.P.** (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on

adolescents' internet addiction. *Adolescence*, 44(176), 993-1004.

Livingstone, S. (2020). *Parenting for a digital future*. Oxford: Oxford University Press.

Mascheroni, G. (2012). *I ragazzi e la rete: la ricerca EU kids online e il caso Italia*. Brescia: La Scuola.

Micheli, M. (2015). L'appropriazione di Internet da parte degli adolescenti: tra riproduzione sociale e mutamento culturale. *Quaderni di Sociologia*, 69, 7-32. Retrieved from: <https://doi.org/10.4000/qds.513> [Accessed 27.02.2024].

Pancani, L., Gerosa, T., Gui, M., & Riva, P. (2020). "Mom, dad, look at me": The development of the Parental Phubbing Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 435-458. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.1177/0265407520964866> [Accessed 27.02.2024].

Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Editrice Morcelliana - Scholé.

Rossi, L., Orsenigo, E., Valentini, M., De Santis, A., & Minerva, T. (2023a). Il contesto familiare/culturale nel divide generazionale introdotto dalle tecnologie digitali. *The Lab's Quarterly*, XXV, 1-20. Retrieved from: <https://www.doi.org/10.13131/unipi/s4mv-gd60> [Accessed 06.02.2024].

Rossi, L., Orsenigo, E., Valentini, M., De Santis, A., & Minerva, T. (2023b). Generational Relations, Technology and Digital Communication: a Comparison between Multicultural and Native Families. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 59-71. Retrieved from: <https://www.doi.org/10.36253/rief-15201> [Accessed 07.02.2024].

Silverstone, R. (2006). Domesticating domestication. Reflections on the life of a concept. In T. Berker et al. (Eds), *Domestication of media and technology* (pp. 229-248). Maidenhead: Open University Press.

Vaterlaus, J.M., & Tarabochia, D. (2021). Adolescent Smartphone Acquisition: An Exploratory Qualitative Case Study with Late Adolescents and Their Parents. *Marriage & Family Review*, 57(2), 143-164. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/01494929.2020.1791302> [Accessed 09.03.2024].

Vitullo, A., Carradore, R., & Gui, M. (2022). La percezione dell'utilizzo dello smartphone. Un'analisi qualitativa del punto di vista degli adolescenti. *Sociologia Italiana. AIS Journal of Sociology*, 19-20, 37-57. Retrieved from: <https://www.doi.org/10.1485/2281-2652-202219-3> [Accessed 10.03.2024].

Sitografia

Manzato, A. (2011). *Tecnologie quotidiane. Intorno al paradigma della domestication*. Retrieved from: <https://www.ocula.it/metadata.php?id=283> [Accessed 14.03.2024].

Pew Research Institute (2018). *How Teens and Parents Navigate Screen Time and Device Distractions*. Retrieved from: https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2018/08/PI_2018.08.22_teens-screentime_FINAL.pdf [Accessed 11.03.2024].

Pew Research Institute (2019). *How parents feel about - and manage - their teens' online behavior and screen time*. Retrieved from: [https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/03/22/how-parents-feel-about-and-manage-their-teens-online-behavior-and-screen-time/#:~:text=Roughly%20nine%2Din%2Dten%20parents.for%20their%20child%20\(86%25\)](https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/03/22/how-parents-feel-about-and-manage-their-teens-online-behavior-and-screen-time/#:~:text=Roughly%20nine%2Din%2Dten%20parents.for%20their%20child%20(86%25)) [Accessed 11.03.2024].

Pew Reserach Institute (2020). *Parenting children in the age of screens*. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parenting-children-in-the-age-of-screens/#:~:text=This%20survey%20finds%20that%20a.ages%20of%2015%20and%2017> [Accessed 12.03.2024].

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

DOI: 10.32076/RA16102

Unveiling peer assessment in teacher continuous professional development: perceptions and lessons from an experience with in-service teachers

Disvelare la valutazione tra pari nello sviluppo professionale continuo degli insegnanti: percezioni e indicazioni da un'esperienza con insegnanti in servizio

Laura Carlotta Foschi¹

Abstract

This paper explores a peer assessment (PA) experience within teacher continuous professional development (CPD). The study investigates teachers' perceptions of giving (GA) and receiving assessments (RA) on the learning challenges they designed. Teachers participated in a survey of closed and open questions, analysed quantitatively and qualitatively. Results indicate that teachers found PA to be a valuable learning experience. Most reported learning from both GA and RA. Nevertheless, they perceived GA as more beneficial than RA. GA allowed teachers to reflect on their challenges, compare them with those of peers, understand different instructional strategies, and identify the positives and negatives of both peers' work and their own. RA helped teachers identify strengths and weaknesses in their challenges and offered improvement perspectives. Teachers also acknowledged peers' ability to give both quantitative scores and qualitative comments. This study contributes insights into PA within teacher CPD, highlighting its potential benefits and suggesting implementation directions.

Keywords: Peer assessment; In-service teachers; Continuous professional development; Teacher perceptions; Teacher training.

Sintesi

Il contributo esplora un'esperienza di valutazione tra pari (PA) nell'ambito dello sviluppo professionale continuo (CPD) degli insegnanti. Lo studio indaga le loro percezioni nel dare (GA) e ricevere (RA) valutazioni su sfide di apprendimento da loro progettate tramite un'indagine con domande aperte e chiuse, analizzate quantitativamente e qualitativamente. I risultati indicano che gli insegnanti hanno ritenuto il PA un'esperienza di apprendimento preziosa. La maggior parte ha riportato di aver imparato sia dal GA che dal RA. GA, tuttavia, è stato percepito come più vantaggioso di RA. GA ha permesso agli insegnanti di riflettere sulle proprie sfide, confrontarle con quelle dei pari, comprendere le diverse strategie didattiche e identificare gli aspetti positivi e negativi del lavoro dei pari e del proprio. RA li ha aiutati a identificare i punti di forza e di debolezza delle proprie sfide e ha offerto prospettive di miglioramento. Gli insegnanti hanno inoltre ritenuto i pari in grado di fornire sia punteggi quantitativi che commenti qualitativi. Questo studio fornisce spunti di riflessione sul PA nel CPD degli insegnanti, evidenziandone i potenziali benefici e suggerendo indicazioni per l'implementazione.

Parola chiave: Valutazione tra pari; Insegnanti in servizio; Sviluppo professionale continuo; Percezioni degli insegnanti; Formazione degli insegnanti.

1. Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova; lauracarlotta.foschi@unipd.it.

1. Introduction

Peer assessment (PA) is widely supported by educational research emphasising its benefits (Li *et al.*, 2020; Topping, 2018; 2022; Zhan *et al.*, 2023). Extensive literature shows its widespread application in the school context, especially in higher education, while in other contexts, such as school teacher education/training, particularly Continuous Professional Development (CPD) of in-service teachers, PA have been little explored (Topping, 2023). The present paper documents and examines the use of PA within a CPD activity. The aim is to investigate teachers' perceptions of the PA experience, particularly of giving and receiving assessments to and from peers.

This aim arises from the acknowledgement that the use of PA in the context of school teacher education/training remains largely unknown and needs further investigation. There are at least two areas of interest. The first area concerns the validity and reliability of PA, while the second area concerns teachers' perceptions of PA. As mentioned, PA studies in the context of teachers are limited. Moreover, there is a gap in the research literature between studies conducted with pre-service teachers and those with in-service teachers, where the former significantly exceeds the latter. In the context of pre-service and in-service school teacher education and development, PA validity and reliability have already been relatively investigated (e.g., Foschi & Cecchinato, 2019a, 2019b; Foschi *et al.*, 2019; Wen & Tsai, 2008; Yilmaz, 2017) and research evidence on PA effectiveness

has also been examined (e.g., Foschi *et al.*, 2019; Grion & Restiglian, 2021; Lynch *et al.*, 2012; Restiglian, 2019; Sluismans *et al.*, 2002; Topping, 2023). This paper, therefore, aims to investigate the second area, i.e., the perceptions of teachers, specifically in-service teachers, regarding the PA experience, particularly of giving and receiving assessments to and from peers.

2. Definition and forms of PA

A composite definition of PA is provided by Topping, who defines it as “an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product or performance of other equal-status learners, then learn further by giving elaborated feedback to and discussing their appraisals with those who were assessed to achieve a negotiated agreed outcome” (Topping, 2018, p. 1). The researcher expressly chose this definition as it is consistent with the perspective and the study addressed in the present paper. For this reason and because there are different kinds of PA, the fundamental aspects of PA, as understood here, are emphasised below.

Firstly, PA is understood here in terms of giving feedback and/or grades on peers' work and receiving feedback and/or grades from peers on one's own work. In other words, PA here is a reciprocal process and engages learners in both the roles of assessors and assessees (Topping, 1998; 2018; 2022; 2023).

Secondly, PA in the present study is both quantitative and qualitative. PA can take place through the giving of grades or marks

(quantitative), feedback (qualitative), or both (Topping, 2018; 2022).

Thirdly, closely related to the previous aspect, PA in the present study is both formative and summative. In short, when formative, PA helps students identify the strengths and weaknesses of their work and opportunities for improvement (Topping, 2009; 2018; 2022). When summative, PA shows the students how good or bad their work is without opportunities for improvement.

Fourthly, PA, as understood here, does not conceive of assessment as a one-way process but as an improvement-oriented comparison and dialogue between the assesses and the assessors. It is crucial that PA takes the form of a reciprocal dialogue, i.e., that the assessee can discuss the feedback/mark with the assessor (Nicol, 2010; Topping, 2018; 2022).

There would be further aspects to be analysed, for instance, the type of “work” subject to PA. In the present study, this is a product, precisely a written learning unit document. See subparagraph “4.3 The PA experience” for further choices made in the present context and Topping (2018) for a more detailed discussion of PA forms.

3. Giving and receiving assessments

The literature on studies conducted with students has recognised that both *giving* and *receiving* assessments are indispensable foundations in the practice of PA and documented the benefits for both parties. These two sides have interconnected and com-

plementary purposes for facilitating learner learning (Topping, 1998; 2018; 2022; 2023). However, the benefits of PA differ depending on whether the learner is giving or receiving assessments (Felisatti *et al.*, 2020; Grion & Tino, 2018; Nicol *et al.*, 2014).

By receiving assessments (RA) from peers, students gain insights into their work strengths and weaknesses, which can guide their learning process (Nicol *et al.*, 2014; Topping, 1998). RA allows students to view their work from diverse perspectives - also realising the possible different interpretations of it - and to reflect on aspects they may have missed (Cho & MacArthur, 2010; Nicol *et al.*, 2014; Topping, 1998). The student learning processes typical of RA are reflection, feedback evaluation, awareness of effective feedback, and self-assessment (Li & Grion, 2019). RA can also help students develop their ability to accept and process constructive criticism (Topping, 1998).

By giving assessments (GA) to peers, students gain a deeper understanding of the subject matter (Davies, 2000) and are inspired by peers' work (Li & Steckelberg, 2006). When students assess their peers' work, they actively analyse and internalise the assessment criteria, leading to a more comprehensive understanding of the topic and the development of a deeper understanding of assessment criteria and standards (Li & Grion, 2019; Nicol *et al.*, 2014). The student learning processes typical of GA are active interpretation and application of assessment criteria, critical thinking and making critical judgements, feedback construction, reflection, comparison, and learning transfer (Li & Grion, 2019; Nicol *et al.*,

2014). In addition, GA helps students develop evaluative skills (Nicol *et al.*, 2014).

4. Study

4.1. Study objectives

This exploratory study aimed to provide insight into teachers' perceptions of the PA experience, particularly of GA and RA to and from peers. Specifically, the study aimed to explore teachers' subjective experiences of the PA activity, whether teachers perceive greater learning benefits from acting as assessors (i.e., GA to peers' work) or as assessees (i.e., RA from peers on their own work), or if they consider both roles equally contributory to their learning, why and how teachers believe they learn and benefit from GA or RA, or both.

4.2. The context

The PA experience examined in this study is the first assignment of an in-service teacher training course. The course involved 34 Italian primary and lower secondary school teachers and lasted approximately four months in the school year 2022-2023. It was a blended course that alternated face-to-face meetings with online activities to promote innovation in the learning-teaching cycle. In short, a learning-teaching cycle based on three phases - throwing down (Challenge), driving (Reply), and closing (Closing) the "Challenge" - is what the training course proposes to replace the traditional teaching-learning cycle based on Lecture - Study - Test (Cecchinato

& Papa, 2016; Cecchinato *et al.*, 2019). Each month, teachers were involved in a face-to-face meeting and online activities designed to enable them to gain first-hand experience and thus design one of the three phases of the Learning Unit (LU) according to the proposed cycle.

To primarily support the design of LUs, but also their assessment, teachers were involved in multiple activities and were provided with multiple resources during both face-to-face meetings and online modules. These, for example, were the identification of LUs corresponding to the proposed learning-teaching approach among other LUs; the use of exemplars (Sadler, 1987; i.e., examples of LUs of different quality), their analysis and sorting according to their quality; exemplars assessed using the same criteria and questions that teachers would have used during the PA activity; concrete examples of "good" LUs for different subjects and school grades. See Foschi (2021; 2022) for a more detailed discussion of similar activity and the reasons underlying these choices.

4.3. The PA experience

The PA activity was carried out via an online platform (www.edufLOW.com) and consisted of four phases: submission, peer assessment, self-assessment, and reflection. During the submission phase, teachers had to design their own Challenge by filling in a document and submitting it on the platform. During the PA phase, teachers anonymously had to assess the Challenges of three randomly assigned peers, providing both

scores/ratings and comments. Teachers had to self-assess their own Challenge using the same parameters during the self-assessment phase. Finally, during the reflection phase, teachers had to express their thoughts on the peer assessments their Challenge received.

The PA phase, as well as the self-assessment phase, included both a *quantitative* and a *qualitative* part. The former consists of two criteria and one closed-ended question. The latter consists of three open-ended questions. The two criteria aimed to investigate the two key characteristics of the Challenge, i.e., whether it was challenging and whether its approach was inductive. Teachers expressed their degree of disagreement/agreement with each criterion on a four-point scale. The closed-ended question asked teachers to judge the overall quality of the Challenge by choosing between poor, fair, good, and excellent. Of the three open-ended questions, the first asked teachers to indicate the reasons for their ratings on the two criteria. The second asked them to indicate what they liked about the Challenge and why. The third asked what could be improved in the Challenge and why. The prompts proposed for the PA phase (i.e., criteria and questions) were available in advance during the submission phase. They were also available before the teachers designed their Challenge. In fact, as mentioned in the previous section, the Challenge *exemplars* proposed to the teachers were also assessed (justifying the choices made) using the same prompts as the PA activity in which the teachers would take part.

The reflection phase consisted of two open-ended and one closed-ended ques-

tion. The former asked teachers to express what they had learned from the feedback their Challenge had received from peers and how they planned to use it to improve their Challenge. The latter asked teachers to indicate how useful they found the feedback. Teachers had to choose between not at all useful, not very useful, somewhat useful, very useful, and extremely useful. In judging the usefulness of the feedback, teachers were invited to consider that useful feedback should have, in short, the following characteristics: clarity, specificity, justification, constructiveness, balance between positive aspects and areas of improvement, and kindness.

4.4. Data collection and participants

The data collection on the PA experience was carried out through an online survey. Teachers completed the anonymous survey after the PA activity had ended. The survey comprised seventeen questions and sought information relevant to the study objectives. Fourteen were closed-ended; half asked teachers to select an answer, and half asked them to rate their agreement using a five-point scale. Three questions were open-ended and required teachers to make written comments on a previously closed answer.

Of the 34 teachers in the training course, 32 participated in the PA experience analysed in the present study, and 28 responded to the survey described above. Teacher age ranged from 34 to 65 ($M = 49.2$; $SD = 7.93$), and years of teaching ranged from 3 to 40 ($M = 10.8$; $SD = 9.75$). The teachers were

75% in primary school and 25% in lower secondary school. Primary school teachers' subjects were Mathematics, Science, and Technology (12); Italian, History, Geography, and English (8); one was a special needs teacher. The second or third group teachers also taught Art, Civic Education, English, Music, and Physical Education. Secondary school teachers' subjects were: Technology (2); Foreign Language (2); Music (1); Mathematics and Science (1); Italian, History, and Geography (1).

4.5. Data analysis

Both quantitative and qualitative data analyses were used to achieve the study objectives.

Chi-square test. The researcher used the one-sample chi-square test (Pearson, 1900) to examine the proportions of teachers' responses in the case of categorical data. When test assumptions were unmet, the exact significance was calculated instead of the asymptotic significance. In addition, post-hoc tests with Bonferroni corrected alpha level were performed.

One-sample/ Paired-samples Wilcoxon test. Due to the limited sample size and the non-normal variable distributions (p -values of Shapiro-Wilk $< .05$), the researcher used nonparametric tests. One-sample Wilcoxon tests were performed to test the differences between the median calculated for the teachers' responses and the scale midpoint. Paired-samples Wilcoxon tests were used to examine the within-teacher differences. Since N was greater than 16 (Gibbons, 1993), it

was possible to obtain an approximation of the probability distribution of the T statistic to the normal one and calculate the Z -scores. The critical alpha level was .05. The effect size (ES), r , was calculated by dividing the observed value of Z by the square root of N (Pallant, 2007) and interpreted using Cohen's guidelines (Cohen, 1988).

Thematic analysis. The researcher conducted the thematic analysis using a circular and recursive process similar to that of Braun and Clarke (2006). At first, she familiarised herself with the data by reading and re-reading the teachers' answers in search of patterns and meanings, as well as generating and noting initial ideas about what the data contained and what was interesting in it. She then created initial codes using the teachers' language (*in vivo codes*). The researcher subsequently interpreted and grouped these codes into potential overarching themes. Finally, she reviewed the themes to find patterns and to examine the most recurrent themes. The researcher developed "semantic" themes (*ibid.*) as her main interest was what the teachers had written explicitly, not identifying latent meanings. Moreover, answers to free-text survey questions often generate data that are not "rich enough" to support deeper forms of analysis (LaDonna *et al.*, 2018). When the researcher finished analysing the data, she described the results in summary terms. As highlighted by Hammersley and Atkinson (1983, p. 178), the concepts used were "[...] a combination of those (concepts, *ed.*) derived from the data themselves and those inferred by the researcher". Indeed,

as Braun and Clarke (2019, p. 591) argue, "For us, the final analysis is the product of deep and prolonged data immersion, thoughtfulness and reflection, something that is active and generative."

5. Results

All teachers indicated that they both assessed the peer Challenges and viewed the assessments received from peers on their Challenge. Their responses to the survey are then analysed below. The results are analysed concerning teachers' perceptions of PA, GA, RA, GA and/or RA.

5.1. PA

From which aspect of PA do you think you learned the most? Why? Concerning the question "From which aspect of PA do you think you learned the most?", 57.1% of the teachers answered "from both: from assessing peer Challenges and from receiving their assessments on my Challenge", 28.6% "from assessing peer Challenges", 10.7% "from receiving peer assessments on my Challenge" and only one teacher (3.6%) "from neither"². The result of the one-sample chi-square test ($X^2 = 19.1$, $df = 3$, $p^3 < .001$) suggests that there is no equidistribution in teachers' responses. Subsequent post-hoc tests (Tab. 2), performed with Bonferroni correction, showed that the response *Both* received significantly more preferences than expected. In contrast, the other responses did not differ from what was expected.

Moreover, post-hoc pairwise comparison tests (Tab. 3) with the Bonferroni corrected alpha level showed a difference in the teacher responses' proportions in the following comparisons: *Both vs Neither* and *Both vs RA*. In both cases, the first proportion was greater than the second.

The reasons (i.e., the answers to the question "Why?") given by the teachers who indicated having learned from both aspects refer to a multiplicity of aspects. These can be summarised in the words of one teacher: "They allowed me a 360 degrees comparison". Teachers pointed out that both aspects of the PA allowed them to reflect on their own work, how they had designed their own Challenge, and to better understand how to progress. At the same time, teachers learned something from both peers' work and their suggestions. They also reconsidered some of their initial positions and reviewed their own Challenges. Moreover, teachers reported that by giving assessments, they recognised the strengths and weaknesses of peers' Challenges and, by receiving assessments, learned those of their own. They also indicated that by assessing peers' Challenges, they could confront ways of working that differed from their own. In contrast, by receiving peer assessments, they questioned some aspects of their own Challenges.

On the other hand, the primary motivation given by teachers who indicated that they learned the most from assessing peer Challenges is that they could see other and different ways of throwing down

2. The responses were abbreviated as follows: Both, GA, RA, Neither.
3. Unless otherwise specified, p refers to asymptotic significance.

the Challenge and thus had a variety of ideas and a wider range of Challenges. Teachers also indicated that, by comparing their own Challenge with that of peers, they understood the quality of their own (e.g., “[...] I realised that, on the whole, my Challenge was structured fairly well”). Teachers then reported figuring out what might be unstimulating and unchallenging for students. Alongside these motivations, some teachers also reported that they could not claim to have learned from the assessments from peers as these were either confirmatory and thus did not highlight anything that could be improved, or “unfortunately” were not constructive and thus did not allow for productive comparison.

Teachers who otherwise reported learning the most from receiving peer assessments on their Challenge emphasised the usefulness of having different points of view on their work, the possibility of getting feedback from peers on the effectiveness of their Challenge and whether it was adequately described, as well as the enrichment generated by criticism - as long as it was constructive - in recognising the limitations of their work and fixing them.

Finally, the teacher who indicated “from neither” reported that because she was unsure whether her own work met the characteristics of the Challenge, she was neither confident in her ability to assess peers’ work nor to grasp peer reviews.

Did you modify (or do you intend to modify) your Challenge as a result of the PA

activity? Considering the above question, 60.7% of the teachers answered “no”, 17.9% “yes, as a result of the assessments given and received”, 14.3% “yes, as a result of the assessments received from my peers”, and 7.1% answered “yes, as a result of the assessments given to my peers”. Subsequent post-hoc tests, conducted after one-sample chi-square test ($\chi^2 = 19.71, df = 3, p < .001$), showed that the response “no” was statistically the most preferred.

In general, I believe that the PA process (as a whole) is a valuable learning experience. Considering the teachers’ responses to item E (Tab. 1), the one-sample Wilcoxon test showed that the responses’ median was statistically significantly higher than the scale midpoint ($Z = 3.144, p = .002$) with an ES of .59.

Items	Percentages (N = 28)					Descriptive statistics				
	1	2	3	4	5	M	SD	25° (Q1)	50° (Me)	75° (Q3)
(A) I would have liked to have assessed more than 3 Challenges.	0%	32.1%	39.3%	17.9%	10.7%	3.07	.98	2	3	4
(B) I would have liked to have received more than 3 assessments of my Challenge.	0%	10.7%	35.7%	32.1%	21.4%	3.64	.95	3	4	4
(C) My knowledge and understanding of the topic (i.e., throwing down the Challenge) improved as a result of my role as ASSESSOR and of having GIVEN assessments.	0%	17.9%	42.9%	35.7%	3.6%	3.25	.80	3	3	4
(D) My knowledge and understanding of the topic (i.e., throwing down the Challenge) improved as a result of my role as ASSESSEE and of having RECEIVED assessments.	10.7%	21.4%	46.4%	17.9%	3.6%	2.82	.98	2	3	3
(E) In general, I believe that the PA process (as a whole) is a valuable learning experience.	0%	7.1%	39.3%	35.7%	17.9%	3.64	.87	3	3	4
(F) In general, I think my peers are able to give qualitative feedback/comments on my work.	0%	7.1%	53.6%	35.7%	3.6%	3.36	.68	3	3	4
(G) In general, I think my peers are able to give quantitative scores on my work using a scale/rubric.	0%	7.1%	64.3%	25.0%	3.6%	3.25	.65	3	3	4

Response scale: 1 (Strongly disagree) to 5 (Strongly agree).

Tab. 1 - Descriptive statistics of item responses.

5.2. Giving assessments

While assessing the peers' Challenges, did you happen to think about your own Challenge? If yes, in what way? Almost all the teachers (92.9%) indicated that, while assessing their peers' Challenges, they happened to think about their own Challenge, while only two teachers answered no. The "In what way?" answers revealed different aspects and modalities. Teachers indicated that they compared how peers designed their Challenge with how they designed their own. Through this comparison, they looked for possible similarities and differences and analysed the positive and negative aspects. They reflected on their own work by asking themselves whether their Challenge was good and/or if it had something to improve or could be done differently, as well as if it had - or not - stimulating and motivating elements. They thought about and grasped what they could do differently in their Challenge and what they could modify and improve. They realised that, overall, they had done fair work.

Did assessing peers' Challenges make you think about how you could improve your Challenge? When asked the above question, 96.4% of the teachers answered yes, while only one answered no.

I would have liked to have assessed more than 3 Challenges. Finally, considering the teachers' responses to item A (Tab. 1), the one-sample Wilcoxon test showed that the responses' median was not statistically significantly different than the scale midpoint ($p > .05$).

5.3. Receiving assessments

Did the peer assessments received make you reflect on how you could improve your Challenge? If yes, how? When asked "Did the peer assessments received make you reflect on how you could improve your Challenge?", 60.7% of the teachers answered yes, while 39.3% answered no. The "In what way?" answers revealed different aspects and modalities. Above all, teachers indicated that peers offered them useful and interesting hints and suggestions, which they reflected on and considered to think about how they could improve their Challenge. Other teachers stated that the peer reviews helped them revise certain aspects of their Challenge. These teachers also indicated that, due to the peer feedback, they modified aspects or passages of their Challenge (e.g., peer assessments "allowed me to apply different ways of interacting with the group and the individual") or specified them better. One teacher instead realised that her Challenge might have been too complex.

I received ... assessments of my Challenge. Select the option that corresponds to the number of peer assessments you received. Almost all teachers (92.9%) reported receiving three peer assessments on their Challenge, while the remaining two (7.1%) reported receiving two.

I would have liked to have received more than 3 assessments of my Challenge. Tab. 1 shows the teachers' response percentages to item B. Looking specifically at the two teachers who received two assessments, one

indicated "3" and one "4". The one-sample Wilcoxon test showed that the responses' median was statistically significantly higher than the scale midpoint ($Z = 2.99, p = .003$) with an ES of .57.

In general, I think my peers are able to give qualitative feedback/comments on my work. & In general, I think my peers are able to give quantitative scores on my work using a scale/rubric. Considering the teachers' responses to items F and G (Tab. 1), one-sample Wilcoxon tests showed that the responses' medians were statistically significantly higher than the scale midpoint (respectively: $Z = 2.5, p = .012$; $Z = 1.941, p = .026^4$) with ESs of .47 and .37 respectively. The paired-samples Wilcoxon test showed no statistically significant difference between the responses' medians ($p > .05$).

5.4. Giving and/or receiving assessments

Did assessing peers' Challenges make you think about how you could improve your Challenge? X Did the peer assessments received make you reflect on how you could improve your Challenge? From the intersection (i.e., contingency table) of the responses to the following two questions, "Did assessing peers' Challenges make you think about how you could improve your Challenge?" and "Did the peer assessments received make you reflect on how you could improve your Challenge?"⁵, emerged four categories (Tab. 4): No GA-No RA (0%), No GA-Yes RA (3.6%), Yes GA-No RA (39.3%),

and Yes GA-Yes RA (57.1%). The one-sample chi-square test result ($X^2 = 26, df = 3, p < .001$) suggests no equidistribution in these four response categories. Subsequent post-hoc tests (Tab. 5), performed with Bonferroni correction, showed that the category Yes GA-Yes RA received significantly more preferences than expected, and No GA-No RA received fewer preferences than expected. In contrast, the other responses did not differ from what was expected. Moreover, post-hoc pairwise comparisons tests (Tab. 6) with the Bonferroni corrected alpha level showed that there was a difference in the teacher responses' proportions in the following comparisons: Yes GA-No RA vs No GA-Yes RA, Yes GA-Yes RA vs No GA-Yes RA, Yes GA-No RA vs No GA-No RA, and Yes GA-Yes RA vs No GA-No RA. In all cases, the first proportion was greater than the second.

My knowledge and understanding of the topic (i.e., throwing down the Challenge) improved as a result of my role as ASSESSOR and of having GIVEN assessments. & My knowledge and understanding of the topic (i.e., throwing down the Challenge) improved as a result of my role as ASSESSEE and of having RECEIVED assessments. Considering the teachers' responses to items C and D (Tab. 1), one-sample Wilcoxon tests showed that the responses' medians were not statistically significantly different from the scale midpoint ($ps > .05$). The paired-samples Wilcoxon test showed that there was a statistically significant difference between the responses' medians ($Z = 1.713,$

4. Right-sided one-tailed test. If not specified, it is a two-tailed test.

5. In this paragraph, GA will be used to name the first item and RA the second.

$p = .043^6$) with an ES of .32. Specifically, the responses' median to the first item (i.e., concerning the assessor role) was higher than that of the responses to the second (i.e., concerning the assessee role).

6. Discussion

6.1. Learning from PA: Close-ended responses

Teachers generally believe the PA process is a very valuable learning experience (item E: large ES). This belief is corroborated by the responses to the question, "From which aspect of PA do you think you learned the most?". They show that almost all teachers believed they learned from some aspect of the PA activity. Specifically, most teachers reported that they learned more from both aspects of PA: GA and RA. Similar results emerged when cross-tabulating the teachers' responses to questions about whether GA and RA made them think about how they could improve their Challenge. Indeed, most teachers responded yes to both questions. Moreover, a very interesting result is the statistically significant difference in the proportions of teachers' responses in the comparison of Yes GA-No RA vs No GA-Yes RA. This result suggests that the PA aspect that made teachers think more about how they could improve their own work was GA than RA. Ultimately, these results indicate that teachers believe that there was value, both in terms of learning and improving their work, in both PA processes.

Nonetheless, GA is particularly beneficial for teachers, both in general and compared to RA. In addition, teachers felt that their knowledge and understanding of the topic (i.e., throwing down the Challenge) improved more because of their role as assessor and of GA than because of their role as assessee and of RA (comparison between items C and D: medium ES). Overall, these results overlap with those found in studies involving students, especially the study of Nicol *et al.* (2014). Similar findings, particularly concerning GA being more beneficial than RA, can also be found in Carlsson Hauff and Nilsson (2021), Cho and Cho (2011), and Grion and Tino (2018).

6.2. Learning from PA: Open-ended responses

The reasons why teachers reported learning from both aspects of PA referred to different aspects. These can be summarised in that both GA and RA allowed them an all-around comparison, learning both from peers' work and their suggestions. The PA process allowed teachers to reflect on their own Challenge, understand how to improve it, and review it.

Effects of GA. The reasons why teachers reported learning the most from GA can be summarised in two main effects. On the one hand, GA has improved teachers' understanding of the subject matter, i.e. throwing down a Challenge, allowing teachers to figure out what might be unstimulating and unchallenging. On the other hand, GA has allowed teachers a multiple comparative

process. The first comparison was between one's own work and that of peers, and the second was between the work of different peers. GA allowed teachers to see others' work and diverse ways of throwing down a Challenge, enabling them to confront ways of working different from their own and different from others. Through GA, teachers acknowledged the strengths and weaknesses of their peers' Challenges, learning to recognise those well done from those not. By GA, teachers compared their own Challenge with that of peers, understanding the quality of their own and the design differences. Alongside these motivations, some teachers also reported learning from GA because RA was useless. The latter result seems consistent with the fact that some teachers indicated that the peer assessments they received did not make them reflect on how to improve their Challenge. These results are not dissimilar to those of Nicol *et al.* (2014) and Li and Grion (2019). Indeed, these authors emphasised that GA allows students to gain a deeper understanding of the topic and to experience learning processes such as reflection and comparison.

The results regarding teachers' reflections on their own Challenge while GA allow to deepen the results just highlighted. Almost all teachers reported thinking about their own work and reflecting on how to improve it while assessing that of peers. By GA, teachers engaged in a comparative analysis of how their peers designed their Challenges compared to their own. This comparative process allowed them to

identify possible similarities and differences, as well as strengths and weaknesses, providing valuable insights into different instructional strategies and approaches. By considering alternative perspectives and comparing them with their own, teachers engaged in self-reflection, critically analysed their Challenges, evaluated their quality, and looked at areas for improvement and change. Ultimately, teachers realised what they could do differently.

Effects of RA. RA helped teachers identify the strengths and weaknesses of their own Challenge, prompting critical evaluation and questioning of their work. Teachers valued the diverse perspectives provided by peers, finding them beneficial in assessing the effectiveness of their Challenge, identifying areas for improvement, and acknowledging limitations that could be addressed for enhancement. It is important to emphasise that, as mentioned regarding the uselessness of RA, for teachers, criticism only generated enrichment if it was constructive. These benefits are similar to those students derive from RA from peers (e.g., Cho & MacArthur, 2010; Nicol *et al.*, 2014; Topping, 1998). Indeed, Nicol *et al.* (2014) and Topping (1998) pointed out that RA allows students to gain insights into the strengths and weaknesses of their work, as well as view their work from different perspectives and reflect on aspects they may have missed.

The results regarding the impact of RA on teachers' reflection about improving their Challenge allow to deepen the results just highlighted. Most of the teachers reported reflecting on how to improve their own work

6. Right-sided one-tailed test. If not specified, it is a two-tailed test.

by RA. This indicates that even RA, although to a lesser extent than GA, stimulated self-reflection. Teachers reported that the peers offered useful hints and suggestions, leading them to consider improvements in their Challenge. Some teachers revised specific aspects or passages based on peer feedback.

6.3. Learning from PA: Conclusions and interpretations

The present findings, taken together, suggest that teachers learn from both roles, i.e. assessor and assessee. Moreover, the practice of GA offers considerable potential, arguably even more than could be possible through RA, for teachers. The latter result is consistent with research on students. Although, indeed, both GA and RA have strong educational benefits, recent research suggests that students learn more by GA on peers' work than by RA from peers (e.g., Cho & MacArthur, 2011; Culver, 2023; Gaynor, 2020; Li & Grion, 2019; Nicol *et al.*, 2014).

The fact that, for teachers, it seems more valuable GA than RA might depend on the quality of the assessments received, especially the feedback. As mentioned, some teachers reported that they did not receive useful feedback. However, this interpretation is not consistent with other findings. On the one hand, teachers generally considered their peers very capable of providing both qualitative feedback and quantitative scores. On the other hand, teachers' responses to the closed-ended question in the reflection

phase reveal that most teachers found the feedback received from peers at least somewhat useful. The responses were as follows (total feedback = 91): not at all useful (7.7%), not very useful (19.8%), somewhat useful (45.1%), very useful (26.4%), and extremely useful (1.1%).

Considering the results of this study as a whole, the researcher interprets that teachers in the PA process seem to value GA over RA, consistent with Nicol's insights about *inner feedback*. Nicol (2019; 2021) theorised inner feedback as an internal generative process. He argues that producing - more than receiving - feedback for one's peers greatly impacts learning. When engaging in reviewing and producing feedback, each learner generates, simultaneously with the comments addressed to the authors of the work they are examining, a spontaneous and often implicit self-feedback. In these situations, learners activate processes of analysis, revision, integration, and re-elaboration of knowledge. Students spontaneously compare their peers' work with that previously produced by themselves and transfer the ideas generated by the comparison to improve their understanding of their work. GA, therefore, might strengthen what Nicol calls *inner feedback* processes and enable teachers to compare and calibrate inner and external feedback in ways that support their learning.

Finally, it should be noted that most teachers in the present study did not modify their Challenge because of the PA activity. This contrasts with findings from Nicol *et al.* (2014), where most students

reported improving their assignments and that both giving and receiving feedback were perceived as equally beneficial for this purpose. However, the study by Nicol *et al.* required an updated assignment, whereas the present study did not.

6.4. Implementing PA with teachers

Rating format. Teachers considered their peers very capable of giving equally quantitative scores and qualitative comments (items G and F: medium ESs; no statistically significant difference between items). This result is somewhat dissimilar to what is found in student literature. Research has shown that the marking component of PA causes dissatisfaction in students and that many are unfavourable to the idea of marking (Kaufman & Schunn, 2011). Students do not feel they have enough expertise to mark and/or are able to be fair or accurate (Nicol *et al.*, 2014). However, the importance of including both scores and comments in PA is emphasised in the literature (e.g., Li *et al.*, 2016; Li *et al.*, 2020). In addition, other variables that would be worth considering, for both teachers and students, are how PA is presented to teachers/students by the trainer/teacher and the quality of the guidance provided.

Assessors and assesses. Teachers would not have liked to have assessed more than 3 Challenges. This indicates that three was a good number for the PA phase (GA). However, teachers could assess more than 3 Challenges, as the researcher set up

the platform to allow them to assess up to 5 other peer works. The student literature emphasises the importance of producing multiple reviews, which exposes students to multiple examples of work of varying quality, making them aware of alternative perspectives and leading to a broader range of possibilities (Nicol *et al.*, 2014). According to Sadler (2010), such exposure is essential for students to learn to recognise and generate high-quality work on their own.

Otherwise, teachers would have liked to have received more than 3 assessments of their Challenge (large ES), thus more than those actually received. Having more assessments could address the issue of poor useful feedback and increase the chances of receiving good-quality ones. The involvement of multiple peers naturally increases the amount and diversity of feedback (Topping, 1998), leading to greater improvement in the quality of students' work compared to feedback from a single peer (Cho & MacArthur, 2010). Getting feedback from multiple peers, therefore, also increases overall learning.

6.5. Limitations and future directions

Despite its valuable contributions, this study has certain limitations that warrant acknowledgement.

Sample size. The study's small sample size of 28 in-service teachers from Italian primary and lower secondary schools may limit the generalizability of the findings to a broader population of teachers in different

educational contexts. Future studies could include larger and more diverse samples to validate and expand upon these results.

Subjective perspective. The study solely focused on teachers' perceptions of the PA experience, which individual biases and experiences might influence. Incorporating additional objective measures could provide a more comprehensive understanding of the impact of PA.

Specific context and characteristics. The study examined the teachers' experience in the context of a PA activity focused on LU design and characterised by specific features. The characteristics of the activity may act as moderating variables for teachers' perceptions. Future studies could explore PA in a broader range of contexts and activities to understand its adaptability and effectiveness across different settings and fully capture the potential variations in PA practices.

Data. Combining quantitative and qualitative data may have data integration and interpretation limitations. In addition, data was derived exclusively from a survey. Future studies could include interviews and/or focus groups to gain a more comprehensive understanding of teachers' perceptions and experience of PA.

Single instance experience. The study focused on the PA experience in a single instance during the CPD course. A longitudinal approach, tracking teachers' experiences and perceptions over time, could provide deeper insights into the long-term impact of PA on teacher perceptions, growth, and instructional practices.

In conclusion, while the study shed light

on the perceptions of in-service teachers regarding PA, its limitations suggest the need for further studies to strengthen the evidence base and broaden the understanding of the effectiveness and applicability of PA in teacher CPD.

7. Conclusion

The present study provides insights into PA theory and practice in the context of teacher CPD. It highlights the value of PA involving teachers as a valuable learning experience. Teachers recognised its value both in terms of learning and improving their own work. Specifically, they perceived the importance of both processes and both roles of PA: GA and RA, assessors and assessees. Nonetheless, GA seems to be perceived as more beneficial than RA. The study also suggests implementing PA as a primarily formative evaluation vehicle for in-service teachers' work. It provides insights into the number of assignments per assessor, the number of assessments per assessee, and how to structure the PA process to enhance its formative dimension.

Finally, the researcher aimed to stimulate the adoption and the productive use of PA in teachers' teaching practices by providing concrete and direct experiences of PA, outlining fruitful strategies to apply it and enabling teachers to evaluate its potential for classroom use with students. This responds to the call of researchers advocating that teachers receive training on conducting PA with their students (e.g., Sanchez *et al.*, 2017; Sebba *et al.*, 2008).

Experiencing PA first-hand can make teachers familiar with these practices and help them acquire the necessary skills to undertake PA effectively with their students (Cheng *et al.*, 2010; Yilmaz, 2017), and thus exploit the educational benefits that make it

a fully-fledged practice that fosters learning (Boud, 2000; Nicol, 2010; Sanchez *et al.*, 2017; Sebba *et al.*, 2008; Topping, 2018; 2022).

Appendix

Response	Observed frequency (f_o)	Expected frequency (f_E)	$\chi^2 = \frac{(f_o - f_E)^2}{f_E}$	Critical χ^2 (df) ($\alpha = .05$ EW)	Decision
Both*	16	7	11.57	$\chi^2(1) = 5.738$	Reject H_0
GA	8	7	.14	$\chi^2(1) = 5.738$	Accept H_0
RA	3	7	2.29	$\chi^2(1) = 5.738$	Accept H_0
Neither	1	7	5.14	$\chi^2(1) = 5.738$	Accept H_0
Sum*	28	28	19.14	$\chi^2(3) = 7.815$	Reject H_0

* = statistically significant. EW = experimentwise = $\alpha = .05$. CW = comparisonwise = corrected $\alpha = \alpha/k = .05/3 = .0166$. Critical $\chi^2(\text{corrected } \alpha; df) = \text{Critical } \chi^2(.0166; 1) = 5.738$. H_0 = null hypothesis.

Tab. 2 - PA: Post-hoc tests.

Compared pair	Response	Observed frequency	Expected frequency	Chi-square test result	Decision
Both vs Neither*	Both	16	8.5	$\chi^2 = 13.2, df = 1, p < .001$	Reject H_0
	Neither	1	8.5		
Both vs GA	Both	16	12	$\chi^2 = 2.67, df = 1, p = .102$	Accept H_0
	GA	8	12		
Both vs RA*	Both	16	9.5	$\chi^2 = 8.89, df = 1, p = .003$	Reject H_0
	RA	3	9.5		
Neither vs GA	Neither	1	4.5	$\chi^2 = 5.44, df = 1, \text{exact } p = .039$	Accept H_0
	GA	8	4.5		
Neither vs RA	Neither	1	2	$\chi^2 = 1, df = 1, \text{exact } p = .625$	Accept H_0
	RA	3	2		
GA vs RA	GA	8	5.5	$\chi^2 = 2.27, df = 1, p = .132$	Accept H_0
	RA	3	5.5		

The Bonferroni corrected alpha level - considered to reject H_0 - is .0083 (i.e., corrected $\alpha = .05/6$ compared pairs = .0083). p refers to asymptotic significance. *Exact p* refers to exact significance. The *exact p* was calculated when Chi-square test assumptions were unmet.

Tab. 3 - PA: Post-hoc pairwise comparisons.

GA	RA		Total
	No	Yes	
No	0	1	1
Yes	11	16	27
Total	11	17	28

Tab. 4 - Contingency Table GA (No; Yes) X RA (No; Yes).

Response	Observed frequency (fo)	Expected frequency (fe)	$\chi^2 = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$	Critical χ^2 (df) ($\alpha = .05$ EW)	Decision
No GA-Yes RA	1	7	5.14	$\chi^2(1) = 5.738$	Accept Ho
Yes GA-No RA	11	7	2.29	$\chi^2(1) = 5.738$	Accept Ho
Yes GA-Yes RA*	16	7	11,57	$\chi^2(1) = 5.738$	Accept Ho
No GA-No RA*	0	7	7	$\chi^2(1) = 5.738$	Accept Ho
Sum*	11	28	26	$\chi^2(3) = 7.815$	Reject Ho

EW = .05. CW = .05/3 = .0166. Critical $\chi^2(.0166; 1) = 5.738$.

Tab. 5 - GA and/or RA: Post-hoc tests.

Compared pair	Response	Observed frequency	Expected frequency	Chi-square test result	Decision
No GA-Yes RA vs Yes GA-No RA*	No GA-Yes RA	1	6	$\chi^2 = 8.33, df = 1, p = .004$	Reject Ho
	Yes GA-No RA	11	6		
No GA-Yes RA vs Yes GA-Yes RA*	No GA-Yes RA	1	8.5	$\chi^2 = 13.23, df = 1, p < .001$	Reject Ho
	Yes GA-Yes RA	16	8.5		
No GA-Yes RA vs No GA-No RA	No GA-Yes RA	1	.50	-	-
	No GA-No RA	0	.50		
Yes GA-No RA vs Yes GA-Yes RA	Yes GA-No RA	11	13.5	$\chi^2 = .926, df = 1, p = .336$	Accept Ho
	Yes GA-Yes RA	16	13.5		
Yes GA-No RA vs No GA-No RA*	Yes GA-No RA	11	5.5	$\chi^2 = 11, df = 1, p < .008$	Reject Ho
	No GA-No RA	0	5.5		
Yes GA-Yes RA vs No GA-No RA*	Yes GA-Yes RA	16	8	$\chi^2 = 16, df = 1, p < .008$	Reject Ho
	No GA-No RA	0	8		

The Bonferroni corrected alpha level - considered to reject H_0 - is .0083 (i.e., corrected $\alpha = .05/6$ compared pairs = .0083).

Tab. 6 - GA and/or RA: Post-hoc pairwise comparisons.

Bibliografia

- Boud, D.** (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Carlsson Hauff, J., & Nilsson, J.** (2022). Students' experience of making and receiving peer assessment: the effect of self-assessed knowledge and trust. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 959-971. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1970713> [Accessed 05.06.24].
- Cecchinato, G., & Papa, R.** (2016). *Flipped classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET Università.
- Cecchinato, G., Papa, R., & Foschi, L.C.** (2019). Bringing game elements to the classroom: The role of challenge and technology. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2), 158-73. Retrieved from <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1078> [Accessed 05.06.24].
- 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.
- Cho, Y.H., & Cho, K.** (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629-643.
- Cho, K., & MacArthur, C.** (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328-338. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006> [Accessed 05.06.24].
- Cho, K., & MacArthur, C.** (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73-84.
- Cohen, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Culver, C.** (2023). Learning as a peer assessor: evaluating peer-assessment strategies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(5), 581-597.
- Davies, P.** (2000). Computerized Peer Assessment. *Innovations in Education and Training International*, 37(4), 346-355.
- Felisatti, E., Serbati, A., & Paccagnella, S.** (2020). L'esperienza di Peer Review nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, (24), 223-244. Retrieved from <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P223> [Accessed 05.06.24].
- Foschi, L.C.** (2021). Innovative aspects and evaluation methods in a teachers' continuous professional development training experience. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(1), 46-64. Retrieved from <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1165> [Accessed 05.06.24].
- Foschi, L.C.** (2022). *Pianificare, implementare e valutare lo sviluppo professionale continuo dei docenti: Risultati di una ricerca valutativa su un'esperienza di formazione* [PhD thesis]. Padova: University of Padua. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11577/3475619> [Accessed 05.06.24].
- Foschi, L.C., & Cecchinato, G.** (2019a). Validity and reliability of peer-grading in in-service teacher training. *Italian Journal of Educational Research, Special Issue*, 177-194. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3276> [Accessed 05.06.24].

- Foschi, L.C., & Cecchinato, G.** (2019b). Valutazione tra pari e autovalutazione nella formazione in servizio degli insegnanti. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Proceedings of SIRD International Conference - Training actions and evaluation processes* (pp. 441-453). Lecce: Pensa MultiMedia. Retrieved from <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2018/07/Volume-Completo.pdf> [Accessed 05.06.24].
- 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. Retrieved from <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1019> [Accessed 05.06.24].
- Gaynor, J.W.** (2020). Peer review in the classroom: student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 758-775.
- Gibbons, J.** (1993). *Nonparametric Statistics*. Newbury Park, CA: Sage.
- Grion, V., & Restiglian, E.** (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *RicercaAzione*, 13(1), 39-56. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA13109> [Accessed 05.06.24].
- Grion, V., & Tino, C.** (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *LLL*, 31(14), 38-55. Retrieved from <https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.104> [Accessed 05.06.24].
- Hammersley, M., & Atkinson, P.** (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Kaufman, J.H., & Schunn, C.D.** (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387-406.
- LaDonna, K.A., Taylor, T., & Lingard, L.** (2018). Why open-ended survey questions are unlikely to support rigorous qualitative Insights. *Academic Medicine*, 93(3), 347-349. Retrieved from <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002088> [Accessed 05.06.24].
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C.V., Guo, X., & Tywoniw, R.** (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211.
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., L. Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K.S., & K. Suen, H.** (2016). Peer assessment in the digital age: a meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 245-264.
- Li, L., & Grion, V.** (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *Education All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11(2), 1-17. Retrieved from <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413> [Accessed 05.06.24].
- Li, L., & Steckelberg, A.** (2006). Perceptions of web-mediated peer assessment. *Quarterly*, 10(2), 265-269.
- 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.
- Nicol, D.** (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D.** (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research, Special issue*, 57-69. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3270> [Accessed 05.06.24].
- Nicol, D.** (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314> [Accessed 05.06.24].
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C.** (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Pallant, J.** (2007). *SPSS Survival Manual*. New York, NY: McGraw Hill Open University Press.
- Pearson, K.** (1900). Mathematical contributions to the theory of evolution. VII. On the correlation of characters not quantitatively measurable. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series A*, 195, 1-47.
- Restiglian, E.** (2019). Perspectives on translating Higher Education peer feedback approaches into schools. *Education All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11(2), 1-8. Retrieved from <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/412> [Accessed 05.06.24].
- Sadler, D.R.** (1987). Specifying and Promulgating Achievement Standards. *Oxford Review of Education*, 13(2), 191-209. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305498870130207> [Accessed 05.06.24].
- Sadler, D.R.** (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sanchez, C.E., Atkinson, K.M., Koenka, A.C., Moshontz, H., & Cooper, H.** (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1049-1066.
- Sebba, J., Crick, R., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., & Durant, K.** (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment. Technical report*. London: EPPI-Centre.
- 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 & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.
- Topping, K.** (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K.J.** (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Topping, K.J.** (2018). *Using peer assessment to inspire reflection and learning* (1st ed.). Routledge.
- Topping, K.J.** (2022). Elaborated dialogic feedback and negotiated action in peer assessment: Metacognitive benefits for assessor and assessee. In E. Postiglione (Ed.), *Fostering Inclusion in Education: Alternative Approaches to Progressive Educational Practices* (pp. 79-103). Cham, CH: Springer.
- Topping, K.J.** (2023). Digital peer assessment in school teacher education and development: a systematic review. *Research Papers in Education*, 38(3), 472-498. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1961301> [Accessed 05.06.24].
- Wen, M.L., & Tsai, C.-C.** (2008). Online peer assessment in an inservice science and mathematics teacher education course. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 55-67.
- Yilmaz, F.M.** (2017). Reliability of scores obtained from self-, peer-, and teacher-assessments on teaching materials prepared by teacher candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 395-409. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147493.pdf> [Accessed 05.06.24].
- Zhan, Y., Yan, Z., Wan, Z. H., Wang, X., Zeng, Y., Yang, M., & Yang, L.** (2023). Effects of online peer assessment on higher-order thinking: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 817-835. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/bjet.13310> [Accessed 05.06.24].

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

DOI: 10.32076/RA16106

“Errare con la mente”: una ricerca educativa sulla percezione e gestione dell’errore alla scuola primaria

“Mental wandering through mistake”: an educational research on perception and management of errors in primary school

Alessia Bevilacqua, Camilla Pirrello^{1,2}

Sintesi

L’articolo presenta una ricerca educativa sul valore dell’errore, realizzata nell’ambito del percorso di *Service Learning*, in una scuola primaria veronese. Essa è stata avviata a partire dal progetto educativo “Errare con la mente” che ha coinvolto gli alunni in un viaggio immaginario alla scoperta dei vari aspetti che l’errore porta con sé. Tramite attività ludiche e di riflessione, seguite da esperienze di self e peer feedback, si è voluta promuovere una percezione e una gestione propositiva dell’errore. È stata, quindi, condotta una ricerca di tipo qualitativo finalizzata a comprendere come si qualifica l’errore nel pensiero dei bambini e come le loro idee influenzano le loro modalità di agire e approcciarsi a esso. Dopo la delimitazione della cornice teorica e delle scelte pratico-educative effettuate, verranno descritte le attività implementate sul campo e presentati i risultati della ricerca, derivanti dall’analisi dei dati raccolti nel corso del progetto tramite un metodo meticciano.

Abstract

The article presents an educational research on the value of error, carried out as part of the Service Learning project, in a primary school in Verona. It was started from the educational project “Mental wandering through mistake” which involved students in an imaginary journey to discover the various aspects that error brings with it. Through play and reflective activities, followed by self and peer feedback experiences, the aim was to promote a perception and proactive management of errors. A qualitative study was therefore conducted, aimed at understanding how mistakes are elaborated in children’s thoughts and how their ideas condition the way they act and approach error. After the outline of the theoretical framework and the practical-educational choices made, the activities implemented in the classroom will be described and the findings of the research will be presented, emerging from the analysis of the data collected during the project using a crossbreeding method.

Parole chiave: Ricerca educativa; Errore; Feedback; Scuola primaria; Service Learning.

Keywords: Educational research; Error/Mistake; Feedback; Primary school; Service Learning.

1. Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona [alessia.bevilacqua](mailto:alessia.bevilacqua@univr.it), alessia.bevilacqua@univr.it, camilla.pirrello@univr.it.

2. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 1 e 6, e a Camilla Pirrello gli altri paragrafi. L’attribuzione della bibliografia è equamente divisa.

1. Introduzione

Il concetto di valutazione formativa ha iniziato a prendere forma negli anni '60. Uno dei primi autori a parlarne fu Scriven, che nel 1967 introdusse il termine nel contesto della valutazione dei programmi educativi. Egli distinse chiaramente tra valutazione formativa e valutazione sommativa, definendo la prima come uno strumento per migliorare il processo di insegnamento e apprendimento durante il suo svolgimento e la seconda come una misura finale dell'efficacia del programma educativo. Dal quel momento diversi studiosi hanno contribuito ad ampliare il dibattito sugli elementi che rendono la valutazione un processo finalizzato a sostenere l'apprendimento. Di seguito, se ne citano alcuni a titolo esemplificativo.

Sadler (1989) ha fornito contributi significativi alla comprensione di come il feedback possa essere utilizzato per migliorare la qualità dell'apprendimento; allo stesso modo hanno arricchito il dibattito anche Black e William, il cui articolo "Inside the Black Box" (1998) è stato fondamentale per la definizione e la promozione della valutazione formativa come strumento utile a migliorare significativamente l'apprendimento degli studenti quando utilizzata in modo efficace in classe. Negli anni 2000, Nicol e Macfarlane-Dick (2006) hanno approfondito il concetto di metacognizione e autoregolazione, sottolineando come la valutazione formativa possa supportare gli studenti nello sviluppare queste *life skills* essenziali rispetto all'ambito dell'apprendere ad apprendere (Sala *et al.*, 2020). Hattie

e Timperley (2007) hanno evidenziato più recentemente come un feedback chiaro, specifico e orientato al miglioramento possa avere un impatto profondo sul rendimento degli studenti. Un elemento che accomuna tutti i contributi che sostengono questo cambio di paradigma rispetto ai processi valutativi e al crescente protagonismo degli studenti in questi processi è il rinnovato ruolo dell'errore, il quale non viene più visto come un semplice indicatore di fallimento, bensì come un'opportunità di crescita e apprendimento.

2. Il concetto di errore nella riflessione teorica

2.1. Errore e i suoi significati

La riflessione teorica sulla nozione di errore ripercorre tutte le epoche e fa riferimento a molteplici cornici filosofico-pedagogiche, nonché a diverse interpretazioni.

Già nel IV sec. a.C. il noto filosofo greco, Socrate, aveva posto l'attenzione sul concetto di errore, mettendo in luce il suo valore educativo in contrasto con la logica punitiva a cui era associato al suo tempo. Egli riteneva, infatti, che il compito dell'educatore, in qualità di guida dei propri allievi, fosse quello di incoraggiare la creazione di un rapporto costruttivo con gli errori anziché quello basato sul mettere in atto interventi punitivi e di correzione (Nava, 2019).

Altri filosofi, come Nietzsche o Kant, hanno riflettuto intorno alla tematica dell'errore. Alle prospettive di ambito filosofico si unisco-

no anche le voci autorevoli di pedagogisti ed educatori. Si può ricordare infatti la pedagoga italiana Maria Montessori, vissuta tra Ottocento e Novecento, la quale ci insegna come il processo di crescita e di costruzione della personalità del bambino avvenga nell'ambito di esperienze che conducono inevitabilmente all'incontro con l'errore. Si tratta di un incontro formativo che porta il bambino a essere autonomo e sviluppare capacità di analisi critica e di autocorrezione. A tal fine è stato creato il materiale montessoriano che consente, tramite la ripetizione delle attività, di scoprire errori e controllare la propria sequenza di azioni (L'Ecuyer, 2020). È il bambino stesso che, attraverso l'utilizzo del materiale strutturato messo a disposizione dall'educatore, prenderà consapevolezza dello sbaglio compiuto e si adopererà autonomamente per correggerlo e per controllarlo (Munafò, 2016). Infatti, «una delle cose che l'insegnante non deve fare è di interferire per lodare, per punire o correggere gli errori» (Montessori, 1970, p. 243).

La dottrina della fallibilità, secondo la quale sbagliare è inevitabile, in quanto atto facente parte della natura umana, viene portata avanti e prende la sua forma più completa nel Novecento. Il filone teorico che si basa su tale concezione dell'errore è denominato la Pedagogia dell'Errore, le cui basi sono state gettate dal filosofo austriaco Karl Popper. Il pensiero filosofico di quest'ultimo rappresenta un pilastro importante nel panorama della pedagogia contemporanea. L'autore conferisce all'errore un ruolo nella dimensione della didattica a scuola tanto che viene, così, introdotto il cosiddetto "criterio di

fallibilità" come momento costitutivo del processo di conoscenza. In contrapposizione alla prospettiva "giustificazionista", Popper propone un approccio critico, dove l'errore diventa il protagonista del percorso cognitivo. In questo senso, l'insegnante non dovrebbe configurarsi come una figura che promuove acriticamente un sapere valido perché "giustificato" dall'alto, bensì dovrebbe valorizzare l'errore come risorsa e fattore generativo di conoscenza. Popper argomenta: «è dalle nostre teorie più ardite, incluse quelle che sono erronee, che noi impariamo di più. Nessuno può evitare di fare errori; la cosa più grande è imparare da essi» (Popper, 1972, p. 242).

Un secondo contributo teorico di altrettanta importanza che si può annoverare in quest'ambito è quello offerto dal grande maestro Gianni Rodari, a cui si deve l'elaborazione della teoria dell'errore creativo. Per l'autore, gli errori sono elementi propulsori di creatività, opportunità di scoprire e accendere la fantasia poiché un'apparente lontananza dalla norma dà vita a nuove soluzioni originali e creative in grado di costruire conoscenza. L'errore viene riletto quindi come un dispositivo pedagogico capace di dare spazio ed espressione al pensiero divergente e alla capacità fantastica, liberandoci dagli schemi e costruzioni categoriali rigide di cui spesso la nostra mente è prigioniera (De Serio, 2012).

Come Rodari scrive in Grammatica della fantasia, ad esempio, «in ogni errore giace la possibilità di una storia» (Rodari, 2010, p. 37). Da un semplice errore si può far nascere una conversazione piena di stimoli, idee, suggestioni e realizzare quello che lo scrittore chiamava "il risveglio ideologico dell'errore".

In quest'ottica, un banale errore ortografico come quello di scrivere il termine "Italia" con l'iniziale minuscola diventa frutto di una riflessione profonda e critica sui reali problemi della nostra società: «un'Italia piccola e minore [...]». È l'Italia dei vecchi a cui nessuno pensa, dei ragazzi che vorrebbero studiare ma non possono, dei villaggi dove sono rimaste solo le donne perché gli uomini sono emigrati tutti... e forse quell'Italia, la lettera maiuscola non ce l'ha» (Rodari, 2011, p. 61).

Ulteriori contributi rispetto al ragionamento sul concetto di errore, come facente parte della natura umana, provengono anche dall'ambito religioso, politico e letterario-cinematografico, ma, in questa sede, approfondiremo la riflessione sull'errore in riferimento al campo psico-pedagogico e didattico di nostro interesse. Possiamo proporre, dunque, un excursus storico che mostra l'evoluzione del concetto di errore nelle correnti psicologiche che hanno esaminato i processi alle radici dell'apprendimento.

Seguendo l'impostazione dell'approccio comportamentista, l'errore è considerato come il prodotto di disattenzione, di carenza e incapacità del discente o dell'educatore o del processo di comunicazione tra i due, e, in quanto tale, non vi è la necessità di renderlo oggetto di indagine e di portarlo alla luce (Türkdogan & Baki, 2021). Nel modello comportamentista, pertanto, si afferma una concezione negativa di errore legata a una falla del sistema di apprendimento-insegnamento su cui bisogna intervenire prontamente.

Con le teorie cognitive, l'errore da fenomeno che deve essere ignorato e soppresso passa ad essere un ente distinguibile da

quelle che vengono definite "idee sbagliate". Secondo la posizione espressa dal cognitivismo, infatti, non si può comprendere il significato dell'errore se si fa riferimento alla terminologia legata alle *misconceptions* (Turkdoğan *et. al.*, 2009 in Türkdogan & Baki, 2021). Se queste ultime devono essere eliminate, gli errori invece per i teorici cognitivisti si identificano come «indizi importanti riguardo ai processi di controllo che non sono accessibili direttamente e che sottostanno alle azioni umane che sono svolte abitualmente» (Reason & Parlange, 2014, p. 9).

Si giunge, infine, alla prospettiva costruttivista che, basandosi sull'assunto di una continua ristrutturazione degli schemi mentali per integrare nuove conoscenze, accetta e considera l'errore come un elemento naturale caratterizzante un processo di apprendimento. Esso si configura come una preziosa risorsa da cui imparare e attraverso cui si può giungere alla costruzione di una corretta conoscenza (Türkdogan & Yildiz, 2021).

2.2. Errore e feedback

In tale paragrafo ci si pone l'obiettivo di illustrare con particolare attenzione e approfondimento la strategia relativa alla pratica di feedback formativi, considerata nella letteratura scientifica la più efficace e significativa nell'ambito della gestione degli errori.

Per quanto concerne il significato del termine "feedback", si fa riferimento alla definizione di Henderson e colleghi, secondo cui esso consiste nel «processo in cui lo studente dà un senso alle informazioni rilevanti rispetto alle proprie prestazioni per promuovere il pro-

prio apprendimento» (Henderson *et al.*, 2019, p. 268). In questo caso, il feedback diventa una strategia per potenziare le aree di fragilità in una prospettiva di crescita e miglioramento costante e la valutazione diviene un vero e proprio strumento didattico per l'apprendimento che «precede, accompagna e segue i percorsi curricolari» (MIUR, 2012, p. 13). Con la proposta di attività di feedback, si collocano le esperienze educative all'interno del campo della valutazione formante che integra il momento valutativo nel regolare svolgimento dei processi di apprendimento. Si tratta di una valutazione che diventa parte dell'apprendimento e potenzia nei bambini la capacità di apprendere dall'errore, facendolo concepire non meramente come elemento regressivo ma come risorsa che orienta alla progressione. Quindi, il feedback si identifica come dispositivo che consente il riconoscimento e la presa di coscienza del successo delle proprie prestazioni, o dell'errore, al fine di proseguire correttamente nel proprio percorso formativo verso gli obiettivi di apprendimento prestabiliti (Restigian & Grion, 2019). Muovendo da tale concezione di feedback, si possono predisporre delle attività di self o peer feedback che consentano di metterlo in pratica nel contesto educativo e miranti ad attivare dei ragionamenti intorno al proprio o altrui errore.

Il self-feedback è l'elemento che propone, stimola e attiva la riflessione sul sé e sul compito nell'ottica della valutazione formante (Bevilacqua, 2023). Il suo fulcro è, quindi, l'analisi riflessiva come momento che consente di acquisire competenze autovalutative tramite un processo retroattivo e di ricognizione di quanto accaduto. L'operazione di self-feedback,

a scuola, costringe a riflettere su ciò che del proprio compito è da mantenere e su quello che, invece, necessita di essere modificato e migliorato. In tal modo, l'allievo assume un ruolo proattivo attraverso il monitoraggio del proprio lavoro e un maggiore dialogo con le pratiche di feedback (Carless *et al.*, 2011).

Il peer-feedback o feedback tra pari, invece, si definisce come «il processo di comunicazione attraverso il quale gli allievi attivano un processo dialogico relativamente alle prestazioni e agli standard» (Liu & Carless, 2006, p. 280). Nello svolgimento delle attività di peer-feedback di qualità, la cooperazione e la disponibilità ad aiutare i compagni, superando ostacoli e insuccessi, sono elementi cardine. In questo contesto si innesta la visione dell'errore come un incidente di percorso che può essere sorpassato con il supporto dei propri pari. In queste pratiche di valutazione tra pari, il feedback correttivo rivolto a un compagno può produrre degli effetti benefici non solo su chi lo riceve, ma anche su colui che lo fornisce (Nuzzo, 2019). Infatti, formulare un certo tipo di feedback su un prodotto altrui porta l'alunno a ripensare al proprio, migliorandone la qualità complessiva.

3. La pedagogia dell'errore nella pratica

3.1. Il Service Learning tra apprendimento e servizio

Il progetto educativo ed euristico, narrato nel presente articolo, è stato svolto nell'ambito delle ultime due annualità del Corso di

Studi in Scienze della Formazione Primaria intrapreso presso l'Università di Verona, che ha offerto l'opportunità di partecipare al particolare percorso formativo di *Service Learning* (SL).

Il SL è una «metodologia didattica che realizza obiettivi di apprendimento attraverso il coinvolgimento degli studenti in attività di servizio che prendono vita all'interno di una comunità di cui vengono prese in carico specifiche necessità» (Silva, 2018, p. 19). Esso rappresenta, pertanto, un'esperienza formativa estremamente arricchente per i futuri docenti. In primo luogo, consente di entrare nella realtà concreta non come meri osservatori distaccati e passivi, ma come soggetti effettivamente agenti sul contesto scolastico, mettendo in atto esperienze educativo-didattiche finalizzate a rispondere ai bisogni della comunità all'interno della quale si è inseriti (Mortari & Silva, 2020). Oltre a istituire, quindi, un dialogo tra Università e territorio (Mortari & Ubbiali, 2021), contribuisce a sviluppare molteplici competenze negli studenti in formazione: accanto a quelle legate alla dimensione educativo-didattica si affianca l'acquisizione di una costante postura riflessiva (Silva, 2021). Le competenze riflessive sono fondamentali per lo sviluppo di una professionalità docente qualificata in quanto consentono di abbandonare il ruolo di mero esecutore di teorie sviluppate da altri, per volgere uno sguardo consapevole e analitico alla pratica educativa e analizzarla secondo una personale visione critica (Mortari *et al.*, 2017). Il SL viene a configurarsi anche come un metodo capace di sviluppare le competenze di ricerca nei futuri docenti (Mazzoni &

Ubbiali, 2015), richiedendo loro di raccogliere dati e sottoporli a un processo di analisi al fine di valutare l'efficacia dell'intervento proposto (Silva, 2021). Infine, grazie ad esso è possibile maturare un senso di responsabilità civica fondata sulla partecipazione attiva a una pratica di servizio volta ad apportare dei benefici concreti alla singola realtà scolastica (Mortari & Ubbiali, 2021). In sintesi, il valore della strategia didattica del SL è proprio quello di coniugare lo sviluppo di competenze trasversali e competenze professionali negli studenti in formazione (Silva, 2018).

L'esperienza di SL, che verrà presentata nei paragrafi successivi, si è svolta nel corso degli anni scolastici 2021-2022 e 2022-2023 e si è configurata come la cornice fondante all'interno della quale ha preso forma il progetto educativo e di ricerca, oggetto di trattazione del presente articolo. Quest'ultimo, infatti, è stato redatto a partire da una ricerca educativa realizzata in una classe quarta di una scuola primaria veronese. A seguito dell'attuazione di un'osservazione qualitativa di tipo partecipante si è rilevato un bisogno reale del contesto classe. A partire da questo, ha preso avvio la fase di analisi della letteratura scientifica al fine di approfondire l'oggetto di ricerca. Successivamente, sono seguiti i due momenti di progettazione e attuazione del disegno di ricerca e dell'intervento di servizio che ha voluto rispondere al bisogno emerso. Infine, il percorso si è concluso con la fase euristica, volta ad analizzare i dati raccolti nel corso della ricerca allo scopo di valutare l'efficacia e la significatività euristica dell'intervento implementato nella realtà scolastica.

3.2. *Incoraggiare una percezione e una gestione propositiva dell'errore: un bisogno educativo*

Il bisogno educativo, individuato nel primo anno del percorso di SL, è stato confermato anche nel secondo periodo annuale di osservazione qualitativa del contesto ed è stato il seguente: favorire un'adeguata percezione e gestione dell'errore negli alunni di una classe quarta di scuola primaria.

Questo paragrafo intende ripercorrere e riunire tutti gli elementi che hanno avuto un ruolo fondamentale nel processo di identificazione del suddetto bisogno.-

In prima istanza, la tipologia di domande e di richieste provenienti dagli alunni circa i possibili errori che avrebbero potuto compiere nelle esercitazioni in classe ha condotto a ipotizzare la presenza di una modalità disfunzionale di approccio all'errore. Durante la lezione accadeva, infatti, che gli allievi richiedessero, nella fase preliminare dello svolgimento di un compito, quali sarebbero stati gli errori considerati gravi da non commettere. Quesiti e preoccupazioni simili si rinnovavano nel corso del completamento del lavoro e anche nella fase finale, dedicata alla correzione dello stesso.

Un secondo elemento rilevante che ha condotto alla necessità di incoraggiare un atteggiamento propositivo nei confronti dell'errore è stata l'osservazione dei momenti di autocorrezione messi in atto dai bambini stessi. La proposta di tali attività autocorrettive coinvolgeva la capacità degli alunni di autovalutare il proprio lavoro, individuando personalmente gli elementi corretti e quelli errati.

Durante queste esercitazioni, essi tendevano a nascondere i propri errori, avanzando giustificazioni che potessero condurre in fase di correzione a considerare come corretto quanto era effettivamente sbagliato.

Un ulteriore fattore, che ha evidenziato nei componenti della classe la difficoltà di riconoscere l'errore come aspetto integrante del processo di crescita personale, è stato ricondotto al costante avanzamento di richieste di conferma e alla tendenza a identificare l'azione errata alla propria persona. Spesso, infatti, si verificavano situazioni in cui lo sbaglio di un bambino portava lo stesso ad apostrofarsi come "incapace" o "non adatto", non riconoscendo a sé stesso il diritto di sbagliare con ricadute sulla sfera dell'autostima e del senso di autoefficacia.

A questo quadro che mette in luce i vari elementi che hanno permesso l'individuazione del bisogno educativo, si aggiungono le manifestazioni esteriori messe in atto dagli allievi dinanzi al proprio errore. Tali manifestazioni si identificano con le reazioni di risposta adottate dai bambini, reazioni che hanno confermato la necessità di lavorare sulla capacità di una gestione funzionale dei propri sbagli. Le modalità di reagire constatate sono state le seguenti: atteggiamento di chiusura che rifletteva una sorta di paralisi di fronte a un proprio sbaglio; reazione di pianto a seguito di un forte dispiacere per l'errore commesso; reazione di fastidio e rabbia; vissuti emotivi come ansia, delusione e preoccupazione.

Partendo dalle osservazioni e dai dati raccolti, il bisogno educativo che ne scaturiva era quello di incoraggiare una percezione e una

gestione propositiva dell'errore. Al fine di far fronte a tale bisogno con il progetto "Errare con la mente: un percorso educativo per diffondere la cultura dell'errore" sono state realizzate delle esperienze educative, strutturate intorno alla proposta di attività di feedback, che verranno presentate nel paragrafo successivo.

3.3. L'intervento educativo realizzato

L'intervento educativo "Errare con la mente", giocando sulla doppia valenza semantica del termine "errare", ha voluto proporre una rilettura e rivalutazione dell'errore tramite l'implementazione di un percorso che, grazie alla lettura di storie e allo svolgimento di attività connesse, ha accompagnato gli allievi in un viaggio tra diversi pianeti insieme al protagonista di nome Mister Error. Il percorso, sintetizzato nella Tab. 1, si è svolto con 19 alunni di classe quarta primaria e si è sviluppato nell'arco di due mesi, in cui sono stati svolti tredici incontri della durata di due ore ciascuno.

Esso è stato caratterizzato da una precisa organizzazione strutturale: i primi incontri hanno indirizzato l'attenzione verso la riflessione e l'analisi del rapporto personale che i bambini hanno instaurato nei confronti dei propri errori; gli incontri centrali si sono costituiti come un'esplorazione che ha condotto gli alunni a errare con la mente, immaginando pianeti fantastici e ragionando sui vari aspetti che l'errore porta con sé tramite la partecipazione ad attività ludiche e di scrittura, seguite da azioni di self e peer-feedback;

infine, gli ultimi incontri del progetto educativo-didattico hanno preso forma intorno alla teoria dell'errore creativo e sono giunti a conclusione con la realizzazione collettiva del "Museo degli errori famosi", configuratosi come compito autentico finale. Diversi sono stati gli aspetti trasversali che hanno caratterizzato il percorso educativo: il primo si è identificato con l'attività di scrittura di testi di vario tipo che sono stati sottoposti a valutazione grazie alla costante e ripetuta pratica di feedback. In accordo con quanto espresso da Malecka, Boud e Carless (2022), infatti, è importante prevedere, nell'ambito delle esperienze curricolari, continue occasioni di raccolta di informazioni sul proprio compito e processo apprenditivo, di messa in pratica e presa in carico dei feedback ricevuti al fine di migliorare l'apprendimento. Un'altra pratica riproposta in modo regolare è stata quella di individuare e raccogliere di volta in volta gli errori più frequenti dei bambini per riprenderli nell'incontro successivo con il "gioco del milionario degli errori" che ha proposto un ripasso ludico, consolidando la corretta scrittura ortografica delle forme errate più ricorrenti nei testi prodotti dagli alunni. A conclusione di ogni incontro del progetto, l'attività ricorrente è stata quella relativa alla compilazione del "diario degli errori", strumento che è diventato un autentico compagno di viaggio per ogni alunno: è stata offerta regolarmente l'opportunità ai bambini di scrivere e confidare al proprio diario le riflessioni, sensazioni, emozioni esperite e tutto ciò che desideravano rivelare rispetto alla tematica affrontata. In virtù della delicatezza e del coinvolgimento emotivo implicato nel-

la scrittura del diario, si è intenzionalmente scelto su basi scientifiche che i contenuti su di esso non sarebbero stati sottoposti a correzioni di forma (Guénette, 2012).

incontri	Attività
<p style="text-align: center;">1 IO E L'ERRORE</p>	<p>Nel primo incontro si sono resi consapevoli gli alunni dell'oggetto e dell'obiettivo del progetto che avrebbero intrapreso (in che cosa consiste l'errore, quali sono le ricadute sulla costruzione dell'immagine di sé e sulla sfera emotiva, quale concezione e ruolo riveste nella propria vita e quale vissuto viene associato ad esso) tramite attività di analisi di vignette, di esperienze ludiche, compilazione di schede riflessive e creazione del proprio diario personale "Il diario degli errori".</p>  <p style="text-align: center;">Fig. 1 - I diari degli errori.</p>
<p style="text-align: center;">2 MISTER ERROR</p>	<p>Il secondo incontro si è focalizzato sulla creazione di Mister Error, il personaggio simbolo dell'errore che ha accompagnato gli alunni durante l'intero percorso. A seguito di un lavoro di conoscenza e analisi di alcune figure mitologiche con la lettura dei relativi miti e i significati che rappresentano, si è giunti a creare in modo co-costruito una figura che ha riunito e rappresentato graficamente le idee iniziali di errore dei bambini.</p>  <p style="text-align: center;">Fig. 2 - Mister Error, personificazione dell'errore secondo i bambini.</p>

<p>3 MISTER ERROR E LE SUE SFIDE</p>	<p>A differenza dei primi due incontri, dove si è indagata la concezione e la disposizione assunta dai bambini nei confronti dell'errore, nel terzo incontro si è voluto porre l'attenzione sulle effettive modalità di gestione dello stesso. Tramite un'attività di elaborazione artistica di vignette si è chiesto agli alunni di rappresentare graficamente come avrebbero affrontato una specifica situazione problematica, assegnata loro, in termini di gestione dell'errore e degli stati d'animo connessi.</p>
<p>4 IL PIANETA DEI GIUDICI Errore che fa paura parte I</p>	<p>Il quarto incontro è stato caratterizzato dall'approfondimento dell'aspetto psicologico della paura di sbagliare a causa di giudizi esterni. Per introdurre l'argomento si è proposta una discussione intorno ad una storia letta, che ha stimolato il pensiero dei bambini intorno al concetto di giudizio, alle reazioni emotive e azioni a cui il timore di essere giudicati può condurre. Poi è stato avviato un momento di riflessione incentrato sul concetto di feedback efficace, al fine di valutare e formulare giudizi in un'ottica di miglioramento e crescita costante. Tramite la proposta di video si è identificato il significato e sono state stabilite le regole di un "feedback efficace", che è stato successivamente elaborato dai bambini nell'ambito della valutazione di uno scritto.</p>
<p>5 IL PIANETA DEI GIUDICI Errore che fa paura parte II</p>	<p>Il quinto incontro, collegato all'incontro precedente, ha avuto lo scopo di approfondire il concetto di feedback legato alla tematica della paura di essere giudicati a seguito di un errore. Dopo la produzione di un proprio testo, si è proposta un'attività basata sul "feedback efficace", che è stato erogato dagli alunni nell'ambito della valutazione di un elaborato di un compagno.</p>
<p>6 IL PIANETA DELLE DEFINIZIONI Errore che mi definisce parte I</p>	<p>Il sesto incontro si è proposto di indagare un altro aspetto dell'influenza psicologica che può comportare un errore: le ricadute sulla propria autostima e senso di autoefficacia. Si è riflettuto, dunque, sull'identificazione del proprio sbaglio con la propria persona tramite lo stimolo di una storia letta e della valutazione di un testo argomentativo con la particolare richiesta di indovinare l'autore del testo, solamente sulla base degli errori e delle correzioni effettuate.</p>
<p>7 IL PIANETA DELLE DEFINIZIONI Errore che mi definisce parte II</p>	<p>Il settimo incontro aveva l'obiettivo di proseguire l'attività iniziata nell'incontro precedente: riflessione intorno alla tendenza di definire la propria persona sulla base degli sbagli commessi con possibili conseguenze a livello di autostima e autoefficacia. I bambini sono stati invitati a esporre le loro valutazioni, confrontandosi e riflettendo collettivamente sui criteri presi come riferimento per l'erogazione del proprio feedback e per l'individuazione del compagno, autore del testo nell'incontro precedente. A partire dai risultati di questa esperienza ludico-pratica, è seguita una riflessione collettiva tesa a dimostrare che non è possibile identificare una persona con i suoi errori.</p>
<p>8 IL PIANETA DEGLI IMBIANCHINI Errori che lasciano il segno parte I</p>	<p>L'ottavo incontro è ruotato attorno alla tematica dell'errore da celare in quanto causa di vergogna e senso di colpa: la tendenza più comune è quella di nascondere, cancellarlo, imbiancarlo. Attraverso la proposta di una storia, di cui i bambini hanno inventato e scritto una conclusione, e di attività ludiche si è discusso e riflettuto in merito.</p>

<p>9 IL PIANETA DEGLI IMBIANCHINI Errori che lasciano il segno parte II</p>	<p>Il nono incontro ha proseguito la riflessione attorno alla tematica dell'errore da celare e ha posto termine all'attività proposta nell'incontro precedente: è stata incoraggiata la pratica di feedback tra pari rispetto alla conclusione della storia del Pianeta degli imbianchini inventata precedentemente da ciascun alunno, con la conseguente revisione e lettura all'intera classe.</p>
<p>10 IL PIANETA CANTERINO Errore e tempo</p>	<p>Il decimo incontro si è posto l'obiettivo di aprire degli spazi di riflessione sull'importanza del tempo per ridurre il rischio di errori. Tramite l'analogia con la musica si è fatto comprendere agli alunni quanto siano importanti i silenzi, le pause e il prendersi il giusto tempo al fine di potersi concentrare e non cadere in errore.</p>
<p>11 IL PIANETA PERFEZIONE Sbagliando si impara</p>	<p>L'undicesimo incontro ha contribuito a stimolare la riflessione intorno al diffuso proverbio "sbagliando si impara", ascoltando una storia e sperimentando giochi di parole e scioglilingua che hanno consentito di viverlo in prima persona e di capirne il vero significato.</p>
<p>12 IL PIANETA CREATIVO Errore che apre la mente parte I</p>	<p>Con il dodicesimo incontro si è introdotta l'idea dell'errore creativo, capace di aprire la mente in quanto può dare luogo a storie fantastiche e originali. Infatti, tramite la lettura di una storia riguardante il pianeta in cui vivono questi particolari errori, si sono accompagnati gli allievi a giocare con gli errori ortografici fino a incoraggiare loro a inventare e scrivere una storia per ognuno di essi (ad es. inventare una storia sull'Itaglia anziché Italia).</p>
<p>13 IL PIANETA CREATIVO Errore che apre la mente parte II</p>	<p>Il tredicesimo incontro si è incentrato sulla realizzazione del "Museo degli errori famosi": i bambini hanno creato dei quadri rappresentanti l'oggetto nato da un errore creativo; hanno allestito insieme il museo nell'aula, posizionando ed esponendo i loro quadri; e infine li hanno illustrati a coppie al resto della classe tramite la lettura della storia inventata l'incontro precedente.</p> <div data-bbox="2090 1211 2589 1636" data-label="Image"> </div> <p>Fig. 3 - Quadro dell'errore creativo "La farpalla".</p>

4. La ricerca

4.1. La domanda di ricerca e lo sfondo epistemologico

La ricerca effettuata sull'intervento proposto è stata avviata da una duplice domanda euristica che, in quanto costruita e orientata alla risposta di uno specifico bisogno, ha voluto prendere in considerazione entrambe le componenti caratterizzanti il bisogno educativo individuato nel contesto: sia la componente cognitiva della percezione dell'errore, sia quella pratico-operativa legata alla modalità di gestione. Si è giunti quindi a formulare le seguenti due domande di ricerca:

- In che modo sono cambiate le modalità di percepire l'errore negli alunni di quarta primaria impegnati in attività di descrizione, rappresentazione e riflessione sulla propria idea di errore?
- Quali sono le percezioni rispetto ai comportamenti agiti dai bambini nei confronti dell'errore quando prendono parte a esperienze di peer feedback?

Lo sfondo paradigmatico entro il quale si è collocato il processo euristico è di tipo ecologico e la cornice epistemologica presa come riferimento è l'epistemologia naturalistica. Quest'ultima prevede che il fenomeno, di cui si intende pervenire a una comprensione profonda, debba essere indagato nel setting naturale in cui si verifica in quanto «è il contesto che fissa il significato» (Mortari, 2007, p. 61). In linea con quanto esposto, la ricerca sull'approccio all'errore è stata condotta all'interno dell'ambiente scolastico in cui i bambini vi-

vono quotidianamente e che percepiscono come familiare. L'orientamento epistemico che ha indirizzato il processo euristico è stato definito dalla filosofia fenomenologica della ricerca, che si qualifica per la fedeltà al fenomeno, il quale deve essere indagato nella sua significatività originaria senza avvalersi di teorie precostituite e attuando il principio di contestualizzazione (Mortari, 2007).

4.2. Le linee di ricerca e la metodologia di analisi dei dati

L'impatto che l'intervento educativo-didattico ha esercitato sul contesto è stato indagato attraverso due linee di ricerca, ognuna delle quali ha previsto l'esame di una diversa tipologia di dati, raccolti attraverso una molteplicità di tecniche e analizzati in modo fra loro coerente, come emerge nella Tab. 2 di sintesi.

La prima linea euristica ha indagato i processi cognitivi attivati dai bambini nei confronti dell'errore tramite l'utilizzo di diversi strumenti di raccolta dei dati, quali i trascritti delle definizioni di "errore" elaborate dagli alunni e le loro risposte a quesiti scritti (nel questionario autoperceptivo iniziale e nell'autobiografia cognitiva finale), unite al dato audioregistrato che integra e pone in luce i commenti orali e gli approfondimenti esposti a voce dai bambini rispetto alla propria idea di errore.

La seconda linea di ricerca si è focalizzata sull'esame delle osservazioni e percezioni rispetto alle modalità comportamentali messe in atto dai bambini in diversi incontri del progetto per rilevarne l'evoluzione grazie all'uso dello strumento del diario di campo integra-

OGGETTO DI INDAGINE	DATI RACCOLTI	TEMPI	METODOLOGIA DI ANALISI
Processi cognitivi attivati dai bambini nei confronti dell'errore	<ul style="list-style-type: none"> Definizioni iniziali di errore Audioregistrazioni dei commenti rispetto alla definizione iniziale di errore Risposte al questionario autoperceptivo iniziale 	Primo incontro	Content analysis
	<ul style="list-style-type: none"> Definizioni finali di errore Audioregistrazioni dei commenti rispetto alla definizione finale di errore Risposte all'autobiografia cognitiva finale 	Ultimo incontro	
Percezioni rispetto alle modalità comportamentali messe in atto dai bambini	<ul style="list-style-type: none"> Diario di campo della ricercatrice Audioregistrazioni degli incontri Diario degli errori dei bambini 	Quinto, settimo, nono, undicesimo incontro	Content analysis

Tab. 2 - Prospetto sintetico rispetto alle due linee di ricerca.

to con quello dell'audioregistratore al fine di associare il dato osservativo della ricercatrice al dato comunicativo-orale proveniente dagli stessi soggetti protagonisti della ricerca, i bambini. Infine, durante la fase di analisi si è voluto operare un'ulteriore integrazione con l'inserimento di alcuni estratti di testi riflessivi contenuti nei diari degli errori con l'obiettivo di indagare da più punti di vista il medesimo oggetto e restituirne il più possibile la dimensione di complessità che lo caratterizza, evidenziando quindi lo sguardo interno (quello dei bambini) accostato a una prospettiva esterna (quella della ricercatrice). In quest'ottica si sono prese in considerazione le percezioni dei diversi soggetti dell'indagine legate alla realtà esperita nella convinzione che «i processi interpretativi che tutti i partecipanti attribuiscono alle espe-

rienze risultano essenziali, non accidentali o secondari» (Semeraro, 2014, p. 101).

I dati connessi a entrambe le linee di ricerca sono stati analizzati seguendo il metodo meticciano, che corrisponde alla combinazione e integrazione di alcuni aspetti della metodologia fenomenologico-eidetica e della grounded theory (Mortari, 2007).

Nel presente percorso euristico si è fatto ricorso a un approccio di ricerca combinato in quanto si è esaminato il significato essenziale che i bambini hanno attribuito al termine "errore" e che ne implica l'assunzione di determinati modi di percepirlo e di gestirlo, ponendosi quindi un obiettivo di tipo fenomenologico; mentre le modalità con cui si è costituito il sistema di codifica dei dati, tramite l'individuazione di categorie ed etichette, e il carattere ricorsivo con

cui si è effettuato il lavoro di analisi fa riferimento al metodo grounded.

5. I risultati

5.1. Definire e rappresentare l'errore

Per rispondere alla prima domanda di ricerca (In che modo sono cambiate le modalità di percepire l'errore degli alunni impegnati in attività di descrizione, rappresentazione e riflessione sulla propria idea di errore?) si è proceduto con l'analisi delle definizioni iniziali e delle definizioni finali scritte individualmente dai bambini che, accostate a un commento di spiegazione orale da parte di ogni allievo, ha fatto emergere i significati da loro attribuiti. A inizio e a conclusione del progetto di ricerca è stata, infatti, proposta la medesima attività basata sulla richiesta di definire l'errore mediante la sua associazione a un'immagine metaforica che potesse rappresentarne la loro idea. Le caratteristiche e accezioni delle immagini individuate, prettamente legate a una dimensione di chiusura o, contrariamente, di apertura verso l'apprendimento hanno condotto la ricercatrice a identificare i cambiamenti delle modalità di percepire l'errore all'inizio e alla fine dell'intervento attuato nel contesto educativo. Se inizialmente ha prevalso la prima tipologia di metafora nelle definizioni degli alunni (ad esempio: "l'errore è una prigionia"), alla fine dell'intervento gli alunni hanno fatto maggiormente riferimento a immagini di apertura (ad esempio: "l'errore è un maestro") con l'eccezione di due casi che

testimoniano il ricorso da parte di due alunni a entrambe le tipologie di immagini, motivando che per loro l'errore possiede contemporaneamente caratteristiche di apertura e di chiusura in rapporto al processo di apprendimento (ad esempio: "l'errore è un buco nero e anche un maestro perché certe volte se si sbaglia dopo lo saprai fare ma certe volte non bisogna sbagliare").

Complessivamente al termine dell'intervento si rileva un numero maggiore di definizioni che rispecchiano un ruolo dell'errore che apre a nuove strade apprenditive e che, quindi, ci possono condurre ad affermare che le modalità percettive dei bambini hanno subito un cambiamento, direzionandosi in gran parte a favore di una concezione più formativa dell'errore. Infatti, i bambini sono giunti a identificare quest'ultimo non più come un elemento da evitare, da nascondere o da estirpare completamente, ma come un valore che porta a un processo di costruzione di qualcosa di positivo e che possiede effetti benefici, come quello di aprire la mente e di superare le difficoltà. Accanto a una concezione costruttiva dell'errore, si affianca parallelamente una più solida presa di coscienza da parte dei bambini in rapporto alla consuetudine e che loro hanno definito "normale", "comune" e "umano". Ponendo attenzione al legame tra la dimensione emotiva e l'atto dello sbagliare, si può affermare che c'è stato anche qui un graduale cambiamento percettivo: se prima le emozioni negative erano associate all'errore e quelle positive solo allo stadio successivo di superamento e risoluzione dello stesso, nella fa-

se-post è interessante osservare come permanga il richiamo a emozioni negative, alle quali però vengono aggiunti anche stati emotivi che mostrano una maggiore serenità e benessere nel riscontrare l'errore. La maggior parte dei bambini, quindi, non concepisce più l'errore come un ostacolo insormontabile, per cui l'unica conseguenza è uno stato di paralisi e impotenza, ma come qualcosa che può essere affrontato e risolto anche mantenendo un positivo controllo emotivo.

5.2. Pensare al proprio errore

La prima domanda di ricerca, oltre ad avere l'obiettivo di comprendere come sono cambiati i processi percettivi in attività di descrizione e rappresentazione dell'errore (come quella relativa alla richiesta di fornirne una definizione sulla base di associazioni a immagini, i cui risultati sono stati discussi nel paragrafo precedente), pone attenzione anche alle attività di riflessione intorno all'errore. È questo il motivo per il quale si è deciso di avviare un processo di analisi delle risposte dei bambini fornite a dei quesiti (questionario autoperceptivo iniziale e autobiografia cognitiva finale) miranti a indagare la loro idea di errore, inducendo i bambini ad autopersarsi e a riflettere sul loro vissuto.

I risultati emersi dall'analisi delle risposte degli alunni confermano quanto rilevato nel paragrafo precedente, ossia un aumento del senso formativo che i bambini attribuiscono all'errore. Analogamente agli esiti ottenuti a seguito del confronto delle definizioni iniziali e finali di errore, emerge come l'attribuzione del carattere negativo all'errore sia proprio

delle risposte raccolte nel primo incontro con il questionario autoperceptivo e come, al contrario, la qualità positiva venga associata all'errore durante la compilazione dell'autobiografia cognitiva nell'ultima parte del progetto, questa volta con tre eccezioni che hanno attribuito entrambi i caratteri (positivo e negativo). Gli alunni ripensando alla propria idea di errore sono passati dal riconoscersi testimoni di una prospettiva che lo vede come inibente, opprimente, fonte di turbamento a una visione che lo identifica come un valore aggiunto per l'apprendimento, per il miglioramento e la crescita personale e conoscitiva. È interessante osservare come anche nell'ambito delle emozioni associate all'errore vi è una coerenza rispetto ai risultati legati all'analisi delle definizioni: nei due quesiti della scheda autobiografica, che riguardano la parte finale del progetto, si denota uno stato emotivo di serenità legato all'assenza di vergogna nel commettere errori con la conseguente reazione di accettazione. Al contrario, nel rispondere alle domande del questionario iniziale, i bambini hanno segnalato anche una sensazione di vergogna dinanzi al proprio sbaglio, unita a emozioni di tristezza, rabbia, senso di colpa, delusione, ansia e paura. Seppur nelle risposte finali nessun bambino abbia identificato un'emozione positiva, si nota comunque un approccio più sereno all'errore in quanto viene riconosciuta da alcuni alunni la scomparsa del senso di vergogna provato nel momento dello sbaglio. Accanto ai cambiamenti percepiti a livello emotivo, la medesima linea evolutiva è seguita per le reazioni assunte dai bambini all'inizio e

alla fine dell'intervento educativo-didattico. Mentre nel questionario autoperceptivo compaiono prevalentemente reazioni di chiusura, irritazione e preoccupazione per il giudizio altrui, nell'autobiografia cognitiva, in riferimento alle risposte alle due domande riguardanti il termine del progetto, i bambini hanno scritto di saper accogliere l'errore e quindi di riconoscerlo e accettarlo.

5.3. *Reagire all'errore*

Per rispondere al secondo quesito della domanda di ricerca (Quali sono le percezioni rispetto ai comportamenti agiti dai bambini nei confronti dell'errore quando prendono parte a esperienze di peer feedback?) si è proceduto con l'analisi delle note di campo integrate con il dato audioregistrato e il dato riflessivo, derivante da estratti dei diari degli errori dei bambini, che si riferiscono ai momenti del progetto in cui sono state proposte attività di feedback tra pari (quinto, settimo, nono e undicesimo incontro). Come asserito precedentemente, l'incrocio di più tipologie di dato è utile per coinvolgere più canali (osservativo, orale e riflessivo) e per osservare la stessa situazione da diverse prospettive: con l'analisi dei diari di campo sono emerse le osservazioni e percezioni della ricercatrice rispetto ai comportamenti e alle reazioni dei bambini, considerando un punto di vista intersoggettivo; mentre grazie all'esame dei diari degli errori si sono posti in luce i pensieri, le percezioni e le emozioni che hanno accompagnato i bambini nelle manifestazioni esteriori agite in classe.

L'analisi dei diari di campo della ricerca-

trice, dei dati audio e dei dati riflessivi provenienti dai diari degli errori dei bambini, ha consentito di osservare, dal punto di vista delle percezioni della ricercatrice, il processo evolutivo che ha interessato i comportamenti degli allievi e che ha portato a una gestione dell'errore maggiormente consapevole e propositiva durante la partecipazione a esperienze di peer feedback. È possibile affermare ciò, in primo luogo, perché si è notato un aumento di autonomia da parte degli alunni nell'individuazione e risoluzione dell'errore, che ha visto una progressiva e graduale diminuzione della necessità di intervento e supporto da parte dell'adulto, che nel corso del progetto si è trasformata in sole richieste di conferma. Si è riscontrato, quindi, che i bambini hanno acquisito una maggiore padronanza nella formulazione del feedback e, di conseguenza, nel riconoscere e segnalare l'errore al proprio pari. Tale acquisizione viaggia in parallelo con l'osservazione della tendenza degli alunni a confrontarsi vicendevolmente e ricorrere quindi alla risorsa-compagni al fine di superare l'errore senza richiedere il sostegno dell'adulto. Si è verificato al termine del progetto di servizio un miglioramento nella disposizione a collaborare, confrontarsi e, talvolta, sdrammatizzare insieme l'errore; ciò a fronte di un'iniziale adozione di atteggiamenti di scherno nei confronti degli errori commessi dal compagno e dell'attivazione di comportamenti improntati al conflitto dinnanzi al riscontro del proprio errore. Da una mera azione di quantificazione degli errori i bambini sono poi passati ad assumere una postura di riflessione, approfondimento e valutazione dell'errore al fine di comprender-

lo qualitativamente e fornire suggerimenti al compagno. Anche le modalità di comunicare all'altro l'errore individuato hanno subito dei cambiamenti: si è partiti dall'osservazione di alcuni episodi in cui gli alunni hanno espresso parole o commenti giudicanti, atti a colpevolizzare l'altro per gli errori fatti, fino a giungere all'osservazione dell'adozione di uno stile incoraggiante volto a sostenere il compagno e a stimolarlo a fare sempre meglio. In tale ottica, si può concludere che vi è stata un'evoluzione positiva dei comportamenti messi in atto dai bambini, che si è articolata gradualmente nel corso dello svolgimento delle esperienze di peer feedback nel susseguirsi degli incontri del progetto. Inoltre, è emerso come l'attuazione della strategia del feedback tra pari abbia aiutato notevolmente gli alunni nella gestione dell'errore e abbia contribuito a sviluppare comportamenti maggiormente propositivi.

6. Conclusioni

Il progetto "Errare con la mente" ha rappresentato un'opportunità significativa per gli alunni di trasformare la loro percezione dell'errore e i loro comportamenti ad esso correlati. Inizialmente, l'errore era visto come un ostacolo da evitare, associato a emozioni negative come tristezza e paura. Tuttavia, grazie a esperienze di riflessione e peer feedback, i bambini hanno progressivamente cambiato prospettiva, poiché hanno iniziato a vedere l'errore come una risorsa per imparare e migliorare. Questo cambiamento emerge sia nelle metafore utilizzate per descrivere l'errore

al termine della ricerca, che indicano apertura e progresso, sia nelle emozioni associate ad esso, che ora includono una maggiore serenità e accettazione. Tale cambiamento non si rileva solo in termini di percezioni, bensì anche di comportamenti, con un incremento dell'autonomia nei processi di elaborazione e presa in carico dei feedback.

Gli esiti della ricerca educativa realizzata confermano quanto emerge in letteratura, ovvero come una mentalità di crescita, che vede l'errore come parte del processo di apprendimento, possa migliorare le prestazioni degli studenti (Dweck, 2008). Questo approccio non solo favorisce un ambiente di apprendimento maggiormente inclusivo e collaborativo, ma anche il miglioramento delle competenze metacognitive degli studenti, preparandoli meglio ad affrontare sfide future.

Bibliografia

- Bevilacqua, A.** (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Black, P., & Wiliam, D.** (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.
- Carless, D., & Boud, D.** (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(4), 395-407. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J.** (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>.
- De Serio, B.** (2012). *Dall'alto di una nuvola. Riflessioni sulla creatività fantastica di Gianni Rodari*. Roma: Aracne.
- Dweck, C. S.** (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Psychology Press.
- Guénette, D.** (2012). The pedagogy of error correction: Surviving the written corrective feedback challenge. *TESL Canada Journal*, 30 (1), 117-126. Retrieved from <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i1.1129>.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E.** (2019). Designing feedback for impact. In Henderson M. (Eds.), *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners* (pp. 267-85). Berlin: Springer Nature.
- L'Ecuyer, C.** (2020). Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau. *Estudios Sobre Educación*, 41, 267-269. Retrieved from <https://doi.org/10.15581/004.41.41431>.
- Liu, N. F., & Carless, D.** (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 279-290. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>.
- Malecka, B., Boud, D., & Carless, D.** (2022). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27 (7), 908-922. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M.** (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 243-257. Retrieved from <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3572>.
- MIUR** (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Montessori, M.** (1970). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Silva, R.** (2020). Valutare un Teaching Program attraverso l'esperienza degli *alumni*: una ricerca empirica che offre stimoli alla riprogettazione didattica. *Italian journal of educational research*, 25, 137-150. Retrieved from https://www.academia.edu/85608335/Valutare_un_Teaching_Program_attraverso_l Esperienza_degli_alumni_una_ricerca_empirica_che_offre_stimoli_alla_riprogettazione_didattica
- Mortari, L., & Ubbiali, M.** (2021). Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education. *Athens Journal of Education*, 8(2), 115-138. Retrieved from <https://doi.org/10.30958/aje.8-2-1>.
- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M.** (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/319637101_Rethinking_Apprenticeship_in_Pre-Service_Teachers'_Training.
- Mortari, L., Valbusa, F. & Ubbiali, M.** (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 51-62. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-6-n-2/la-metodologia-della-ricerca-educativa/>.
- Munafò, C.** (2016). Il valore dell'errore nelle attività motorie e sportive. *Educare.it: rivista on line*, 16(7), 53-60. Retrieved from https://www.educare.it/j/attachments/article/3318/2016_pp.53-60_Munaf%C3%B2_Il%20valore%20dell'errore.pdf.
- Nava, R.** (2019). Errare humanum est... *Agon: Rivista Internazionale di Studi Culturali, Linguistici e Letterari*, 22, 5-25. Retrieved from <https://agon.unime.it/files/2019/10/2201.pdf>.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D.** (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Nuzzo, E.** (2019). Imparare correggendo: il feedback tra pari come stimolo alla riflessione metalinguistica. *RicercaAzione*, 11(2), 145-59. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA11205>.
- Popper, K.** (1972). *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*. Roma: Armando Editore.
- Reason, J., & Parlangèli, O.** (2014). *L'errore umano*. Roma: EPC editore.
- Restiglian, E., & Grion, V.** (2019). Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRiFoVA group. *Italian journal of educational research*, 195-222. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3277>.
- Rodari, G.** (2010). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G.** (2011). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- Sadler, D. R.** (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF00117714>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M.** (2020) LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Retrieved from <https://doi.org/10.2760/302967>.
- Semeraro, R.** (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal Of Educational Research*, 7, 97-106. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>.
- Silva, R.** (2018). *Il Service Learning nello sguardo degli studenti*. Roma: Aracne.
- Silva, R.** (2021). Il Service-Learning come incubatore per l'innovazione didattica. *Service Learning. Quaderni di pedagogia della scuola*, 1, 69-79. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11562/1060295>.
- Türkdogan, A., & Baki, A.** (2021). The relationship between mistakes and feedbacks encountered in mathematics course in the 7th grade. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (17), 480-496. Retrieved from <http://doi.org/10.18009/jcer.856700>.
- Türkdogan, A., & Yildiz, A.** (2021). Attitudes of Mathematics and Science Educators towards Mistake and Instant Feedback. *Journal of Turkish Science Education*, 18(1), 105-117. Retrieved from <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/1263>.

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

DOI: 10.32076/RA16105

Validazione di una prova per valutare le abilità di riassunto nella scuola primaria

Validation of a test for the assessment of summarizing skills in primary school

Antonio Marzano¹, Marta De Angelis^{2,3}

Sintesi

Il presente contributo si inserisce all'interno di uno studio pilota condotto nell'anno scolastico 2021/22 per valutare l'efficacia del Programma RC-RT rivolto ad allievi di classe terza di scuola primaria. Il Programma *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching* (RC-RT), già validato con alunni di classe quarta, è costituito da una serie di attività che sono finalizzate a far acquisire agli allievi strategie utili per una comprensione profonda del testo.

All'interno dello studio pilota è stato sviluppato il *Summarizing Test III* (ST_{III}) per stimare gli effetti del programma e in questo contributo si presenta il suo processo di validazione effettuato con i dati acquisiti dalla somministrazione dello strumento a 192 alunne e alunni di classe terza frequentanti cinque istituti scolastici della Regione Campania. I risultati ottenuti sono incoraggianti e, pur con la necessità di ulteriori approfondimenti, lasciano intravedere l'utilizzo di questo strumento da affiancare ad altri già utilizzati sulla comprensione del testo.

Abstract

This contribution is part of a pilot study conducted in the 2021/22 school year to evaluate the effectiveness of the RC-RT Program on a at third-grade primary school students. The *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching* (RC-RT) Program, already validated with fourth grade students, consists of a series of activities with the aim of making students acquire useful strategies for a deep understanding of the text.

Within the pilot study, the *Summarizing Test III* (ST_{III}) was developed to estimate the effects of the program and this contribution presents its validation process carried out with the data acquired from the administration of the instrument to 192 third-grade students attending five schools in the Campania Region. The results obtained are encouraging and, even with the need for further study, the tool could be combined with others already used to evaluate text comprehension skills.

Parole chiave: Scuola primaria; Comprensione del testo; Prova di sintesi; Validazione della prova.

Keywords: Primary school; Reading Comprehension; Summarizing Test; Test validation.

1. Department of Human, Philosophical and Educational Sciences - University of Salerno, amarzano@unisa.it.

2. Department of Humanities, Education and Social Sciences - University of Molise, marta.deangelis@unimol.it.

3. All'interno di un'impostazione condivisa, i paragrafi 1 e 5 sono da attribuire ad Antonio Marzano, i paragrafi 2, 3, 4 e 6 a Marta De Angelis.

1. Introduzione

La capacità di lettura, insieme all'alfabetizzazione e alle competenze sociali e digitali, oltre a essere un ineludibile requisito per affrontare tutte le discipline scolastiche e raggiungere il successo formativo, è fondamentale al fine di favorire la piena realizzazione di ogni persona-alunno e la sua partecipazione attiva nei contesti di vita. Un basso livello di sviluppo di queste competenze può limitare la possibilità di una piena partecipazione sociale e di stare al passo con i rapidi cambiamenti del mercato del lavoro. Tuttavia, i risultati delle indagini internazionali e nazionali mostrano che il rendimento insufficiente nella lettura è una delle maggiori criticità del nostro sistema di istruzione⁴ (Commissione Europea, 2016; OECD, 2016; PISA, 2018; Cardarello & Pinus 2019; IEA PIRLS 2021⁵; INVALSI, 2023).

L'Associazione Scientifica S.Ap.I.E., nel 2018, ha intrapreso un percorso di sperimentazione con l'obiettivo di affrontare e individuare una possibile risoluzione a questo problema, di importanza strategica per il proseguo della scolarizzazione. Ci si proponeva di rispondere a due domande: qual è il metodo didattico migliore per potenziare la comprensione del testo in bambini di 9-10 anni? Quali indicazioni operative affidabili si possono offrire agli insegnanti per permettere il conseguimento di un considerevole miglioramento in questo ambito? (Cfr. Calvani & Marzano, 2020). Fu elaborato un programma di ricerca, *Reading Comprehension-Recipro-*

*cal Teaching (RC-RT)*⁶, rivolto agli alunni delle classi quarte di scuola primaria con il quale, in termini di risultato, ci si prefiggeva di valutare la capacità di fare un buon riassunto. Nella letteratura nazionale non erano presenti prove validate relative a questo ambito e per tale motivo furono costruite e standardizzate due prove, una quantitativa e una qualitativa. Con la prima, dopo la presentazione di alcuni brani, si richiedeva all'alunno di scegliere le combinazioni di parole tra quelle proposte che meglio riassumevano il testo (*Summarizing Test*, ST); con la seconda, di realizzare brevi riassunti con un limite prefissato di parole. In questo studio viene descritto il processo di validazione di una nuova versione della prova quantitativa, specificamente elaborata per essere utilizzata, nell'ambito del nuovo programma di ricerca RC-RT, con alunni di classe terza di scuola primaria (ST_{III}).

2. Comprendere e riassumere un testo

La comprensione di un testo scritto è un compito di natura complessa che può essere influenzato da alcuni fattori che possono modificare la capacità di recepire correttamente le informazioni salienti presenti all'interno di un brano (Davis, 1944; De Beni & Pazzaglia, 1995; Cain *et al.*, 2004). Essi possono essere suddivisi in:

- *Fattori riconducibili a caratteristiche proprie del testo.* Sono relativi alla presenza di parole, all'interno di un brano,

più o meno frequenti nel lessico di riferimento; alla coerenza testuale interna; alla complessità della sintassi; all'aggiunta di immagini, esempi esplicativi, domande aggiuntive; alla tipologia cui il testo presentato appartiene (descrittivo, narrativo, argomentativo...).

- *Fattori riconducibili a caratteristiche proprie del lettore.* Sono relativi alla qualità e alla quantità di conoscenze lessicali preesistenti; a un atteggiamento più o meno passivo del lettore nei confronti del testo (capacità di cogliere le relazioni tra le parti di un brano, abilità di compiere inferenze lessicali e semantiche ecc.); a una corretta elaborazione del sistema "lettura" (si pensi, ad esempio, ai soggetti con disturbi specifici di lettura o con deficit a carico della memoria di lavoro); a personali abilità e strategie metacognitive che intercorrono durante i processi di lettura e comprensione (anche quella proposta al bambino da parte di adulti).

La comprensione del testo non è dunque un costrutto unitario, ma consiste nell'integrazione di molteplici processi cognitivi che permettono al lettore di organizzare e integrare, come le tessere di un puzzle, le informazioni acquisite, facendo riferimento anche a conoscenze enciclopediche pregresse.

Gough & Tunmer (1986), nell'approcciarsi alle difficoltà che possono presentarsi durante la decodifica e la comprensione di un testo, hanno messo a punto una semplice equazione, nota come *the simple view of reading*, che ci permette di comprendere meglio quali sono le abilità "essenziali" per far sì che

questo delicato processo possa compiersi in maniera proficua. Secondo gli autori, il processo di lettura sarebbe uguale al prodotto di decodifica e comprensione, o R (reading) = D (decoding) \times C (language comprehension), dove ogni variabile va da 0 (nullo) a 1 (perfezione). Dunque, la comprensione di ciò che leggiamo può avvenire soltanto se risultano attive una corretta decodifica delle parole presenti in un brano e la conoscenza del linguaggio di riferimento.

Scarborough (2001), rifacendosi agli studi di Gough & Tunmer (cit.), ha paragonato il processo di lettura e comprensione ai fili che compongono una corda (da qui il nome *the reading rope model*), in cui ognuno di questi fili rappresenterebbe un'abilità specifica che, combinata con le altre, originerebbe una prestazione competente in questo ambito, la quale si basa soprattutto sulla comprensione linguistica (di contesto, di vocabolario, di ragionamento verbale ecc.) e di riconoscimento delle singole parole (riconoscimento visivo, decodifica e consapevolezza fonologica).

Pur riconoscendo l'enorme valore che rivestono le abilità di riconoscimento delle parole nel conseguimento dei processi di letto-scrittura, prenderemo qui a riferimento principalmente le abilità di comprensione, le quali risultano maggiormente affini agli obiettivi della nostra indagine. Una corretta decodifica delle parole è una condizione necessaria ma non sufficiente ai fini della comprensione del testo, dato che alcuni bambini con una capacità di riconoscimento e decodifica delle parole inalterata possono dimostrare comunque difficoltà di comprensione (Cutting & Scarborough, 2006). I cosiddetti cattivi lettori

4. Le nostre riflessioni sono rivolte al contesto italiano. Va comunque osservato che questa situazione è stata rilevata in diversi sistemi educativi come, ad esempio, negli Stati Uniti (National Assessment of Educational Progress, NAEP, 2019; 2022).

5. Nella *Sintesi dei risultati italiani PIRLS 2021* (2021) gli studenti di quarta primaria hanno ottenuto un punteggio medio superiore sia a quello di tutti i Paesi partecipanti sia a quello dei soli Paesi europei. Va però osservato, anche tenendo conto della pandemia COVID-19, che il risultato registrato è stato "significativamente inferiore di 11 punti rispetto a quello rilevato 5 anni prima riportando i risultati degli studenti italiani nuovamente in linea con quelli di 20 anni fa (PIRLS 2001) e 10 anni fa (PIRLS 2011)" (p. 10).

6. Il programma, articolato in 25 ore di attività con sessioni di lavoro di 60-80 minuti da svolgere in 3 mesi, ha coinvolto otto sedi universitarie.

o *poor comprehenders* sono soggetti che, a fronte di un quoziente intellettivo e abilità di decodifica nella norma, presentano prestazioni inferiori alla media in test standardizzati di comprensione della lettura (De Beni & Pazzaglia, 1995; Castellana & Giacomantonio, 2018).

Cain e Oakhill (2007), nel loro *Multicomponent Text's Comprehension Model*, hanno distinto tre diverse categorie di abilità coinvolte nella comprensione di un testo:

- Abilità linguistiche di ordine inferiore, che includono la conoscenza del vocabolario e le abilità morfosintattiche, che portano alla costruzione del significato della frase.
- Abilità linguistiche di ordine superiore, ovvero abilità cognitive che includono l'utilizzo di conoscenze relative alla coerenza e coesione del testo e del contesto; la capacità di compiere inferenze che consentono l'integrazione dei significati e delle conoscenze precedentemente acquisite con lo scopo di costruire una rappresentazione semantica integrata di informazioni esplicite ed implicite; abilità metacognitive e relative alla struttura della storia.
- Ulteriori risorse cognitive quali l'attenzione, l'inibizione, la memoria a breve termine e la memoria di lavoro di tipo verbale.

I fattori che maggiormente inciderebbero sulla cattiva comprensione del testo consistono principalmente nella difficoltà del soggetto di compiere inferenze lessicali e seman-

tiche, in un carente monitoraggio dei propri processi di comprensione e in limitate conoscenze relative alla struttura della storia letta (Oakhill, & Cain, 2007). Vi sarebbero, pertanto, alcuni fenomeni di distorsione legati alla comprensione del testo frutto di una carenza di coerenza nel processamento dell'informazione, visiva o verbale, e la presenza di collegamenti impropri tra il materiale fruito e le proprie conoscenze enciclopediche (cfr. Cardarelli, 2022).

Ciò ci fa comprendere l'importanza di porre la nostra attenzione non tanto sugli automatismi di lettura, quanto sulle strategie che ogni studente mette in atto durante questo articolato processo. Ma come accertarsi, con strumenti validi e affidabili, che lo studente abbia effettivamente compreso quanto letto facendo ricorso a queste abilità?

Come già sottolineato in una precedente indagine che aveva gli stessi scopi di quella qui presentata (Menichetti, 2018), nel contesto italiano esiste un discreto numero di prove per valutare le abilità di comprensione di un testo in bambini di scuola primaria⁷, ma nessuna di queste si focalizza sull'abilità di riassunto. Diverse evidenze scientifiche ci informano, invece, che riassumere un testo è uno dei processi più efficaci mediante cui è possibile dimostrarne l'avvenuta comprensione (Marzano *et al.*, 2001; Graham & Hebert, 2010).

Attraverso la sintesi di un brano, infatti, ci aspettiamo che gli studenti siano in grado di coglierne le informazioni più salienti tralasciando quelle poco importanti e che riescano a collegarle in maniera significativa; che siano in grado di riflettere sulla struttura glo-

bale dei testi operando delle azioni di eliminazione, generalizzazione e rielaborazione di quanto letto (Kintsch & van Dijk, 1978; Brown & Day, 1983; Westby *et al.*, 2010).

Sintetizzare un testo, quindi, è un'operazione abbastanza complessa che richiede non pochi sforzi da parte degli studenti ma che può essere considerata una vera e propria strategia di apprendimento (Pečjak & Pirc, 2018). Per questo motivo si è scelto di elaborare una prova a carattere quantitativo che avesse alla base alcuni dei processi fondamentali che, secondo la letteratura di riferimento, caratterizzano l'abilità del riassumere. La scelta di strutturare una prova con risposte predeterminate risiede nella volontà di mettere a punto uno strumento rapido e facilmente impiegabile su larga scala da ricercatori, insegnanti e professionisti che operano nel settore educativo. Ovviamente tale limite può essere superato associando la prova a strumenti di tipo qualitativo.

3. Obiettivi

I principali obiettivi del presente contributo sono:

- a) descrivere una prova denominata *Summarizing Test classi terze (ST_{III})*, elaborata con l'obiettivo di valutare la capacità degli alunni di terza primaria di individuare in un brano le informazioni più rilevanti di un testo, distinguendole dai dettagli;
- b) descrivere il processo di validazione della prova su un campione di 192 bambini di classe terza di scuola primaria.

4. La prova *Summarizing Test* classi terze (ST_{III})

Summarizing Test classi terze (ST_{III}) è una prova strutturata di tipo quantitativo utilizzata per valutare la capacità di distinguere la qualità della formulazione delle sintesi prodotte dagli studenti di classe terza di scuola primaria. Essa è un adattamento di una prova già ideata con queste finalità rivolta alle classi di quarta primaria partecipanti al programma RC-RT (Menichetti, 2018; Calvani & Menichetti, 2019). La necessità di elaborare un nuovo set di prove di riassunto relativo alle classi terze nasce dall'esigenza di valutare l'efficacia dell'intervento di un nuovo kit didattico, a partire dal modello benchmark già sperimentato nelle classi quarte, da applicare in classi terze di scuola primaria (Rizzo & Traversetti, 2021). Si è ritenuto opportuno non utilizzare le medesime prove indirizzate agli alunni di quarta in quanto quelle già esistenti potevano risultare troppo difficili per alunni più piccoli, sia in relazione alla lunghezza che alla tipologia dei vocaboli scelti. Inoltre, all'inizio della terza primaria alcuni alunni potrebbero essere ancora poco autonomi e avere qualche difficoltà nei processi di decodifica: vi è una correlazione significativa, infatti, tra capacità di comprensione del testo orale e scritto che si rafforza all'automatizzarsi della decodifica (Florit *et al.*, 2008); le due abilità possono essere considerate come distinte ma relate tra loro (De Beni & Pazzaglia, 1995).

In questo adattamento delle prove rivolto alle classi terze si è proceduto dapprima alla

7. A questo proposito è possibile menzionare le prove di comprensione MT del gruppo Cornoldi (Cornoldi, Colpo, & Carretti, 2017); le prove di Assessment di Lettura e Comprensione per l'Età evolutiva - ALCE (Bonifacci *et al.*, 2014). Ogni anno anche l'INVALSI (www.invalsi.it) propone, per la rilevazione su scala nazionale destinata alle classi seconde e quinte di scuola primaria, la lettura di brani a cui seguono alcuni quesiti a scelta multipla per verificare le abilità di comprensione del testo.

stesura di brani originali conformi alle caratteristiche degli studenti destinatari, in modo da ridurre il più possibile eventuali fattori, relativi alla composizione dei brani, che potessero in qualche modo ostacolare i processi di comprensione. La scelta è ricaduta su testi a carattere narrativo poiché in questi ultimi, rispetto ad altre tipologie, «il lettore anticipa più attivamente e in modo particolareggiato i contenuti, in una dimensione prospettica, in cui ogni nuova frase viene messa in relazione alle ipotesi precedentemente avanzate» (Ivi, p.18). I testi hanno inoltre la particolarità di presentare situazioni contestualmente vicine agli alunni di tale grado scolastico, tenendo in considerazione che il patrimonio generale di conoscenze sembra avere un forte peso nella comprensione di un testo. L'abilità di compiere inferenze, infatti, deriva sia dalla mole delle conoscenze precedenti sia dalla capacità di attivare schemi (*Ibidem*). Un'inferenza può essere considerata "facile" quando la conoscenza da cui viene ricavata è largamente condivisa e quindi nota al lettore, mentre può essere valutata come "difficile" quando chiama in causa una conoscenza specialistica non posseduta, che non permette di mettere in atto un'integrazione inferenziale (Lumbelli, 2014).

Altri criteri relativi alla struttura dei brani presenti all'interno della prova si riferiscono a:

- una lunghezza contenuta, non superiore alle 70 parole spazi inclusi;
- un lessico semplice, di base (De Mauro, 2016) per l'età di riferimento, al fine di ridurre gli sforzi di com-

preensione e permettere al bambino di focalizzarsi sulla comprensione del brano piuttosto che sulle parole incontrate;

- una sintassi non troppo complessa, che permetta agli studenti di elaborare facilmente il significato delle frasi presenti all'interno dei brani. A tale scopo, tutti i periodi sono costituiti da una frase reggente e al massimo una subordinata di primo grado evitando i gerundi; i verbi sono declinati sempre in forma attiva; non è presente il discorso diretto⁸.

Per la costruzione della prova ci si è avvalsi della collaborazione di esperti universitari e di docenti di scuola primaria. Il complesso processo di elaborazione, iniziato con la delimitazione dell'oggetto di misurazione, ha comportato anche la verifica dell'adeguatezza e della comprensibilità del contenuto. La prova complessiva, dopo numerose modifiche, risultava essere composta da cinque brani e quindici quesiti.

Per ogni brano si chiede al bambino di rispondere a tre quesiti con quattro alternative di risposta di cui una sola corretta, relativi al contenuto letto. In particolare, viene richiesto di:

- individuare, tra quelle proposte, l'informazione più importante, ossia quella che sintetizza meglio il significato globale del testo evitando di rappresentarne solo una parte specifica;
- scegliere, tra i titoli proposti, quello

che risulta essere maggiormente idoneo a rappresentare l'intero brano;

- selezionare, tra alcune coppie di parole-chiave, quelle più adeguate a descrivere l'intero testo nella sua complessità.

Ai fini della correzione viene attribuito un punto per ogni risposta corretta per un massimo di 3 punti per brano e 15 totali sull'intera prova. Non vi sono penalizzazioni per le risposte omesse o errate. Trattandosi di una prova di capacità non è stato individuato un tempo prestabilito per la sua durata, ma il tempo fornito si ritiene sufficiente quando i 4/5 della classe hanno eseguito il compito. Ad ogni modo, il tempo stimato è di circa 25-30 minuti per l'intera somministrazione.

5. Caratteristiche psicometriche delle prove

Per le finalità dell'indagine sono state messe a punto due forme parallele della stessa prova (ST_{III-A}, ST_{III-B})⁹, le quali contengono cinque brani ciascuna da poter utilizzare in ingresso e in uscita al fine di rilevare in futuro gli esiti del programma di ricerca RC-RT. Le prove sono state somministrate a 211 alunni di cinque istituti scolastici della regione Campania individuati attraverso un campionamento non probabilistico e presso i quali, successivamente, altrettante studentesse hanno svolto la propria ricerca di tesi sul PROGRAMMA RC-RT rivolto agli alunni delle classi terze di scuola primaria¹⁰. In Tab. 1 si mostrano le caratteristiche degli allievi rispetto alle città dove frequentano la scuola (in parentesi il numero di classi coinvolte) e al genere.

Città	F	M	Totale
Mercato S. Severino (SA) (3)	35	23	58
Pontecagnano Faiano (SA) (3)	32	25	57
Barra (NA) (2)	21	14	35
Caiazzo (CE) (2)	14	18	32
Caserta (CE) (2)	17	12	29
Totale (12)	119	92	211

Tab. 1 - Distribuzione degli alunni rispetto alle città della scuola frequentata e al genere.

8. Poiché il focus delle prove è sui processi di comprensione e di sintesi, si è voluto ridurre al minimo la presenza di fattori riconducibili al testo che potessero ostacolare tale operazione. A questa motivazione è principalmente adducibile la lunghezza complessiva dei testi inferiore alle 70 parole e un indice di Gulepease ricompreso tra 64 e 91. Le stesse caratteristiche, inoltre, sono state prese a modello per la costruzione delle attività didattiche del programma RC-RT per le classi terze.

9. In appendice si riportano alcuni esempi delle due forme parallele (ST_{III-A}, ST_{III-B}).

10. Il coinvolgimento delle cinque "tesiste" (iscritte al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Salerno) ha permesso il controllo del processo di somministrazione e del successivo svolgimento delle attività previste dal programma.

La somministrazione delle due forme parallele è stata effettuata nelle dodici classi su supporto cartaceo nel febbraio 2022, in due giorni diversi della stessa settimana e con la supervisione di almeno un ricercatore e di una studentessa universitaria. In tutte le classi è stata fatta una breve presentazione strutturata nei contenuti, una sorta di scaletta, per rendere sempre uniformi le indicazioni. È stata descritta la prova e sono state mostrate le modalità di risposta presentando esempi mediante la LIM. Al termine di ogni somministrazione si è proceduto alla stesura di una scheda riassuntiva dove sono stati indicati il luogo, la data, la classe, il numero dei partecipanti, l'orario d'inizio e di conclusione; non sono state segnalate, nelle 24 somministrazioni, particolari criticità.

La sequenza di somministrazione di ST_{III-A} e ST_{III-B} è stata invertita nella metà delle classi per evitare distorsioni legate alla ripetizione delle due prove equivalenti nella struttura e con difficoltà simile. Per garantire l'anonimato è stato assegnato a ciascun alunno un codice identificativo.

Il tempo complessivo medio per la somministrazione di ciascuna forma parallela è stato di circa 30 minuti (5 per la presentazione della prova e delle modalità di compilazione, 24-25 per il suo svolgimento).

Per la validazione delle due prove sono stati esclusi i dati degli alunni assenti a una delle due somministrazioni e quelli dei bambini con bisogni educativi speciali¹¹. In definitiva, dunque, sono stati 192 gli alunni partecipanti alla somministrazione delle due forme parallele della prova.

Le analisi condotte sono state finalizzate a rilevare le caratteristiche psicometriche dei due test e a evidenziare eventuali criticità legate al funzionamento dei singoli item (analisi dei distrattori, indici di facilità, discriminatività). Per la verifica di questi aspetti è stata adottata la Teoria Classica dei Test (Classical Test Theory, CTT). Per accertare l'affidabilità delle due versioni della prova (ST_{III-A} e ST_{III-B}) è stata verificata la coerenza interna dei due test ed è stato calcolato il coefficiente di correlazione lineare.

Per la creazione della matrice dei dati, la gestione dei fogli elettronici e l'aggiornamento del database ci si è avvalsi del software Excel; per le elaborazioni statistiche è stato utilizzato il programma SPSS per Apple macOS (v. 27).

5.1. Statistiche descrittive

Al fine di poter cogliere la significatività dei dati, si è innanzitutto proceduto ad effettuare, per ST_{III-A} e ST_{III-B}, una prima serie di elaborazioni statistiche per descrivere:

- *la localizzazione* della distribuzione e individuare, nel complesso, dove tendono a concentrarsi i dati e qual è la loro fisionomia;
- *l'ampiezza* dei dati ed esaminare il grado di dispersione dei valori dalla media e la loro variabilità;
- *la forma* graficamente assunta dalla distribuzione dei punteggi (Cfr. Coggi, Calonghi, 1992).

Nella Tab. 2 si riportano i risultati ottenuti.

		ST _{III-A}	ST _{III-B}
N		192	192
Massimo teorico		15	15
Minimo		5	5
Massimo		15	15
Media		9.58	9.49
Mediana		9.5	10
Moda		5	5
Quartili	Q _{0.25}	6.25	6
	Q _{0.50}	9.5	10
	Q _{0.75}	12	12
Deviazione standard		3.34	3.41
Coefficiente di variazione		0.35	0.36
Asimmetria		0.09	0.08
Curtosi		-1.31	-1.27

Tab. 2 - Localizzazione, ampiezza e forma della distribuzione di punteggi.

Rispetto a un punteggio massimo teorico pari a 15, le due prove presentano ugual valori rispetto al punteggio minimo e massimo conseguito dagli alunni. Le medie aritmetiche delle due distribuzioni sono, in sostanza, equivalenti alla prima cifra decimale e di ugual valore è la moda; risulta, seppur di solo mezzo punto, differente il valore della mediana. Questo sostanziale equilibrio tra le due distribuzioni è testimoniato anche dai tre valori/soglia dei quartili (Q1, Q2, Q3), e dai valori della deviazione standard e del coefficiente di variazione. Anche i valori di asimmetria e curtosi sono sostanzialmente comparabili e in ambedue le distribuzioni la moda è pari a 5 (valore, va comunque osservato, coincidente con il punteggio minimo di

entrambi i test).

5.2. Analisi dei distrattori

La distrattività è costituita dalla capacità dei singoli distrattori¹² di far deviare dalla risposta esatta. Essa ha evidentemente il compito di saggiare la capacità degli allievi di riconoscere le informazioni importanti e di saper scegliere le sintesi migliori di quanto letto. La distrattività viene determinata «calcolando, sul complesso degli errori, quanti, per ciascun item, si riferiscono a ciascun distrattore» (Vertecchi, 1992, p.154). Nella Tab. 3 si riportano i risultati ottenuti (in grassetto le opzioni corrette, evidenziati in grigio i distrattori critici con basso livello di verosimiglianza).

11. La prova non è stata elaborata per supportare questa casistica; per questi alunni (in numero pari a 16), in accordo con le insegnanti di classe, sono state prodotte e proposte differenti prove personalizzate in grado, comunque, di assicurare la loro partecipazione.

12. I distrattori sono risposte non corrette ma plausibili, e hanno la funzione di "distrarre" i rispondenti nell'individuazione dell'alternativa esatta (cfr. Benvenuto, 2003).

	Item	A	B	C	D
ST _{III-A}	1	17.7%	10.4%	56.3%	15.6%
	2	16.7%	55.2%	16.7%	11.5%
	3	13.5%	16.7%	8.3%	61.5%
	4	14.6%	12.5%	17.7%	55.2%
	5	63.5%	13.5%	13.5%	9.4%
	6	9.4%	12.5%	61.5%	16.7%
	7	10.4%	67.7%	10.4%	11.5%
	8	11.5%	5.4%	8.1%	75.0%
	9	8.3%	71.9%	8.3%	11.5%
	10	8.3%	11.5%	70.8%	8.3%
	11	7.3%	61.5%	17.7%	13.5%
	12	70.8%	7.3%	9.4%	12.5%
	13	9.4%	74.0%	9.4%	6.3%
	14	16.7%	14.6%	58.3%	10.4%
	15	16.7%	13.5%	10.4%	59.4%
ST _{III-B}	1	17.7%	14.6%	57.3%	10.4%
	2	74.0%	10.4%	5.2%	10.4%
	3	8.3%	12.5%	11.5%	67.7%
	4	15.6%	50.0%	20.8%	13.5%
	5	74.0%	9.4%	9.4%	7.3%
	6	14.6%	17.7%	10.4%	57.3%
	7	71.9%	12.5%	5.2%	10.4%
	8	9.4%	8.3%	78.1%	4.2%
	9	7.3%	6.3%	11.5%	75.0%
	10	17.7%	11.5%	57.3%	13.5%
	11	10.4%	71.9%	8.3%	9.4%
	12	75.0%	11.4%	5.3%	8.3%
	13	18.8%	56.3%	14.6%	10.4%
	14	15.6%	18.8%	22.9%	42.7%
	15	17.7%	15.6%	57.3%	9.4%

Tab. 3 - Opzioni di scelta per singolo item del ST_{III-A} e ST_{III-B}

Nel complesso emerge una distribuzione abbastanza equilibrata tra i distrattori delle due prove. Una sola e modesta criticità emerge dall'opzione D della domanda 8 del ST_{III-B} che presenta una percentuale di rispondenti pari al 4.2% e, dunque, leggermente inferiore alla soglia ritenuta accettabile del 5% (Lucisano & Salerni, 2002).

5.3. Indici di facilità e di discriminatività e coefficiente di correlazione punto-biseriale

Questi indici sono calcolati per accertare il grado di facilità dei singoli quesiti e la capacità degli stessi di discriminare in rapporto all'esito globale. È possibile quindi verificare se, e in qual misura, vi siano domande troppo banali o troppo difficili, distrattori troppo potenti o troppo blandi, quesiti ambigui o mal strutturati, se ciascun item sia discriminante, in grado cioè di differenziare quantitativamente gli allievi in base alle diverse conoscenze possedute.

L'indice di facilità (F) è pari al rapporto tra il numero delle risposte esatte fornite a un quesito e il numero complessivo degli studenti rispondenti. In genere, vengono considerati efficaci i quesiti che presentano un valore compreso tra 0.25 e 0.75. Con valori inferiori a 0.25 il quesito risulta essere troppo difficile, con valori superiori a 0.75 troppo facile.

Per stabilire il valore dell'indice di discriminatività (D), si parte da un presupposto abbastanza scontato: normalmente, quando si somministra un test che tende a verificare se gli allievi possiedono determinate conoscenze e/o abilità in un preciso e circoscritto

campo disciplinare o sub-disciplinare, i risultati migliori in un singolo quesito vengono in genere conseguiti dagli studenti che ottengono risultati migliori anche in un ambito complessivo, mentre avviene il contrario per quelli che conseguono risultati peggiori. Il calcolo formale di questo indice parte da queste considerazioni ed è pari, per ogni singolo quesito, al rapporto tra la differenza della somma delle risposte esatte dell'estremo superiore e la somma di quelle esatte dell'estremo inferiore con il numero di allievi che compongono un estremo (cfr. Lucisano & Salerni, 2002)¹³. Il suo valore varia da -1 a +1 e si può ritenere che la domanda abbia una buona capacità di discriminare quando assume valori superiori a 0.30.

Un altro modo per determinare la discriminatività di un item è di calcolare il coefficiente di correlazione punto-biseriale (Rpb); esso differisce dall'indice D, calcolato mediante un semplice confronto tra gli estremi, in quanto stabilisce il livello di correlazione tra tutte le risposte date ad un quesito e tutti i punteggi degli alunni. Anche il suo valore varia da -1 a +1 e si può ritenere che la domanda abbia una accettabile capacità di discriminare quando assume valori superiori a 0.20. Quesiti con valori di Rpb compresi tra 0.30 e 0.39 sono considerati con un buon livello di discriminatività; con valori superiori a 0.40 la discriminatività è ottima.

In Tab. 4 si presentano i risultati degli indici F, D e Rpb per ciascuna delle due forme parallele.

13. Nel nostro caso, considerata la numerosità del campione, la distribuzione dei punteggi è stata divisa in quattro parti; gli estremi (superiore e inferiore) erano costituiti da 40 alunni.

Item	ST _{III-A}			ST _{III-B}		
	F	D	Rpb	F	D	Rpb
1	0.56	0.52	0.42	0.57	0.60	0.46
2	0.54	0.56	0.40	0.70	0.52	0.43
3	0.63	0.60	0.48	0.68	0.63	0.46
4	0.55	0.60	0.46	0.50	0.60	0.47
5	0.64	0.58	0.46	0.72	0.48	0.47
6	0.61	0.54	0.44	0.57	0.60	0.46
7	0.68	0.54	0.42	0.71	0.46	0.41
8	0.75	0.46	0.44	0.73	0.54	0.48
9	0.70	0.58	0.57	0.70	0.63	0.58
10	0.70	0.56	0.43	0.57	0.69	0.51
11	0.61	0.54	0.46	0.72	0.48	0.41
12	0.71	0.50	0.48	0.75	0.54	0.53
13	0.72	0.58	0.45	0.56	0.60	0.46
14	0.58	0.60	0.41	0.43	0.63	0.47
15	0.60	0.79	0.64	0.58	0.83	0.58

Tab. 4 - Indici F, D e Rpb di ST_{III-A} e ST_{III-B}.

L'efficacia di ciascun quesito va valutata comparando i valori di questi indici e considerando gli obiettivi della prova. Nel complesso si può affermare che tutti gli item delle due prove presentano valori dei tre indici accettabili ed equilibrati. Fa eccezione l'item 15 di ambedue le prove che, pur presentando valori di F accettabili, appare molto selettivo (D); il valore di Rpb, in ogni caso, indica un'ottima capacità discriminante anche per questo quesito.

5.4. Affidabilità delle due forme parallele della prova

L'affidabilità di un test si riferisce alla sua capacità di fornire misure accurate, oggettive e stabili nel tempo. Nel nostro caso, gli indici considerati sono stati: l'alpha di Cronbach per verificare la coerenza/omogeneità tra gli item di ognuna delle due forme parallele della prova (il valore dell'indice varia da 0 a 1 e con valori superiori a 0.70 la coerenza interna del test è ritenuta accettabile); l'indice di correlazione lineare di Pearson per verificare la concordanza/equivalenza dei punteggi tra le due forme parallele. Nella Tab. 5 si riportano i risultati ottenuti.

	ST _{III-A}	ST _{III-B}
Coefficiente alpha	0.74	0.76
Indice r di Pearson	0.986 (p < 0.001)	

Tab. 5 - Misure di affidabilità delle due forme parallele.

Circa la coerenza interna dei due test, i valori dei due coefficienti alpha sono in sostanza corrispondenti. Riguardo la concordanza/equivalenza tra i punteggi delle due forme parallele del test, il valore del coefficiente indica un livello di correlazione molto alto (0.986) con un grado di significatività (p) minore di 0.001.

6. Discussione

Nell'anno scolastico 2021/22 è stato svolto uno studio pilota per valutare l'efficacia del Programma RC-RT rivolto ad allievi di classe terza di scuola primaria. Il Programma RC-RT, negli anni precedenti, era già stato applicato con alunni di classe quarta. All'interno del programma applicato nelle classi terze è stato sviluppato, in due forme parallele, il *Summarizing Test III* (ST_{III}) per stimare gli effetti dell'intervento sperimentale e in questo contributo è stato presentato il suo processo di validazione. A conclusione delle analisi svolte, si possono sinteticamente proporre alcune riflessioni. In riferimento alla localizzazione, all'ampiezza e alla forma, si è rilevato un sostanziale equilibrio e una significativa simmetria della distribuzione di punteggi delle due forme parallele del ST_{III}. Va comunque rilevata un'anomalia evidente legata all'uguale valore della moda che è coincidente con il punteggio minimo di entrambi i test. Que-

sto aspetto, a nostro avviso, rappresenta un elemento di un certo interesse, considerata l'utilizzazione del ST_{III} per stimare in futuro gli effetti del programma di RC-RT¹⁴. Riguardo la qualità dei distrattori relativi ai 15 quesiti di ST_{III-A} e ST_{III-B}, questi sono distribuiti in maniera abbastanza equilibrata, eccezion fatta per l'opzione D del quesito 8 di ST_{III-B} che presenta comunque un valore poco sotto la soglia ritenuta accettabile (5%). Risultanze positive emergono anche dagli indici di facilità e di discriminatività in quanto non si evidenziano item estremamente facili o estremamente difficili. Un ultimo aspetto esaminato riguarda l'affidabilità delle due forme parallele della prova. Anche in questo caso i risultati sono incoraggianti soprattutto in termini di concordanza/equivalenza tra i punteggi di ST_{III-A} e ST_{III-B} (r = 0.986).

7. Conclusioni

In questo studio è stato presentato il processo di validazione del ST_{III} con lo scopo di verificare l'equivalenza delle sue due forme parallele. La somministrazione si è svolta in cinque istituti scolastici della regione Campania e ha visto coinvolti 192 alunni di 12 classi terze di scuola primaria. Le elaborazioni e le analisi condotte, attraverso procedure riconducibili alla Teoria Classica dei Test, sono state finalizzate a controllare, per ST_{III-A} e ST_{III-B},

14. Più in generale, ST_{III-A} e ST_{III-B} potrebbero anche essere utilizzate (pre-test e post-test) per valutare l'impatto di specifici interventi didattici.

la bontà dei singoli quesiti in termini di facilità e di capacità di discriminazione, la coerenza interna e l'affidabilità.

Le evidenze empiriche presentate ci portano ragionevolmente ad affermare che le due forme parallele della prova sono sostanzialmente equivalenti e che consentono margini più che soddisfacenti per essere utilizzate in ingresso e in uscita al fine di rilevare gli esiti di un programma di miglioramento. Pur trattandosi di una prova elaborata per valutare l'efficacia del programma RC-RT applicato nelle classi terze di scuola primaria, lo strumento potrebbe anche essere utilizzato dagli insegnanti, in un'ottica formativa e in momenti successivi, per valutare la capacità degli alunni di distinguere la qualità della for-

mulazione delle sintesi prodotte. Quest'ultima considerazione ci permette di individuare in questo studio alcune limitazioni che possono giustificare ulteriori approfondimenti. La prima riguarda la scelta delle scuole non effettuata in maniera casuale ma principalmente in base al principio di convenienza; la seconda è legata alla rappresentatività del campione, condizionato dal numero dei partecipanti e dalla collocazione geografica dell'unità di ricerca. Tuttavia, rimarcando il carattere esplorativo dell'indagine, i risultati ottenuti sono incoraggianti e, pur con auspicabili approfondimenti, lasciano intravedere l'utilizzo di questo strumento anche affiancandolo ad altri già utilizzati sulla comprensione del testo.

Ringraziamenti

Un sincero ringraziamento rivolgiamo ad Antonio Calvani per il sostegno costante e i preziosi suggerimenti, all'Associazione S.Ap.I.E. e, per la collaborazione e il supporto sul campo, alle ex tesiste e attuali dottoresse in Scienze della Formazione Primaria Antonella Aniceto, Chiara Balzano, Claudia Bergantino, Maria Chirico e Francesca D'Aniello.

Bibliografia

- Benvenuto, G.** (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Bonifacci, P., Tobia, V., Lami, L., & Snowling, M.J.** (2014). *ALCE. Assessment di Lettura e Comprensione in Età evolutiva*. Boston, MA: Hogrefe & Huber.
- Brown, A.L., & Day, J.D.** (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371\(83\)80002-4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-5371(83)80002-4).
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P.** (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.1.31>.
- Cain, K., & Oackill, J.** (Eds.). (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language. A Cognitive Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L.** (cur.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A., & Menichetti, L.** (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (cur.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A., & Marzano, A.** (2020). Design for evidence-based improvement. What methodology? *Italian Journal of Educational Research*, (24), 67-83. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P67>.
- Cardarello, R.** (2022). 'Imparare dagli errori'. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione. *Effetti di lettura*, 1, 5-16.
- Cardarello, R., & Pintus, A.** (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (cur.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: S.Ap.I.E.
- Castellana, G., & Giacomantonio, A.** (2018). Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. *Italian Journal of Educational Research*, (21), 205-222.
- Coggi, C., & Calonghi, L.** (1992). *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*. Teramo: Giunti.
- Commissione Europea** (2016). A New Skills Agenda for Europe. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>.
- Cornoldi, C., Colpo, G., & Carretti, B.** (2017). *Prove MT - Kit scuola*. Firenze: Giunti EDU.
- Cutting, L.E., & Scarborough, H.S.** (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific studies of reading*, 10(3), 277-299. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003_5.
- Davis, F.B.** (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- De Beni, & R. Pazzaglia** (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Mauro, T.** (2016), Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana, in *Internazionale*, edizione online del 23 dicembre 2016, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Florit, E., Levorato, M.C., & Roch, M.** (2008). Verba volant, scripta manent. Cambiamenti evolutivi

- nella comprensione del testo scritto e orale. *Giornale italiano di psicologia*, 35(3), 641-664.
- Graham, S., & Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
- IEA PIRLS (2021). *Sintesi dei risultati italiani PIRLS 2021*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/index.php?page=pirls2021_it_04.
- INVALSI (2023). Rapporto Prove INVALSI 2023. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf.
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.85.5.363>.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (2014). *La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Marzano, R.J., Pickering, D., & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd: Alexandria, VA.
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (18), 369-396. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-meni>.
- Menichetti, L., & Calvani, A. (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (cur.). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411- 430). S.Ap.I.E. Scientifica: Firenze.
- National Assessment of Educational Progress, NAEP (2019). <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/reading/2019/>.
- National Assessment of Educational Progress, NAEP (2022). <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/reading/2022/>.
- Pečjak, S., & Pirc, T. (2018). Developing Summarizing Skills in 4th Grade Students: Intervention Programme Effects: Intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 571-581.
- PISA (2018). Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_00.
- Rizzo, A.L. & Traversetti, M. (2021). *Il programma RCRT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SAPlE Scientifica.
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (97-110). New York: Guilford Press.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30, 275-287.
- Vertecchi, B. (1992). *Manuale della Valutazione*. Roma: Editori Riuniti.

Appendice - Due esempi delle prove STIII-A e STIII-B

Introduzione alle prove

In questa prova troverai cinque testi, uno di seguito all'altro, con degli esercizi. Dovrai leggere ogni testo e rispondere alle domande, cercando la risposta che ti sembra più giusta. **Potrai scegliere una sola risposta per ogni domanda.**

Per ogni testo ti viene chiesto di indicare:

- nell'Esercizio n. 1 l'informazione più importante che trovi nel testo;
- nell'Esercizio n. 2 il titolo che ti sembra più adatto per quel testo;
- nell'Esercizio n. 3 le parole che esprimono meglio il significato del testo.

Esempio*

Io ho un elefante di nome Pac. È immaginario, quindi invisibile. Per il resto è come tutti gli altri elefanti: grande, pesante, grigio e simpatico. Nessuno può vederlo, all'infuori di me.

Esercizio 1 - Scegli l'informazione più importante:

- A. Pac è un elefante pesante
- B. Pac è un elefante invisibile
- C. Pac è un elefante grigio
- D. Pac è un elefante simpatico

* Adattato da: Juan Ballesta, *Tommy e l'elefante*

Prova ST_{III-A} - Primo testo

Oggi è l'ultimo giorno delle vacanze estive. Giulio è annoiato e decide di costruire una navicella spaziale. Cerca in casa quello che gli serve: colla, forbici e scatole di cartone. Una volta finita la dipinge con i suoi colori preferiti: oro e argento.

Esercizio 1 - Scegli l'informazione più importante:

- A. Giulio cerca colla, forbici e scatole di cartone.
- B. È l'ultimo giorno prima della fine delle vacanze.
- C. Giulio decide di costruire una navicella spaziale.
- D. Giulio dipinge la navicella d'oro e d'argento.

Esercizio 2 - Scegli il titolo migliore:

- A. I colori preferiti di Giulio
- B. La navicella spaziale di Giulio
- C. Giulio è molto annoiato
- D. L'ultimo giorno di vacanza

L'assistenza specialistica: una funzione educativa e inclusiva. Esperienze di autovalutazione nelle scuole secondarie di secondo grado

Specialized assistance: an educational and inclusive function. Self-evaluation experiences in upper secondary schools

Silvia Zanazzi¹

Sintesi

L'obiettivo dell'assistenza specialistica è migliorare i processi di apprendimento e socializzazione degli studenti con disabilità lavorando sulle autonomie complesse in un'ottica inclusiva. Valutare la qualità di questo servizio è importante per comprenderne e valorizzarne l'apporto ai processi di inclusione; è altresì importante per far emergere criticità e problemi da affrontare ai fini del miglioramento.

Il contributo presenta e analizza i risultati del progetto *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado*, al quale hanno partecipato tre Istituti di Roma durante l'anno scolastico 2022-2023. Si descrivono i presupposti teorici dell'intervento, le finalità e gli obiettivi, gli strumenti, le attività svolte, i riscontri avuti e le difficoltà incontrate, fornendo utili spunti di riflessione per coloro che sono coinvolti nella progettazione, nell'organizzazione e/o nell'erogazione del servizio di assistenza specialistica.

Parole chiave: Assistenza specialistica; Scuola secondaria di secondo grado; Educazione; Autovalutazione; Inclusività.

Abstract

The objective of specialized assistance is to improve the learning and socialization processes of students with disabilities by working on complex autonomies from an inclusive perspective. Evaluating the quality of this service is important to understand and enhance its contribution to inclusion processes; it is also important to highlight critical issues and problems to be addressed for improvement.

The contribution presents and analyzes the results of the project *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado*, in which three institutes in Rome participated during the 2022-2023 school year. The theoretical assumptions of the intervention, the aims and the objectives, the tools, the activities carried out, the feedback received, and the difficulties encountered are described, providing useful inputs for those involved in the planning, organization, and/or provision of the specialized assistance service.

Keywords: Specialized assistance; Upper secondary school; Education; Self-evaluation; Inclusiveness.

1. Università degli Studi di Ferrara, silvia.zanazzi@unife.it.

Esercizio 3 - Scegli le parole che riassumono meglio il significato dell'intero brano:

- A. forbici; colla
- B. Giulio; casa
- C. noia; vacanze
- D. Giulio; navicella

Prova ST_{III-B} - Primo testo

Oggi è l'ultimo giorno delle vacanze natalizie. Marta è annoiata e decide di fare una torta. Trova in casa gli ingredienti che le servono: farina, uova, zucchero e lievito. Una volta tolta dal forno, Marta decora la torta con cioccolato e canditi.

Esercizio 1 - Scegli l'informazione più importante:

- A. Marta trova farina, uova, zucchero e lievito.
- B. Le vacanze natalizie sono quasi al termine.
- C. Marta è annoiata e decide di fare una torta.
- D. Marta decora la torta con cioccolato e canditi.

Esercizio 2 - Scegli il titolo migliore:

- A. La torta di Marta
- B. Le vacanze finite
- C. Gli ingredienti
- D. La noia di Marta

Esercizio 3 - Scegli le parole che riassumono meglio il significato dell'intero brano:

- A. Marta; casa
- B. noia; vacanze
- C. farina; uova
- D. Marta; torta

1. Introduzione

L'obiettivo dell'assistenza specialistica² scolastica è migliorare i processi di apprendimento e socializzazione degli studenti con disabilità rafforzando le autonomie complesse e intervenendo in un'ottica inclusiva. Nel quadro delineato dalla L. 104/1992 (articolo 13, *Integrazione scolastica*, comma 3), l'assistenza educativa afferisce all'area delle politiche sociali e socio assistenziali ed è questa la ragione della sua denominazione. Nel tempo, tuttavia, il principio dell'integrazione scolastica è stato superato da quello di *inclusione* e la stessa assistenza specialistica, in questa trasformazione, ha visto cambiare sostanzialmente i suoi obiettivi, che non riguardano più soltanto lo studente con disabilità, ma anche l'intero gruppo classe del quale fa parte. L'assistente educativo oggi ha un ruolo educativo e formativo, di mediazione e facilitazione di processi di inclusione (Bocci *et al.*, 2018; Di Michele, 2020; Di Michele & Zagni, 2022; Di Michele, 2023; Guglielmi *et al.*, 2021; Guglielmucci, 2017; Paniccia *et al.*, 2014; SIPeS, 2023; Zanazzi, 2020; 2021a).

Valutare la qualità dell'assistenza specialistica è importante, in chiave formativa e non meramente rendicontativa, per comprenderne e valorizzarne l'apporto ai processi di inclusione, sia in termini di miglioramento dell'inclusività dei contesti che di rafforzamento delle autonomie, dei processi di socializzazione e di apprendimento degli studenti con disabilità; è altresì importan-

te per far emergere criticità e problemi da affrontare in un'ottica migliorativa (Zanazzi, 2023; 2024).

In questo contributo vengono presentati e analizzati i risultati del progetto *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado*, al quale hanno partecipato tre Istituti di Roma durante l'anno scolastico 2022-2023. Si descrivono i presupposti teorici dell'intervento, le finalità, gli obiettivi e gli interrogativi di ricerca, gli strumenti, le attività svolte, i riscontri avuti e le difficoltà incontrate, fornendo utili spunti di riflessione per coloro che, presso le scuole, gli enti locali, le organizzazioni aggiudicatarie/affidatarie sono coinvolti nella progettazione, nell'organizzazione e/o nell'erogazione del servizio di assistenza educativa.

2. Valutare l'assistenza nelle scuole: la proposta operativa³

Nelle singole scuole e/o nelle classi, i processi di valutazione dell'assistenza specialistica potrebbero assumere forme diverse a seconda delle specificità di ciascun contesto. Tuttavia, la valutazione esterna è una scelta difficilmente praticabile, perché richiederebbe la presenza continuativa durante l'attività didattica di una o più persone non appartenenti all'organizzazione scolastica, con evidenti implicazioni relative alla privacy. È preferibile, quindi, optare per

l'impiego di strategie auto valutative che, come evidenziato nella letteratura scientifica, possono avere un significativo impatto formativo e metacognitivo. Il principale punto di forza dell'autovalutazione, infatti, è la sua capacità di allenare la riflessività, indirizzando le persone alla partecipazione, al confronto reciproco, all'argomentazione, al mettersi in discussione (Stame, 2016; Zanazzi, 2021b).

Nell'impostare un percorso autovalutativo, si deve necessariamente tener conto del fatto che l'assistenza specialistica è parte integrante del sistema del sostegno: ciò significa che la valutazione non può riguardare soltanto la qualità dell'assistenza stessa, ma deve prendere la forma di una riflessione attiva e partecipata sulla capacità del gruppo classe e/o dell'istituzione di valorizzare le diversità individuali, anche grazie all'apporto degli assistenti. Apporto che dovrebbe emergere dai processi valutativi, essere monitorato, descritto e argomentato, evidenziandone i risultati positivi e le aree di possibile miglioramento.

È importante che la partecipazione al processo autovalutativo sia la più ampia possibile e comprenda figure che possono portare prospettive differenti: assistenti specialistici, docenti curricolari e di sostegno, famiglie, studenti, oltre al dirigente scolastico, ai coordinatori dell'inclusione, al personale ausiliario. Infatti, se il luogo di osservazione privilegiato dei processi di inclusione è il gruppo classe, all'interno del quale possono svilupparsi relazioni significative e condizioni di benessere favorevoli

per lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento, non si dovrebbe escludere dall'osservazione il contesto più ampio, quello dell'Istituto scolastico, che con la sua cultura, le sue politiche e pratiche, indubbiamente influisce sui processi di inclusione e sul lavoro dell'assistente.

La finalità dell'autovalutazione è promuovere la cultura dell'inclusione, intesa come accoglienza e valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche di ognuno, da realizzare attraverso l'individuazione e l'abbattimento delle barriere alla piena partecipazione di tutti alla vita scolastica. L'impostazione metodologica può essere ricondotta a quella delineata nell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014), basata sulla progettazione inclusiva partecipata e sull'azione incrementale.

La traccia per il piano di lavoro, esposta in forma sintetica nella Tab. 1, può essere adattata e dettagliata in funzione delle esigenze di ciascun contesto.

2. Le denominazioni del servizio di assistenza per l'autonomia e la comunicazione sono differenti nei territori del Paese. In questo articolo viene utilizzato il termine *assistenza specialistica*, adottato nella Regione Lazio con riferimento alle scuole secondarie di secondo grado.

3. I presupposti teorici e la proposta operativa presentata alle scuole per invitarle a partecipare al progetto *Dare forma all'inclusione* sono descritti nei dettagli in un precedente contributo dell'autrice (Zanazzi, 2023). Questo paragrafo ne presenta una sintesi per introdurre l'esperienza delle tre scuole che hanno aderito durante l'anno scolastico 2022-2023.

Fase 1	La scuola si avvale della consulenza di un "amico critico" che può essere una figura individuata all'interno dell'organizzazione scolastica oppure un professionista esterno, per esempio un ricercatore universitario o un esperto di valutazione dell'inclusività. Questa figura, esterna o interna, viene denominata <i>Coordinatore di processo</i> .
Fase 2	Il Dirigente Scolastico, il Coordinatore dell'inclusione e il Coordinatore di processo definiscono il mandato e le domande valutative.
Fase 3	Il Dirigente Scolastico, il Coordinatore dell'inclusione e il Coordinatore di processo concordano le modalità di coinvolgimento dell'ente gestore del servizio (cooperativa).
Fase 4	In ogni classe partecipante al progetto vengono coinvolti i docenti specializzati nel sostegno, gli assistenti e almeno due docenti curricolari. Il gruppo dei partecipanti può essere allargato ad altre figure, in base al mandato valutativo e alle disponibilità. È opportuno che partecipino anche una o più famiglie.
Fase 5	Settembre/ottobre: incontro di «esplorazione del campo semantico ⁴ », condotto e moderato dal Coordinatore di processo, durante il quale vengono presentati gli obiettivi generali del progetto e i partecipanti definiscono collegialmente obiettivi specifici, modalità di attuazione e attività.
Fase 6	Da ottobre a gennaio: ogni partecipante compila individualmente tre questionari predisposti dal Coordinatore di processo con la collaborazione del Dirigente Scolastico e del Coordinatore per l'inclusione. I questionari hanno l'obiettivo di monitorare l'andamento dei processi di inclusione e il ruolo dell'assistenza specialistica secondo le diverse prospettive delle persone coinvolte.
Fase 7	A partire da gennaio: ogni partecipante viene contattato per un'intervista individuale condotta dal Coordinatore di processo che ha lo scopo di approfondire le questioni evidenziate nelle risposte ai questionari e di far emergere eventuali altri temi da porre all'attenzione del gruppo.
Fase 8	Febbraio/marzo: il Coordinatore di processo, dopo aver analizzato i dati raccolti attraverso i questionari e le interviste, convoca un incontro con tutti i partecipanti per discutere le principali questioni e i differenti punti di vista emersi.
Fase 9	Aprile/maggio: i partecipanti compilano un ultimo questionario riguardante i processi di inclusione e l'apporto degli assistenti educativi durante l'intero anno scolastico.
Fase 10	Maggio/giugno: tutti i partecipanti, incluso il Dirigente, vengono convocati per un incontro, moderato dal Coordinatore di processo, durante il quale il gruppo valuta i risultati raggiunti nell'area dell'inclusione, individuando i successi, le aree di criticità e l'apporto dell'assistenza specialistica. Come risultato di questo incontro viene stilato il piano di miglioramento che può essere inserito nel progetto di assistenza specialistica per l'anno successivo ⁵ . Laddove non fosse previsto tale progetto, il piano di miglioramento dovrebbe essere comunque stilato, perché si tratta di un'occasione di riflessione autovalutativa.

Tab. 1 - *Autovalutazione piano di lavoro*

(Fonte: Zanazzi, 2023, pp. 58-59, sintesi e rielaborazione).

4. L'esplorazione del campo semantico è un'attività finalizzata a comprendere la natura del programma secondo gli attori rilevanti, il senso che questi ultimi gli attribuiscono, i valori sottesi (Palumbo, 2010).

5. In alcuni territori le scuole, per ricevere i finanziamenti destinati all'assistenza educativa, devono predisporre un progetto di assistenza da sottoporre all'ente finanziatore prima dell'inizio di ogni anno scolastico.

Il progetto *Dare forma all'inclusione*

Il progetto *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado* si è svolto durante l'anno scolastico 2022-2023 in tre scuole secondarie di secondo grado di Roma e in collaborazione con la cooperativa sociale aggiudicataria del servizio di assistenza specialistica presso i medesimi Istituti⁶. Quest'ultima, dopo aver raccolto le adesioni delle scuole, ha chiesto la collaborazione scientifica dell'Università di Ferrara per impostare e gestire il percorso autovalutativo.

Sul piano metodologico, il progetto si configura come ricerca-azione: l'indagine è condotta sul campo, prevede collaborazione e sinergia tra ricercatori e pratici e si pone l'obiettivo di generare cambiamenti migliorativi nei contesti in cui viene attuata (Mortari, 2007, p. 210). Il presupposto su cui si fonda questa strategia di ricerca è che la conoscenza venga costruita affrontando i problemi concreti con un approccio riflessivo e critico (Sorzio, 2019). Si produce, in questo modo, un «sapere esperienziale» (Mortari, 2007, p. 210) che nasce dalle sollecitazioni provenienti dalle situazioni educative e da processi incrementali di «aggiustamento» delle condizioni costitutive della pratica.

3.1. Obiettivi

Gli obiettivi del progetto erano i seguenti:

- monitorare, argomentare e valutare il contributo degli assistenti specialistici ai processi di inclusione;
- favorire il confronto tra le figure coinvolte in tali processi, *in primis* assistenti specialistici e docenti;
- predisporre e testare strumenti per la raccolta di dati utili a monitorare e valutare l'inclusività;
- creare occasioni per l'analisi e l'interpretazione collegiale dei dati raccolti.

3.2. Interrogativi di ricerca

Il progetto si proponeva di rispondere a tre principali interrogativi di ricerca:

- In che modo l'assistenza specialistica contribuisce ai processi di inclusione negli Istituti/nelle classi partecipanti al progetto?
- Quali sono le principali criticità che impattano sull'efficacia dell'assistenza specialistica nei processi di inclusione, con riferimento specifico agli Istituti/alle classi partecipanti al progetto?
- Quali interventi potrebbero essere realizzati per affrontare tali criticità e per migliorare l'efficacia dell'assistenza specialistica nei processi di inclusione, con riferimento specifico agli Istituti/alle classi partecipanti al progetto?

3.3. Partecipanti

Hanno partecipato al progetto un Liceo Artistico, un Istituto Professionale di Stato per i Servizi di Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera (IPSEO) e un Liceo Scientifico di

6. Non vengono pubblicati i nomi della cooperativa né degli istituti scolastici per tutelare la privacy di docenti, famiglie e studenti

Roma che, nell'autunno del 2022, avevano attivo un "progetto di assistenza specialistica".

Le prime due scuole fanno parte della rete *I Musicanti di Brema* (www.imusicantidibrema.it), nata nel 2017 per gestire in modo organico e coordinato il servizio di assistenza specialistica negli istituti secondari di secondo grado. Attualmente la rete ha un Istituto capofila e 19 aderenti.

La cooperativa sociale aggiudicataria del servizio di assistenza specialistica in alcuni degli Istituti della rete si è fatta promotrice dell'iniziativa e ha raccolto le adesioni di tre scuole, una delle quali ha poi rinunciato a partecipare per ragioni organizzative che non sono state rese note.

Sempre nell'autunno del 2022, una quarta scuola, il Liceo Scientifico, ha contattato l'Università di Ferrara per avere un supporto nell'impostazione e gestione di un percorso autovalutativo⁷. La scuola aveva già fatto un'esperienza analoga durante l'anno scolastico 2020-2021 (Zanazzi, 2021c). Anche in questa scuola l'assistenza specialistica era fornita dalla medesima cooperativa, che tuttavia, a differenza delle prime due scuole, non è stata il tramite per l'avvio del progetto: l'Istituto ha contattato direttamente l'università.

3.4. Creazione dei gruppi di lavoro

La proposta progettuale è stata presentata a partire da una bozza di piano di la-

voro (rappresentata nella Tab. 1 al paragrafo precedente) che ogni Istituto ha potuto adattare in funzione delle proprie esigenze.

Il liceo Artistico ha deciso di partecipare con una classe seconda; l'IPSEOA con quattro classi: una prima, due seconde e una terza; il Liceo Scientifico con una classe terza. Mentre le prime due scuole ospitavano un numero elevato di studenti destinatari di assistenza specialistica, la terza aveva un solo assistente incaricato per uno studente.

In tutti e tre i casi, nei primi mesi dell'anno scolastico sono stati creati i gruppi di lavoro⁸, i cui partecipanti hanno aderito su base volontaria o dietro richiesta del Dirigente e/o del Coordinatore dell'inclusione. Le attività di raccolta dei dati sono iniziate, con notevole ritardo rispetto alla proposta operativa, tra gennaio e febbraio 2023. Si è deciso, quindi, di inviare solo due questionari anziché quattro (fasi 6 e 9) e di non organizzare l'incontro in itinere (fase 8).

Al Liceo Artistico e al Liceo Scientifico l'organizzazione delle interviste individuali (fase 7) ha richiesto un'ulteriore specificazione degli obiettivi del percorso che ad alcuni docenti non risultavano chiari. In alcuni casi si è riscontrata una forma di "resistenza" iniziale. In generale, la partecipazione è stata limitata per quanto riguarda sia il numero di classi coinvolte che il numero di persone all'interno di ciascuna classe. Mentre il Liceo Scientifico, come si è detto, aveva un solo assistente in un'unica classe terza,

il Liceo Artistico avrebbe potuto coinvolgere molte classi. Inoltre, in entrambe le scuole ha partecipato un numero esiguo di docenti curricolari: la terza del Liceo Scientifico ha visto coinvolti l'insegnante di sostegno (che svolgeva anche il ruolo di Coordinatore per l'inclusione), tre curricolari, l'assistente specialistica e la mamma dello studente beneficiario di assistenza specialistica; la seconda del Liceo Artistico ha visto coinvolti due insegnanti curricolari, due di sostegno, l'assistente specialistica e la mamma della studentessa beneficiaria di assistenza. La partecipazione all'IPSEOA è stata, invece, nel complesso più ampia: la docente coordinatrice dell'assistenza specialistica, otto docenti di cui cinque curricolari e tre di sostegno, cinque assistenti specialistici, quattro genitori di studenti beneficiari di assistenza.

Per valorizzare al meglio l'esperienza sarebbe stato opportuno avere un maggior numero di riscontri. Inoltre, alcune persone, probabilmente tra quelle invitate a partecipare dai Dirigenti o dai Coordinatori per l'inclusione, non mostravano di avere piena consapevolezza delle potenzialità formative dell'autovalutazione, considerandola più un adempimento da svolgere che un'occasione di apprendimento.

3.5. Strumenti

Sono stati predisposti strumenti che consentissero ai partecipanti di esprimersi liberamente, proponendo le loro osservazioni e lasciando spazio anche per l'emergere di tematiche e problematiche non previste: due questionari a domande aperte somministra-

ti tramite Google form e un'intervista semi strutturata.

I questionari, adattati per i diversi destinatari, indagavano i seguenti aspetti: l'apporto degli assistenti specialistici ai processi di inclusione, con particolare riferimento alle relazioni nel gruppo classe; l'organizzazione dell'assistenza educativa all'interno della singola classe e/o dell'Istituto; la collaborazione tra gli assistenti e le altre figure; la disponibilità di occasioni di confronto tra assistenti specialistici e altre figure; i progressi e/o le criticità osservate nelle diverse aree di intervento degli assistenti specialistici: autonomie; comunicazione, relazione e socializzazione; apprendimenti.

Le interviste, della durata di 20-40 minuti ciascuna, sono state svolte online su Google Meet. Il colloquio è iniziato con una domanda generale di stimolo a raccontare l'andamento delle attività in classe, per poi focalizzarsi sul tema dell'inclusione e sull'apporto dell'assistenza specialistica.

Complessivamente, nelle tre scuole sono stati raccolti 48 questionari per 24 rispondenti (15 docenti tra curricolari e specializzati nel sostegno, 4 genitori e 5 assistenti specialistici) che ne hanno compilati due ciascuno; le interviste realizzate sono state 23 (11 docenti tra curricolari e specializzati nel sostegno, 6 assistenti specialistici, 5 genitori e il coordinatore dei servizi della cooperativa).

3.6. Contesti e relazioni

I questionari e le interviste hanno consentito di delineare le caratteristiche delle classi in cui l'assistenza specialistica era chiamata

7. Nell'avviso pubblico rivolto alle scuole per l'anno 2022-2023 (Regione Lazio, 2022) si specifica che, in caso di affidamento del servizio ad operatori economici, l'Istituzione scolastica deve adottare, tra i criteri di selezione, anche l'adozione di procedure di controllo, verifica e valutazione delle attività svolte e dei risultati raggiunti. Si sollecitano, quindi, gli Istituti scolastici a pensare a modalità di valutazione dell'efficacia del servizio. Nel caso di *Dare forma all'inclusione*, il processo valutativo è stato gestito direttamente dalle scuole. Gli operatori della cooperativa hanno partecipato attivamente, rendendosi disponibili al confronto.

8. L'autrice del presente articolo ha svolto il ruolo di *coordinatrice di processo*.

a operare, portando all'attenzione alcuni elementi utili per poterne valutare l'apporto da differenti prospettive.

La classe seconda del Liceo Artistico si stava gradualmente costituendo come sistema di relazioni dopo un primo anno difficile che si era concluso con alcune bocciature e cambiamenti di indirizzo. Nonostante le relazioni tra pari fossero sensibilmente migliorate durante l'anno scolastico, non si era ancora formato un vero e proprio «spirito di classe»⁹. Il gruppo veniva descritto come «sostanzialmente solidale, anche se non sufficientemente coeso», con la presenza di sottogruppi scarsamente integrati tra loro. Erano presenti differenti bisogni educativi speciali che si intrecciavano con quelli tipici adolescenziali. Se, da un lato, si riscontrava una buona «sensibilità e comprensione verso i compagni con disabilità», nella quotidianità gli studenti apparivano «concentrati sui loro problemi» e poco inclini a condividere tra loro i propri vissuti. I docenti percepivano la frustrazione dei ragazzi e comprendevano i loro bisogni, ma non ritenevano di avere tutti gli strumenti e le strategie necessarie per rispondere efficacemente.

Nelle classi dell'IPSEOA, una scuola che presenta non poche sfide dal punto di vista dell'inclusione per il numero elevato di studenti con una grande varietà di bisogni educativi speciali, i docenti si sentivano direttamente responsabili della creazione di un clima inclusivo e consideravano questo un aspetto molto importante del loro lavoro. L'atteggiamento e i comportamenti degli studenti nei confronti dei compagni con disabilità «visibili» erano, in generale, improntati al

rispetto e all'accoglienza, in alcuni casi anche all'affetto e alla cura. La situazione nelle classi era più critica, invece, quando si esaminava il rapporto con altre diversità meno visibili e più difficilmente comprensibili della disabilità. Alcuni sottogruppi adottavano comportamenti poco rispettosi nei confronti di altri compagni. Le maggiori criticità, tuttavia, comuni a tutte le classi partecipanti al progetto, riguardavano l'interiorizzazione delle regole di convivenza a scuola, la gestione delle emozioni, in particolare la rabbia, e la motivazione allo studio. Tutti gli intervistati riportavano difficoltà in queste aree. I comportamenti non consoni di alcuni studenti rendevano difficile la progettazione di attività, come le uscite didattiche, che avrebbero potuto influire positivamente sulle relazioni, sugli apprendimenti e sulla motivazione, generando un pericoloso circolo vizioso.

La classe terza del Liceo Scientifico è stata descritta come un gruppo coeso e solidale. Rispetto ai primi due anni, quando c'erano stati numerosi ostacoli alla socializzazione a causa della pandemia, durante il terzo anno i legami tra pari si erano rafforzati. Gli studenti mostravano attenzione reciproca e sensibilità per i problemi degli altri. Nel gruppo era presente un solo studente certificato, Daniele¹⁰, con disturbo dello spettro autistico, ma erano emerse altre forme di disagio e relativi bisogni educativi speciali, di fronte ai quali la classe aveva saputo rispondere con apertura e accoglienza delle diverse fragilità, resistendo «all'insidia delle dinamiche di competizione negativa». Con Daniele i compagni si relazionavano con naturalezza. Mostravano di conoscerlo e di

apprezzarlo per il suo senso dell'umorismo, per le sue capacità particolari in alcune materie, come l'inglese, e per la sua capacità di essere assertivo e di farsi rispettare. A fronte di questo quadro positivo e di significativi miglioramenti riscontrati rispetto al primo anno, non era ancora raggiunta una piena inclusione. Daniele veniva accolto con tutte le sue caratteristiche, ma considerato più come un fratello maggiore da proteggere che come un pari. Fuori dagli orari scolastici non c'erano, per lui, occasioni di socializzare con i compagni.

4. Risultati: l'apporto dell'assistenza specialistica ai processi di inclusione

Al termine del percorso, la coordinatrice di processo ha prodotto per ogni Istituto un report nel quale viene analizzato e argomentato l'apporto dell'assistenza specialistica ai processi di inclusione, si evidenziano le eventuali criticità e si suggeriscono interventi migliorativi. Questo paragrafo riassume le valutazioni riportate alle scuole.

4.1. L'assistenza specialistica al Liceo Scientifico

La scuola si era già impegnata in un percorso autovalutativo due anni prima, coinvolgendo la stessa classe, pertanto è stato possibile osservare anche miglioramenti ottenuti nel triennio a livello di inclusività e di relazioni all'interno del gruppo.

I dati raccolti hanno mostrato che l'as-

sistente specialistica è diventata una figura molto importante. Si è inserita con sensibilità e, allo stesso tempo, assertività. Ha costruito ottime relazioni con i docenti, con gli studenti e con la mamma di Daniele, lo studente con disturbo dello spettro autistico che ha seguito per tre anni consecutivi.

L'apporto dell'assistente specialistica è stato argomentato dai partecipanti facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti.

4.1.1. Clima di classe positivo

Lavorando in sinergia con il docente di sostegno, l'assistente è riuscita a raggiungere l'obiettivo di costruire un clima di classe sereno e collaborativo in cui la diversità di Daniele «non è più guardata con sospetto»¹¹ come all'inizio, ma è riconosciuta e accolta. Il suo contributo si è sostanziato anche nei tentativi di mobilitare le risorse degli studenti in momenti di crisi o difficoltà, nello stimolare una maggiore apertura e comprensione delle differenze individuali, nell'agire una modalità di relazione rispettosa ed empatica che potesse essere osservata e interiorizzata dagli studenti.

Inclusione significa accrescere la partecipazione di tutti. Nell'arco di tre anni, assistente specialistico e docente di sostegno hanno cercato in modo mirato e costante di sostenere questo pensiero. Gli interventi dell'assistente e del docente di sostegno non sono stati finalizzati esclusivamente a rendere più partecipe Daniele alla vita scolastica e allo scambio sociale, ma sono stati estesi a tutto il gruppo classe: attraverso la didattica

9. Tutte le citazioni sono tratte da interviste e/o questionari somministrati durante il percorso di autovalutazione.

10. Il nome è inventato per rispetto della privacy.

11. Tutte le citazioni sono tratte da interviste e/o questionari somministrati durante il percorso di autovalutazione

cooperativa, le uscite, negli spazi informali dell'orario scolastico si è cercato di promuovere il coinvolgimento, la condivisione, la collaborazione. Tuttavia, sono state riscontrate resistenze da parte di alcuni docenti che appaiono ancorati a un modello integrativo, in cui occorre sì "ospitare" la diversità, ma la priorità è sempre e comunque la competitività, il risultato scolastico. Il report di monitoraggio del 2020-2021 affermava:

«Fin dal primo sguardo, il Liceo riesce a mostrare tanto il suo elevato spessore culturale, quanto la sua tendenza a conservare pratiche consolidate, resistendo al cambiamento. Interagendo con i docenti si percepisce il loro timore di perturbare gli equilibri e rompere le tradizioni che hanno, finora, garantito risultati e soddisfazioni. Se ne ricava l'impressione di una visione radicata della scuola come istituzione proiettata verso il mercato del lavoro, una scuola che prepara alla competizione e coltiva l'eccellenza, ma non riesce a incidere in maniera significativa su altre dimensioni educative» (Zanazzi, 2021c, p. 167).

L'arrivo di Daniele, della sua famiglia, del docente di sostegno e dell'assistente hanno rappresentato una risorsa preziosa per «perturbare» il contesto ed estenderne un po' i confini, per avviare un primo ingranaggio a livello sistemico di un processo di partecipazione ai valori inclusivi. Da un lato, nell'anno scolastico 2022-2023 la situazione è apparsa senz'altro migliorata rispetto al 2020-2021, in quanto più attenta alle dimensioni educative, dall'altro è risultato evidente che l'inclusione «ancora non viene percepita come una responsabilità di tutti». Da alcune

interviste è emersa, infatti, la tendenza alla delega, a pensare che le difficoltà connesse alle disabilità e/o alle fragilità e/o al disagio siano materia riservata a docenti di sostegno e assistenti.

I miglioramenti, quindi, dal primo al terzo anno, sono stati significativi, ma occorre lavorare ancora molto sulla valorizzazione della diversità come risorsa. Si tratta di un obiettivo primario sia per l'assistente che per il docente di sostegno, che si esprime attraverso la qualità della relazione instaurata con gli studenti. Deve essere restituito loro il fatto di essere «visti in quanto persone», mettendo in rilievo le risorse e le caratteristiche che emergono a scuola, cercando di dividerle e renderle più evidenti tra i compagni e i docenti.

4.1.2. Collegialità e condivisione

L'assistente è riuscita a ottenere la fiducia dei docenti grazie alla sua competenza in materia di dinamiche di gruppo, lavorando per migliorare la comunicazione sia con Daniele che con il resto della classe. Assistente e insegnante di sostegno hanno collaborato per favorire il confronto tra i docenti e per rafforzare in loro la consapevolezza di avere una responsabilità pedagogico-educativa. In generale è stata riscontrata molta attenzione alla dimensione relazionale e di cura reciproca.

4.1.3. Alleanza scuola-famiglia

La mamma di Daniele è apparsa pienamente consapevole delle difficoltà del figlio e allo stesso tempo delle sue possibilità di con-

seguire importanti apprendimenti e autonomie grazie alla scuola. La scuola è riuscita a rispondere efficacemente alle sue aspettative elevate, anche grazie all'efficace mediazione resa possibile dalla presenza dell'assistente specialistica, professionista qualificata e competente in materia di autismo.

4.2. L'assistenza specialistica al Liceo Artistico

Al Liceo Artistico gli assistenti specialistici sono riconosciuti come figure educative e, in base ai dati raccolti, il loro ruolo è ben radicato. Per rafforzarlo ulteriormente sarebbe necessario un ripensamento delle strategie didattiche, dando maggior spazio e un mandato più forte, sia ai docenti specializzati nel sostegno sia agli assistenti stessi, per progettare interventi di didattica cooperativa in cui gli aspetti della socializzazione e delle relazioni siano più presenti. Per far questo sarebbe importante anche prevedere più momenti di compresenza tra sostegno e assistenti nelle classi.

L'apporto dell'assistente specialistica nel contesto della classe seconda che ha partecipato al progetto è stato argomentato dagli intervistati facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti.

4.2.1. Continuità educativa e relazionale

L'assistente è risultata essere un riferimento, dal punto di vista sia professionale che personale, per la classe e per la scuola. La lunga esperienza nel ruolo nel medesimo

Istituto le ha consentito di acquisire profonda conoscenza del contesto, delle dinamiche e delle persone e di offrirsi come «punto fermo» in grado di compensare le carenze dovute alla discontinuità e al turnover di altre funzioni.

4.2.2. Risorsa per l'inclusione

Nelle interviste è emerso che l'assistente riesce «a far stare in classe i ragazzi» e a lavorare con gruppi di studenti, dimostrando quindi di essere risorsa per l'inclusione e non meramente assistenziale. La scuola ha fatto una scelta chiara e netta a favore dell'inclusione e dell'apertura alle differenze e i dati raccolti mostrano la consapevolezza dell'importanza della funzione svolta dagli assistenti.

4.2.3. Alleanza scuola-famiglia

Il rapporto instaurato dall'assistente specialistica con la famiglia della studentessa destinataria di assistenza è risultato essere molto buono, caratterizzato da comunicazione diretta, costante e aperta. La mamma durante l'intervista ha espresso un buon grado di soddisfazione, affermando che la figlia «va a scuola felice e già questa è una cosa bellissima». La famiglia viene costantemente informata e si sente ascoltata dalle diverse figure presenti a scuola. L'intervistata ha affermato che il ruolo dell'assistente al Liceo è chiaro e ben definito e che l'assistente assegnata alla figlia, in particolare, è «un pilastro della sua inclusione scolastica».

4.3. L'assistenza specialistica all'IPSEO

All'IPSEO l'assistenza specialistica è una risorsa irrinunciabile: dai colloqui è emersa chiaramente la consapevolezza dell'importanza della funzione. L'apporto degli assistenti specialistici nei contesti delle classi che hanno partecipato al progetto è stato argomentato dagli intervistati facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti.

4.3.1. Collaborazione e competenza

A scuola si valorizzano l'inclusione e l'apertura verso tutte le forme di diversità, si ripone fiducia negli assistenti, si lavora insieme, si condividono successi e criticità. È stata individuata una figura di coordinamento degli assistenti; i profili degli assistenti dal punto di vista formativo sono risultati più che adeguati; gli assistenti si sono dimostrati motivati, aperti, disponibili, sereni. Sono stati in grado di descrivere gli interventi svolti nelle aree dell'inclusione, relazioni e socializzazione, autonomie, apprendimenti, con precisione e fornendo esempi pertinenti.

Nel rapporto con le famiglie però è emerso come il lavoro dell'assistente fosse «in ombra» rispetto a quello dell'insegnante di sostegno. Nonostante questo è stata rilevata un'elevata qualità percepita del processo di inclusione e la soddisfazione dei genitori per il percorso scolastico dei loro figli. In questa situazione si è raccomandato alla scuola di organizzare periodicamente momenti di confronto tra docenti e assistenti per condividere

le diverse prospettive e valorizzare le rispettive competenze.

4.3.2. Disponibilità e versatilità

Durante i colloqui sono emersi l'impegno, la disponibilità e la versatilità degli assistenti nel far fronte alle diverse esigenze derivanti dalla presenza di numerosi studenti con bisogni speciali. La funzione dell'assistenza è stata descritta come un «pilastro portante» della quotidianità nelle classi e nell'Istituto.

Tuttavia, l'altra faccia della medaglia presenta due criticità: la scarsa progettualità nella definizione e condivisione tra docenti e assistenti di obiettivi educativi, l'utilizzo frammentato e talvolta emergenziale delle ore degli assistenti. Secondo gli intervistati, «si lavora molto sul qui ed ora e poco sulle azioni educative di medio e lungo periodo». Non sono stati svolti, per esempio, interventi significativi nel campo della gestione delle emozioni, dell'interiorizzazione delle regole, della motivazione allo studio, dell'autovalutazione, che sarebbero campi elettivi per l'intervento inclusivo degli assistenti specialistici.

Gli assistenti, assegnati a più studenti, hanno un orario variabile di settimana in settimana a seconda delle esigenze nei plessi. Questo potrebbe intaccare il senso di identità professionale e l'effettiva capacità di incidere sulle situazioni dal punto di vista educativo e dell'inclusione. D'altra parte, la scelta di organizzare settimanalmente l'orario risponde a problematiche organizzative e di «copertura delle classi e dei singoli», ma mette a rischio la qualità educativa e formativa del lavoro dell'assistente.

4.3.3. Alleanza scuola-famiglia

I genitori intervistati sono apparsi convinti di poter accordare la loro fiducia al personale scolastico, consapevoli delle difficoltà dei figli e allo stesso tempo delle possibilità di conseguire da parte di questi ultimi importanti apprendimenti e autonomie grazie alla scuola.

Dovrebbe essere meglio compreso il ruolo dell'assistente, sia della funzione che delle persone che la esercitano. Si è raccomandato di rafforzare il rapporto tra assistenti e famiglie e di valorizzare il ruolo dell'assistente anche come riferimento adulto per l'adolescente e per i suoi genitori, al di là e oltre la disabilità.

5. Discussione: la figura dell'assistente specialistico tra norme e pratiche

Negli atti amministrativi della Regione Lazio sono espresse chiaramente le finalità inclusive degli interventi di assistenza specialistica «mirati al miglioramento della qualità di vita dello studente, al perseguimento di pari opportunità e al miglioramento delle relazioni tra scuola e alunno» (Regione Lazio, 2022, p. 6). In questo quadro normativo-istituzionale, l'esperienza di autovalutazione dei tre Istituti partecipanti al progetto *Dare forma all'inclusione* ha fornito spunti di riflessione sul ruolo dell'assistente specialistico e sulle pratiche funzionali alla piena valorizzazione di questa figura nei contesti scolastici.

Il paradigma dell'inclusione, attualmente considerato come riferimento in ambito nazio-

nale e internazionale, prevede il superamento del concetto di assistenza *ad personam* attraverso la costruzione di una «ecologia di supporto» (lanes, 2023, p. 15). L'assistente, in questa cornice, non può limitarsi a lavorare solo con lo studente con disabilità, ma deve intervenire con tutti gli attori del sistema per renderli competenti. Il suo contributo si sostanzia nel fornire «input metodologici», «accompagnamento esperto», «supervisione e aiuto concreto» (ibidem) con l'obiettivo di contribuire a creare culture, politiche e pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014).

Quella dell'assistente, in ultima analisi, è una professione non solo tecnica, ma anche e soprattutto educativa. L'assistente è chiamato a collaborare con tutte le figure familiari e professionali coinvolte nel progetto di vita degli studenti per poter svolgere una funzione di promozione della crescita e dell'autodeterminazione della persona (Di Michele, 2023).

La tendenza a frammentare le ore degli assistenti e a utilizzare il loro supporto in un'ottica emergenziale e non progettuale, la scarsa continuità degli interventi, l'interpretazione del ruolo come supporto *ad personam* e in subordine a quello degli insegnanti sono ostacoli alla valorizzazione dell'assistenza specialistica che talvolta si incontrano anche in contesti complessivamente favorevoli, come nel caso delle scuole partecipanti al progetto. In questi casi sembra esservi un conflitto tra la scuola dei saperi e la scuola intesa come mezzo di elevazione e benessere (Di Michele, 2023). Ed è proprio questa frattura che l'assistenza, con un adeguato mandato e spazio di manovra, potrebbe contribuire a sanare, lavorando con gli attori del

sistema per rafforzare la consapevolezza del legame inscindibile che esiste tra star bene e apprendere (Cottini, 2011).

5.1. Il ruolo cruciale della progettazione educativa

A fronte di buone pratiche e criticità rilevate nelle tre scuole partecipanti, è importante, innanzitutto, sottolineare che l'assistente ha bisogno di ricevere dall'istituzione un *mandato esplicito a svolgere un ruolo educativo e inclusivo*. Questo richiede condizioni adeguate, per esempio: momenti periodici di confronto tra docenti e assistenti specialistici nei quali siano condivise le diverse prospettive e valorizzate le rispettive competenze; partecipazione degli assistenti ai consigli di classe durante l'anno scolastico, affinché la loro conoscenza dei singoli e delle dinamiche dei gruppi possa essere pienamente condivisa; ore di compresenza in classe. Soprattutto, essenziale per poter svolgere una funzione educativa è la possibilità di progettare, quindi di «orientarsi al futuro, proiettarsi oltre il qui e ora, oltre l'immanenza di risolvere le situazioni "urgenti" senza modificarle profondamente» (Di Michele, 2023, p. 82). È necessario quindi che si costruisca nei contesti scolastici quella «mentalità del progetto» (ibidem) che consenta di immaginare scenari, mobilitare risorse, orchestrare saperi e competenze per cercare di dare alla persona con disabilità strumenti per sviluppare una visione di sé e del proprio futuro.

5.2. La collaborazione con i docenti per una didattica inclusiva

L'assistente specialistico, grazie alla conoscenza degli studenti e al dialogo che ha con loro, può supportare i docenti nell'avvicinare il più possibile le materie ai vissuti e alle motivazioni dei ragazzi, per rendere la didattica più inclusiva, lavorando sulla valorizzazione della diversità come risorsa, mettendo in rilievo le caratteristiche e i punti di forza di ognuno, cercando di dividerli e renderli più evidenti tra i compagni e i docenti. La collaborazione dell'assistente nell'organizzazione della didattica cooperativa (costituzione gruppi di lavoro, monitoraggio, gestione dinamiche) e/o del *peer tutoring* può risultare fondamentale. Come hanno riportato alcuni dei partecipanti al percorso di autovalutazione, grazie alla compresenza e alla sinergia tra assistenti, docenti di sostegno e curricolari è possibile incrementare numero e varietà delle attività «fuori dalle mura scolastiche» che si rivelano particolarmente preziose per «favorire interazioni positive, nuovi contatti e aperture», promuovendo la partecipazione di tutti e la costruzione di un senso di appartenenza al gruppo classe.

5.3. La comprensione delle fragilità e la valorizzazione delle differenze

Come sottolineato da alcuni partecipanti al percorso autovalutativo, l'assistente, grazie alle sue competenze in ambito psico-pedagogico, può supportare i docenti

nell'identificazione e *comprensione delle diverse forme di fragilità e disagio* che manifestano e nella definizione di adeguate strategie di risposta, rafforzando la corresponsabilità educativa e contribuendo a scardinare i meccanismi di delega talvolta presenti nel corpo docente. È auspicabile, inoltre, che le competenze dell'assistente vengano messe in campo nella progettazione di occasioni di incontro, riflessione e discussione sulle differenze, intese in senso ampio, con una proposta di temi specifici elaborata a partire da un'analisi del contesto e delle relazioni all'interno del gruppo.

La piena valorizzazione dell'assistenza specialistica in questo ambito richiede un forte mandato *top down*, ma è altrettanto importante la conoscenza della funzione da parte di tutto il personale scolastico e la costruzione *bottom up* di una cultura inclusiva e partecipativa che sappia accogliere i contributi dei professionisti esterni e integrarli efficacemente nelle pratiche quotidiane.

5.4. L'insegnamento delle competenze sociali ed emozionali

L'assistente può essere una figura chiave di supporto a docenti e studenti per lo sviluppo delle *abilità comunicative, sociali e socio emozionali*, per alimentare sensibilità e competenze di ascolto, empatia, comunicazione, problem solving interpersonale (lanes, 2023).

Nelle scuole partecipanti al progetto, tra le priorità sono state rilevate l'autovalutazione dei comportamenti scolastici e prosociali, per rendere i ragazzi più responsabili e riflessivi, la conoscenza e l'espressione delle proprie

emozioni, la capacità di riconoscimento delle emozioni degli altri.

I dati raccolti durante il percorso autovalutativo hanno mostrato come talvolta questi bisogni siano passati in secondo piano rispetto alle necessità di «copertura dell'orario», in mancanza di altre figure e/o in situazioni di emergenza, non riuscendo a concretizzare, quindi, il passaggio dall'analisi della domanda alla progettazione e realizzazione dell'intervento educativo.

6. Riflessioni conclusive

Il profilo professionale dell'assistente specialistico attraversa, oggi, una complessa fase di transizione. Non è ancora avvenuta la formalizzazione prevista dal Decreto 66/2017 (articolo 3, comma 4), di conseguenza non c'è un percorso formativo, né requisiti di accesso uniformi a livello nazionale. Negli anni sono state avanzate diverse proposte di internalizzazione del personale di assistenza negli organici delle scuole o dei Comuni, ma nessuna di queste finora si è concretizzata¹². L'assistente rimane quindi un professionista «esterno all'istituzione in cui opera», il cui ruolo non è adeguatamente normato e risulta quindi debole, in quanto «perso e confuso nel bosco intricatissimo delle mille committenze a cui è sottoposto: ente committente, ente gestore/cooperativa, scuola, e, nel caso dell'accreditamento, delle famiglie» (Di Michele, 2023, p. 41).

Da questa fase transitoria è auspicabile che il ruolo educativo dell'assistente specialistico esca rafforzato (SIPeS, 2023). Per far

12. Alla data di stesura di questo articolo, si sta discutendo in Parlamento il Disegno di Legge n. 236 comunicato alla Presidenza del Senato della Repubblica il 26.10.2022, inerente a *Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, concernenti l'introduzione del profilo professionale dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione nei ruoli del personale scolastico*.

sì che ciò accada sono necessari interventi incisivi sul fronte normativo, organizzativo, culturale, sia a livello nazionale che a livello locale e nelle singole istituzioni scolastiche. I risultati del progetto *Dare forma all'inclusione* hanno consentito di delineare alcune traiettorie di lavoro all'interno delle scuole e delle classi, mostrando che è prioritario lavorare per la diffusione di una cultura dell'assistenza specialistica come funzione educativa rivolta principalmente alla costruzione di contesti inclusivi, al rafforzamento delle relazioni tra pari e al miglioramento del benessere educativo, all'accompagnamento delle persone nei loro percorsi di crescita, al conseguimento di autonomie complesse e, più in generale, all'inclusione sociale.

L'esperienza di *Dare forma all'inclusione* ha dimostrato come l'assistenza specialistica eserciti indubbiamente una «funzione forte», se per funzione intendiamo «un contributo in vista di un obiettivo», ma ricopra un «ruolo debole» in quanto non adeguatamente definito all'interno del sistema (Di Michele, 2023, p. 41). Tuttavia, nelle tre scuole partecipanti, l'identità professionale degli assistenti, la rappresentazione del loro ruolo, la descrizione e l'argomentazione del loro contributo all'inclusione, così come l'analisi dei punti di forza e delle criticità, sono apparse chiare e ben delineate. La stessa decisione delle tre scuole di partecipare al percorso autovalutativo può essere letta come un segnale di consapevolezza: si valuta ciò che si ritiene importante.

Appare invece ancora debole la valorizzazione di quello che lanes (2023, p. 15) ha definito «sguardo strabico» dell'assistenza specialistica, proiettato contemporaneamente

te sia nel presente che nel futuro. Nell'esperienza delle scuole partecipanti, infatti, l'assistenza specialistica sembra riuscire, seppur con alcune difficoltà e talvolta solo parzialmente, a raggiungere gli obiettivi dell'anno scolastico, ma fatica a estendere l'orizzonte verso l'adulthood, «alla vita il più possibile realizzata, inclusa e indipendente negli anni a venire» (ibidem). I dati raccolti non consentono, infatti, di affermare che l'assistenza specialistica sia parte di una più ampia progettazione di vita e svolga davvero una funzione di ponte tra la scuola e la comunità, in vista di una reale inclusione sociale. Talvolta le condizioni organizzative in cui si svolge il lavoro degli assistenti, determinate dalle necessità di «copertura» dell'orario, non consentono nemmeno di configurarla come un'azione educativa sistematica finalizzata a sviluppare le competenze comunicative, relazionali, socio emotive necessarie per l'autodeterminazione. Non si riesce quindi a realizzare pienamente quell'evoluzione da assistenza a sostegno verso l'autodeterminazione, efficacemente rappresentata da Canevaro e Chierregatti (1999) con una metafora: dal prendere in braccio una persona, al camminare al suo fianco, percorrendo insieme a lei un pezzo di strada. Non viene concretizzato quel «ragionamento sistemico» secondo cui «imparare a svolgere dei compiti non è il fine ma il mezzo» (Di Michele, 2023, p. 137) perché consente di sviluppare autonomie e competenze trasversali fondamentali per essere parti attive della società.

Il percorso autovalutativo descritto in questo contributo ha mostrato la sua utilità nel delineare, da un lato, possibili scenari mi-

gliorativi nell'organizzazione, all'interno delle scuole, di un servizio di assistenza specialistica intesa come funzione educativa rivolta alla costruzione di contesti inclusivi, valorizzando l'interazione e la collaborazione tra le diverse professionalità e prospettive in un'ottica di corresponsabilità. Dall'altro, sono apparsi evidenti i confini tra le responsabilità dei singoli Istituti e quelle, più ampie, del sistema sociale e normativo: in questa prospettiva, le pratiche di impiego dell'assistenza specialistica in un'ottica emergenziale e/o sostitutiva anziché progettuale sono anch'esse manifestazioni di quella che è stata definita «crisi della nostra inclusione scolastica» (lanes &

Fogarolo, 2021). La mancata definizione normativa del profilo dell'assistente specialistico, e la conseguente non piena valorizzazione del suo ruolo e della sua funzione inclusiva, può essere letta come un aspetto di tale crisi. Per affrontarla e superarla, è fondamentale imparare a guardare «i processi educativi scolastici come una vasta realtà, costituita da molteplici dimensioni educative» che definiscono l'esperienza di ogni individuo «intesa nella propria completezza, colta nella piena integrazione all'interno di una rete di sostegni che condividono un percorso di crescita e la costruzione di un progetto di vita individuale e collettivo» (SIPeS, 2023, p. 1).

Bibliografia

- Bocci, F., Catarci, M., & Fiorucci, M.** (2018) (Cur.). *L'inclusione educativa Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma Tre Press. Retrieved from <https://romatrepress.uniroma3.it/libro/linclusione-educativa-una-ricerca-sul-ruolo-dellassistente-specialistico-nella-scuola-secondaria-di-ii-grado/> [Accessed 31.10.2023].
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., & Chierigatti, A.** (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Cottini, L.** (2011). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Di Michele, P.** (2020). Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127-146. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/en/archivio/vol-19-n-3/disabilita-e-inclusione-scolastica/> [Accessed 31.10.2023].
- Di Michele, P., & Zagni, B.** (2022). Per una nuova ecologia dell'inclusione. Il sistema scuola e gli assistenti specialistici all'autonomia e comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 92-123. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/2481> [Accessed 31.10.2023].
- Di Michele, P.** (2023). *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Guglielmi, D., Sarchielli, G., & Zambelli, A.** (2021). *Il nuovo ruolo dell'educatore di plesso: Ricerca sul campo e indicazioni operative*. Faenza: Homeless Book.
- Guglielmucci, S.** (2017). *La figura dell'AEC. L'Assistente Educativo Culturale: dall'assistenza alla facilitazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Roma: Alpes Italia.
- Ianes, D., & Fogarolo, F.** (2021). *Oltre la crisi della nostra inclusione scolastica, Paper diffuso in occasione della 13ª edizione del convegno Erickson «La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale»*. Retrieved from https://issuu.com/edizionierickson/docs/int_oltre_la_crisi_della_nostra_inclusione [Accessed 31.10.2023].
- Ianes, D.** (2023). Introduzione. Evolvere la crisi dell'inclusione scolastica anche con il lavoro dell'assistente educativo per l'autonomia e la comunicazione. In P. Di Michele (2023), *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità* (pp. 13-16). Trento: Erickson.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Palumbo, M.** (2010). Definizioni, approcci e usi degli indicatori nella ricerca e nella valutazione. In C. Bezzi, L. Cannavò, M. Palumbo (Cur.), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione* (pp. 19-43). Milano: Franco Angeli.
- Paniccia, R.M., Giovagnoli F., Di Ruzza, F. & Giuliano, S.** (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/quaderni/article/view/507> [Accessed 31.10.2023].
- Regione Lazio** (2022). *Approvazione dell'Avviso pubblico per la presentazione delle proposte progettuali "Piano di interventi finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio - Assistenza Specialistica anno scolastico 2022-23" - II edizione*. Retrieved from www.regione.lazio.it/sites/default/files/documentazione/FOR_DD_G10803_09_08_2022_Avviso.pdf [Accessed 31.10.2023].
- SIPeS** (Società Italiana di Pedagogia Speciale) (2023). *Documento ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) concernente lo sviluppo del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico con funzioni di sostegno all'autonomia ed alla comunicazione nei processi di inclusione scolastica*. Retrieved from <https://s-sipes.it/educatore-professionale-per-il-sostegno-allautonomia-e-alla-comunicazione/documento-ufficiale-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/> [Accessed 31.10.2023].
- Sorzio, P.** (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (Cur.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143 - 160). Roma: Carocci.
- Stame, N.** (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Zanazzi, S.** (2020). L'assistenza specialistica, baricentro dell'inclusione. Apprendere dall'esperienza, *RicercaAzione*, 12 (1), 49-66. Retrieved from <https://ricercaazione.iprase.tn.it/article/view/129> [Accessed 31.10.2023].
- Zanazzi, S.** (2021a). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zanazzi, S.** (2021b). L'autovalutazione per l'inclusione: un percorso di apprendimento e di crescita. In S. Zanazzi & C. Ferrantino (Cur.), *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola* (pp. 15-25). Lecce: Pensa Multimedia.
- Zanazzi, S.** (2021c). Dare forma all'inclusione. Costruzione di un percorso autovalutativo in una scuola secondaria di secondo grado. In S. Zanazzi & C. Ferrantino (Cur.), *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola* (pp. 165-192). Lecce: Pensa Multimedia.
- Zanazzi, S.** (2023). L'assistenza educativa per l'inclusione scolastica: riflessioni per la costruzione di sistemi di valutazione. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(3), 50-62. Retrieved from <https://www.qtimes.it/?p=educational-assistance-for-school-inclusion-reflections-for-the-construction-of-evaluation-systems> [Accessed 31.10.2023].
- Zanazzi, S.** (2024). Genitori e inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(1), 1, 69-88. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/en/archivio/vol-23-n-1/genitori-e-inclusione-una-ricerca-sullassistenza-specialistica-nel-lazio-vista-dalla-prospettiva-delle-famiglie-dei-destinatari/> [Accessed 28.06.2024].

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



RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Alla ricerca del senso perduto. Spunti per una nuova narrazione educativa

Il seminario internazionale di ADI per interrogarsi sulla mission della scuola oggi

Emanuela Assenzio¹

Il 22 e il 23 febbraio a Bologna, nella suggestiva cornice della Biblioteca di San Domenico, è stato organizzato dall'ADI, Associazione docenti e dirigenti scolastici italiani, il seminario internazionale *Alla ricerca del senso perduto. Spunti per una nuova narrazione educativa*, in collaborazione con INDIRE, Fondazione per la Scuola e l'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo.

Ha aperto il seminario la presidente ADI, Mimma Siniscalco, che ha introdotto le motivazioni relative alla scelta del tema, esplicitando come la scuola, condividendo il travaglio della società e ritrovandosi ad affrontare problematiche sempre più complesse, vive la sensazione di *perdita di senso*, con l'istinto a voltarsi indietro per recuperarlo o quanto meno per recuperare la dimensione di un passato in cui era ancora possibile credere nel futuro. Il seminario è stato, dunque, pensato per aprire una riflessione che permetta di coltivare questa speranza, partendo dalle motivazioni profonde che portano a lavorare *nella* scuola e *per* la scuola, volgendo uno sguardo verso realtà internazionali e verso scenari futuri quantomai concreti e vicini.

Il valore aggiunto di questo evento è stato indubbiamente rappresentato dal profilo dei relatori di prestigio mondiale, che hanno saputo egregiamente guidare il pubblico attraverso tre diverse sessioni in un'analisi che ha valorizzato la prospettiva degli insegnanti, degli studenti e del sapere.

La prima sessione è stata avviata dal professore associato di Sociologia dell'Università di Milano Bicocca, Gianluca Argentin, che ha analizzato gli effetti della crisi del sistema scolastico evidenti sia negli scarsi risultati degli studenti e nelle disuguaglianze sociali ancora persistenti, generando una diminuzione del riconoscimento dell'insegnante; ma proprio da questa figura, definita come "unica leva potente di cambiamento" bisogna, a suo avviso, ripartire per implementare processi di innovazione diffusa. L'intervento successivo di Suzanne Dillon, presidente del Global Forum on the Future of Education and Skills 2030, partendo dal [Learning Compass 2030](#) ha focalizzato l'attenzione sull'identità professionale degli insegnanti e sulle loro competenze trasformative, identificando le principali nell'agency necessaria per definire percorsi e approcci efficaci nel rispondere alle esigenze del contesto in cui si opera, e nell'intelligenza emotiva, ossia la capacità di stabilire relazioni significative

1. Dottoranda Università di Verona.

con i propri discenti. Emblematica, in tal senso, è risultata la presentazione di Andria Zafirkou, vincitrice del [Global Teacher Prize](#) nel 2018 per l'attività svolta come insegnante presso una scuola in un quartiere difficile di Londra. Alla luce della sua esperienza, ha identificato le qualità che rendono grande un insegnante delineando il profilo di una persona *al servizio*, in grado di ispirare e lasciarsi ispirare, di comprendere empaticamente il vissuto dei propri studenti e di dimostrare resilienza, mantenendo alte aspettative nei confronti anche degli alunni più in difficoltà, per aiutarli a sviluppare appieno il proprio potenziale. Hanno concluso, infine, la prima sessione il professore emerito di Sociologia dell'Università della Calabria, Paolo Jedlowski, e la professoressa in Pedagogia dell'Università Pontificia Salesiana, Clelia Maria Tollot, che hanno messo in luce l'importanza della narrazione come mezzo per far riemergere e interrogare la propria esperienza e per conferirvi valore attraverso la condivisione, sottolineandone la rilevanza per le professioni educative.



La seconda sessione è stata aperta dalla professoressa Elena Marta, docente di Psicologia dell'Università Cattolica, che ha presentato alcune rilevazioni della ricerca "[Generazione Z](#)" dell'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo. Nel suo intervento ha descritto gli adolescenti come soggetti attivi e

portatori di risorse che hanno bisogno di avere come punti di riferimento non adulti perfetti e iper-prestativi, ma figure coerenti in grado di aiutarli a essere sé stessi, e che ricercano nella scuola stimoli non solo di apprendimento, ma soprattutto di crescita. Per avvalorare questo quadro è stata proposta una video-testimonianza di alcuni studenti italiani e stranieri che, raccontando le loro esperienze scolastiche, hanno evidenziato tanto gli aspetti più significativi quanto quelli più critici da modificare. È intervenuta, poi, l'imprenditrice sociale Kiran Bir Sethi, fondatrice in India della Riverside School, che ha lanciato la metodologia [Design for change](#) con l'obiettivo di trasmettere la cultura dell'empowerment dei bambini e la loro *agentività* per il bene della comunità, dando voce alle loro idee. La parola è poi passata a Ilaria Gaspari, filosofa e scrittrice, che ha proposto un'interessante riflessione in merito allo svilimento delle discipline umanistiche ritenute poco "utili" e funzionali per l'inserimento lavorativo e all'impatto che questa idea può avere nelle scelte di formazione dei giovani di oggi, al fine di sensibilizzare i docenti chiamati a guidare i ragazzi nei processi di orientamento. La relatrice successiva, la professoressa Jo Boaler, docente di Didattica della Matematica presso la Stanford Graduate School of Education, in un video-intervento ha presentato un approccio incentrato sulla *growth mindset*, per la quale il cervello cresce meglio affrontando

delle sfide, mentre si blocca quando viene proposta un'idea statica della matematica basata sull'individuazione di un'unica risposta. L'ultimo intervento della sessione è stato affidato a Wojciech Wator, insegnante di matematica alla Embassy International School di Cracovia, che ha discusso dell'utilizzo dell'IA per migliorare la didattica proponendo alcuni possibili usi sia come supporto ai docenti per costruire lesson plan, risorse didattiche o attività differenziate, ma anche come strumento di apprendimento per gli stessi studenti, per sviluppare il pensiero critico attraverso la riflessione sui potenziali errori che anche l'IA può commettere.

L'ultima parte ha preso avvio con l'intervento di Olli-Pekka Heinonen, ex-direttore generale dell'Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione, che ha esplicitato quanto il processo di apprendimento metta in relazione il mondo e l'allievo, e perciò, se da un lato è necessario trasferire la cultura delle generazioni precedenti a quelle più giovani, dall'altro è essenziale integrare le competenze del XXI secolo nel loro percorso scolastico. La stessa linea di pensiero ha seguito la presentazione di Veronica Boix Mansilla, Senior Principal Investigator presso il [Project Zero](#) dell'Harvard Graduate School of Education, incentrata sulla necessità di sviluppare una competenza globale in azione, combinando le discipline per implementare un'educazione volta alla piena realizzazione umana in una realtà complessa e dinamica, abituando gli studenti a leggere il mondo, nel confronto delle proprie prospettive con quelle dei compagni. La parola è poi passata a Li Yongzhi, presidente dall'Accademia nazionale cinese di Scienze dell'educazione, che sulla base di dati empirici provenienti da diversi Paesi in tema di innovazione digitale, ha evidenziato che nei prossimi anni i docenti dovranno imparare a conoscere e a convivere con l'IA, trasformandosi in coreografi dell'apprendimento e focalizzando sempre di più la loro attenzione sulle emozioni degli studenti e sull'empatia come motore di cambiamento.

È intervenuto, poi, sempre sul tema dell'IA, Andreas Schleicher, direttore di Education and Skills e consigliere speciale presso l'OCSE, presentandolo come un argomento spinoso che però, se non adeguatamente considerato, rischia di far perdere il focus su un passaggio inevitabile. Ha definito gli insegnanti dei *lavoratori della conoscenza*, affermando che, a



suo avviso, non potranno essere mai sostituiti dall'IA, ma che saranno invece rimpiazzati da insegnanti più bravi di loro a utilizzarla. Da qui la necessità di supportarli con formazione adeguata e mirata. L'Italia fatica a tenere il passo con i cambiamenti dei Paesi OCSE e per questo

è necessario quanto prima iniziare a recuperare questo gap. L'ultimo intervento in programma è stato realizzato dal Ministro dell'Istruzione portoghese, João Costa, che ha illustrato il processo di semplificazione del curriculum nazionale effettuato nel suo Paese, per il quale sono stati coinvolti non solo gli accademici, ma anche i professionisti dell'educazione, a partire da tre pilastri essenziali: il profilo dello studente, il regime normativo per l'inclusione e una strategia nazionale per l'educazione alla cittadinanza. Il ministro ha evidenziato come non ci sia stato un fattore unico di successo, ma piuttosto una traiettoria di miglioramento lenta ma costante che ha permesso di lavorare sui punti critici perseguendo sempre la medesima direzione, consentendo così al Paese di fare grossi passi in avanti nei risultati PISA.

È intervenuta, infine, in chiusura la presidente ADI che ha richiamato gli elementi più significativi dei vari interventi, interconnessi da tre concetti fondamentali: *Human Flourishing* inteso come la piena realizzazione umana che rappresenta l'obiettivo centrale che la scuola si propone di perseguire; *Struggling*, ossia lo sforzo che deriva dall'affrontare le difficoltà, evidenziando che il fallimento può essere positivo se diventa motore di cambiamento; *Sharing*, la condivisione che avviene attraverso la narrazione. La scuola in Italia emerge troppo spesso da una narrazione negativa di ciò che non funziona, ma è necessario raccontare anche il senso profondo che anima la scuola e i professionisti che la abitano, per poter recuperare uno sguardo al futuro ancora ricco di speranza.

Gli atti del seminario sono in fase di pubblicazione in questa [pagina](#).

LoGlo: il mondo nel quartiere, il quartiere nel mondo Un'esperienza di Educazione alla Cittadinanza Globale

Barbara Caprara, Giulia Filippi, Alessandro Gelmi, Stefania Moser¹

Dove e quando nasce LoGlo?

LoGlo è un progetto educativo sviluppato a Merano, in Alto Adige Südtirol, nell'autunno del 2021.

Il nome "LoGlo" nasce dalla fusione tra le parole *Logos*, *Global* e *Local*, con le quali si vuole esprimere la volontà di affrontare tematiche - e problematiche - relative all' Educazione alla



Cittadinanza Globale (ECG), mettendole in relazione con la prospettiva locale attraverso un approccio critico.

In particolare, la realtà altoatesina presa in considerazione, vede la coesistenza di due principali orizzonti linguistici e culturali - quello italiano e quello

tedesco - arricchita negli ultimi decenni dalla presenza di nuovi gruppi linguistici legati ai fenomeni migratori. È all'interno di questo contesto eterogeneo che il progetto LoGlo ha tentato di sviluppare un percorso inedito lavorando a una connessione tra le tematiche legate all'ECG e il multilinguismo. In particolare, la scelta è stata quella di concentrarsi sull'approccio teorico della *Critical Language Awareness* che riflette sul linguaggio in relazione ai rapporti di potere all'interno della società. Questo sfondo teorico ha permesso di collegare due temi principali: quello delle lingue e quello dell'impegno civico, storicamente rilevanti per gli enti di ricerca e l'associazionismo locale.

L'originale connessione tra questi due ambiti è stata resa possibile grazie alla collaborazione tra diversi enti del territorio: l'Istituto di ricerca EURAC e i Dipartimenti di Lingua e di Scienze della Formazione della *Libera Università di Bolzano*; la scuola; l'Ufficio Bilinguismo della *Provincia Autonoma di Bolzano*; l'Associazione *Arciragazzi*, ente del terzo settore tradizionalmente impegnato nel campo della cittadinanza attiva.

Il presente contributo viene presentato da quattro ricercatori della Facoltà di Scienze della

1. Libera Università di Bolzano.

Formazione primaria della Libera Università di Bolzano che hanno documentato lo svolgimento del progetto.

Racconto dell'esperienza

Nel progetto LoGlo, abbiamo coinvolto un gruppo di 16 ragazze e ragazzi di una classe terza di una scuola secondaria meranese. Le attività si sono svolte durante l'orario scolastico ma al di fuori della scuola, presso il *Cowo della Memoria*, la sede di *Arciragazzi* a Merano. Questo punto di ritrovo, da semplice base operativa del progetto, è gradualmente diventato un luogo di appartenenza per tutto il gruppo. Ana Andros e Miruna Andrei, operatrici storiche di *Arci*, hanno svolto il ruolo di educatrici sul campo, accogliendoci nello spazio e accompagnando i partecipanti in tutte le fasi del percorso.

Il percorso si è aperto con una fase iniziale dedicata alla conoscenza reciproca e all'introduzione delle tematiche del progetto. In questi primi incontri, i partecipanti hanno infatti avuto modo di condividere riflessioni e storie personali riguardanti il loro rapporto con le lingue e con i temi dell'integrazione e del multiculturalismo.

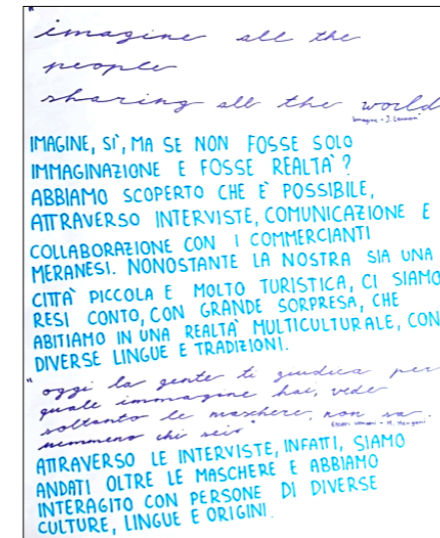
In risposta alle domande emerse, è stata proposta una fase di formazione con la partecipazione di Silvia Dal Negro, professoressa di Linguistica presso la Libera Università di Bolzano, e un team di ricercatori dell'EURAC, che hanno fornito al gruppo conoscenze sulla mappatura linguistica e sul *Linguistic Landscape*. Durante questi incontri, i ragazzi hanno potuto riflettere sulle lingue minoritarie presenti sul territorio e sulle dinamiche sociali, economiche e politiche che le influenzano. Gli esperti hanno inoltre fornito al gruppo strumenti metodologici, utili a condurre una ricerca autonoma finalizzata alla mappatura delle lingue minoritarie e alla narrazione delle storie di concittadini che le parlano. Con questi nuovi strumenti, il gruppo ha lavorato alla costruzione di interviste da condurre sul campo e si è preparato alla realizzazione di una mappa linguistica del territorio.

Come zona specifica in cui svolgere la ricerca è stata scelta via Mainardo in virtù della sua varietà etnica, linguistica e culturale.

In un primo momento il gruppo ha scattato delle foto per documentare tutti i segni scritti (graffiti, insegne, cartelli, volantini...) che attestano la presenza di diverse lingue sul territorio.

Successivamente, suddivisi in sottogruppi di lavoro, i partecipanti hanno intervistato i commercianti di origine cinese, ucraina, marocchina, araba e slovacca nella zona individuata. Inoltre, hanno avuto occasione di visitare luoghi storici di Merano caratterizzati dalla presenza di diversi gruppi religiosi, quali la comunità ebraica e quella russo-ortodossa.

Dopo questa fase di esperienza sul campo, è seguito un momento di riflessione e confronto durante il quale i ragazzi hanno discusso gli aspetti più interessanti e sorprendenti delle loro



uscite in via Mainardo con le educatrici. Il materiale raccolto con il fotoreportage, integrato con i racconti e le riflessioni emerse durante le interviste, è stato utilizzato per creare una mappatura linguistica digitale di via Mainardo.

L'ultima fase di LoGlo ha previsto una narrazione condivisa di tutta l'esperienza vissuta, attraverso un esercizio di scrittura creativa collettiva. Oltre a questo momento di rielaborazione all'interno del gruppo, le educatrici e i ricercatori hanno organizzato un evento aperto a tutta la cittadinanza in cui hanno condiviso assieme ai partecipanti le esperienze e le riflessioni più significative emerse nel corso del progetto.

La voce dei ricercatori

Gli studi nel campo dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) tendono a concentrarsi principalmente sugli ambienti di apprendimento formale, mentre poche ricerche estendono il loro focus oltre l'ambiente scolastico per esplorare il ruolo dei contesti educativi informali. Tuttavia, in letteratura si sottolinea l'importanza di esplorare gli approcci informali, come avvenuto in LoGlo, e il loro ruolo nell'incentivare lo sviluppo e l'espressione dell'ECG (Le Bourdon, 2018).

Dalla letteratura in campo di ECG emerge anche quanto il tema del multilinguismo, soprattutto quando posto in connessione critica con le caratteristiche culturali, sociali e politiche di un territorio, racchiuda un potenziale educativo unico per prendere in esame questioni globali a livello locale (Dwiyantri, 2018). Anche per questo, quindi, abbiamo scelto di soffermarci su un contesto come quello dell'Alto Adige Südtirol.

La nostra interpretazione di LoGlo alla luce di queste due coordinate teoriche ci ha portato a considerarlo come un intervento educativo mosso dall'ambizione di integrare studio formale ed esperienza sul campo per illuminare da più angolazioni la complessità linguistica e socio-culturale del territorio altoatesino.



In questo contesto, abbiamo letto LoGlo come un intervento non neutrale rispetto alle contraddizioni socio-culturali del territorio e, seguendo la lezione di Freire, ci siamo chiesti se questo progetto abbia contribuito a generare coscientizzazione (Freire, 1970), ovvero una presa di coscienza di disuguaglianze e ingiustizie sociali che generano conflitti tra oppressori e oppressi.

Per approfondire questo interesse di osservazione e di documentazione, abbiamo svolto focus group (Krueger & Casey, 2015) per osservare i processi di pensiero riflessivo dei partecipanti e delle educatrici in diversi passaggi-chiave del percorso: dopo le lezioni iniziali e dopo le esperienze sul campo. I nostri interventi osservativi sono stati inclusi nei momenti rituali di *debriefing* che le educatrici hanno pianificato assieme ai partecipanti, e hanno quindi cercato di integrarsi in modo coerente e naturale nel percorso di ricerca sostenuto dal progetto.

Tra i temi emersi, scegliamo qui di soffermarci su un aspetto di riflessione critica che abbiamo nominato “Consapevolezza Globale”. Partecipando alle diverse attività del progetto e raccogliendo le valutazioni e le riflessioni dei ragazzi, ci siamo resi conto di come un simile approccio critico al tema delle lingue e della loro visibilità sul territorio sia potenzialmente significativo per sviluppare gli elementi di ECG messi in luce dalla Dichiarazione di Dublino:

«*Global Education is education that enables people to reflect critically on the world and their place in it; to open their eyes, hearts and minds to the reality of the world at local and global level. It empowers people to understand, imagine, hope and act to bring about a world of social and climate justice, peace, solidarity, equity and equality, planetary sustainability, and international understanding. It involves respect for human rights and diversity, inclusion, and a decent life for all, now and into the future*» (GENE, 2022, p. 2).

Infatti, un progetto come LoGlo può aprire a esperienze dirette che stimolano l'adozione di un punto di vista empatico, in cui si fa strada la consapevolezza che la propria prospettiva linguistica e culturale non sia l'unica esistente nel proprio territorio, e che la coesistenza di prospettive multiple non sia solo possibile, ma anche auspicabile. Inoltre, il percorso offre occasioni di studio e di riflessione analitica in cui questa rinnovata esperienza del proprio territorio può essere collegata a temi e questioni globali, così che la propria realtà quotidiana sia osservata e vissuta con rinnovati interesse e attenzione.

LoGlo si è svolto in una Provincia in cui il senso di identità è storicamente influenzato da relazioni personali e sociali con diverse lingue. In questo contesto, il percorso ci è apparso come una proposta di ECG in cui il tema della mappatura linguistica ha fornito un punto di accesso naturale e intuitivo per stimolare processi di coscientizzazione in merito alle potenzialità e alle tensioni che accompagnano le sfide interculturali del nostro tempo.

Il nostro intento, con la documentazione di un caso situato come quello di LoGlo, non è quello di fornire evidenze universali di ciò che “funziona” per lavorare sull'ECG con gli adolescenti, ammesso che questo sia possibile (Biesta *et al.*, 2020). Pensiamo però che questo esempio di integrazione tra apprendimento formale e informale e di ibridazione tra studio del

linguaggio ed ECG possa essere condiviso come ipotesi di lavoro da adattare criticamente anche in altri contesti. Auspichiamo che ciò possa accadere soprattutto laddove il tema del multilinguismo non si lega soltanto a fenomeni migratori ma anche, come per l'Alto Adige Südtirol, a radici storico-culturali più profonde.

Riferimenti

- Biesta, G., Takayama, K., Kettle, M., & Heimans, S. (2020). Teacher education between principle, politics, and practice: A statement from the new editors of the Asia-Pacific Journal of Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 455–459. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1818485>.
- Dwiyanti, M. (2018). Multilingual Ability as Driving Force behind Global Citizenship: A Preliminary Overview from East Asia. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(5), 206. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v5i5.381>.
- Freire, P. (1970). *Cultural action and conscientization*. Harvard Educational Review.
- GENE. (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration*.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2015). Focus group interviewing. *Handbook of practical program evaluation*, 506-534.
- Le Bourdon, M. (2018). Informal Spaces in Global Citizenship Education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 26, 105-121.

Sperimentare innovazione educativa in un luogo di rigenerazione urbana

L'esperienza di Fondazione Edulife in 311 Verona

Antonello Vedovato, Gianni Martari, Antonio Faccioli, Irene Gottoli¹

Il progetto in breve

Il progetto 311 Verona², nato come progetto di rigenerazione urbana e learning accelerator, si identifica oggi come ecosistema dedicato alla *capacitazione umana, sociale e professionale* di giovani e adulti ed è gestito e implementato dall'impegno della Fondazione Edulife ETS.



Le basi di 311 Verona si radicano nell'innovativa metodologia denominata "Ciclo del valore di Edulife". Quest'approccio è progettato per coinvolgere le persone in progressive *esperienze trasformativo* che abbracciano le dimensioni interculturali, intergenerazionali e interdisciplinari. Il percorso si articola attraverso fasi di accoglienza e orientamento, educazione alla scelta e promozione umana, sociale e professionale, facilitando il cammino verso un impegno di *cittadinanza attiva, digitale e nelle economie orientate al bene comune*.

L'innovativa *ibridazione* che caratterizza il progetto, scaturita dall'interazione tra lo spazio formativo, acceleratore degli apprendimenti che offre diverse esperienze formative a giovani dai dieci ai trent'anni, e il CoWorking, composto da adulti specializzati soprattutto nel digitale e nell'intelligenza artificiale attivi nel mercato, crea un ambiente di capacitazione particolarmente unico e atipico.

La dicotomia su cui si basa 311 Verona si esprime attraverso due dimensioni chiave e sistemiche: da un lato, l'indagine e la sperimentazione dell'intelligenza artificiale, anche nella sua forma generativa, che agevola processi di *scambietà* mirati agli scopi delle persone e delle organizzazioni; dall'altro, la costante ricerca nell'intelligenza umana, che mette al centro la *relazionalità*.

In conclusione, 311 Verona si afferma come una moderna agorà che abbraccia culture, discipline e generazioni, trasformandosi in un osservatorio e laboratorio permanente dedicato alla ricerca costante di un nuovo umanesimo civile. Questo impegno si colloca nel contesto

1. Fondazione Edulife.

2. Per approfondimenti si veda il sito <https://311verona.org>.

delle sfide e delle opportunità portate dall'era della complessità, dove, come sostiene Edgar Morin, ci troviamo uniti in una comunità di destino planetario.

Il decalogo dei valori

In un'era segnata da cambiamenti esponenziali, originati da disparità in aumento su fronti ecologici, sociali, culturali e spirituali, accelerati da una rapidità senza eguali nella storia dell'umanità grazie all'irrompere delle tecnologie e alle nuove sfide geopolitiche, la Fondazione Edulife ha trovato e consolidato il proprio fulcro nei principi del suo *Decalogo dei valori*. Questa solida piattaforma di principi ha costituito il terreno su cui mettere le fondamenta di 311 Verona, fornendo un terreno stabile e affidabile per la sua evoluzione ed espansione.

Questo decalogo funge da bussola per la coesistenza delle diverse generazioni che animano 311 Verona, gettando le basi di un abito mentale incentrato sulla *cooperazione* e la *mutualità nelle relazioni*. L'obiettivo è creare un ecosistema che favorisca la crescita umana, sociale e professionale, stimolando quotidianamente in ogni persona la consapevolezza, la creatività e la responsabilità verso il bene comune.

Il decalogo costituisce il fondamento dei Patti educativi con gli adulti che vogliono abitare 311 Verona, i quali, nei limiti delle proprie capacità, si impegnano a essere testimoni disponibili e significativi per i giovani. Per questi ultimi, rappresenta la colonna portante di un processo di valutazione autentica che li facilita durante tutto il loro periodo di permanenza nell'ecosistema, promuovendo un comportamento costantemente orientato al proprio bene e a quello altrui.

Manifesto 311

La persona in 311:

- Opera affinché la **LIBERTÀ** di scelta di ognuno, nella ricerca della propria vocazione e del proprio progetto di vita, rappresenti il principio su cui si fonda la propria azione.
- Si rapporta quotidianamente nell'esercizio della **SINCERITÀ**, rifiutando qualsiasi tipo di falsità o interpretazione interessata.
- Coglie ogni sfida come opportunità per creare un ambiente di collaborazione e crescita professionale che favorisca un sentimento di **FIDUCIA** reciproca.
- Si adopera nel **RISPETTO** della collettività, avendo cura dell'esperienza e del know-how che viene a lei offerta.
- Riconosce nel **CORAGGIO** un valore, unisce al senso di responsabilità il gusto di affrontare situazioni difficili, a volte temerarie, nell'interesse della comunità.
- Ricerca, sviluppa e promuove la **BELLEZZA** nei rapporti umani e nella creazione di nuove soluzioni.
- Promuove l'**ONESTÀ**, ricercando in ogni occasione il rispetto dei doveri e dei diritti verso i propri colleghi, partner e clienti.
- Opera con un profondo senso di **EQUITÀ**, rifiutando lo spreco di risorse, egoismi personali e prevaricazioni di ogni genere.
- Si relaziona con senso di **UMILTÀ**, promuovendo l'ascolto, il confronto e la capacità di porsi come presenza significativa.
- Riconosce la **GENEROSITÀ** come il primo passo per la costruzione di valore

La Fondazione Edulife ETS

La Fondazione Edulife ETS³, nata a Verona nel 2010, si pone come mission principale la promozione dell'innovazione sociale e dell'educazione attraverso metodologie pedagogiche avanzate con un focus specifico sugli apprendimenti in contesti non formali e informali. Con una solida storia di impegno e dedizione, seguendo la propria missione statutaria, si dedica alla ricerca scientifica nel campo della pedagogia del lavoro e nell'innovazione sociale. Tale impegno è volto alla generazione di esperienze di capacitazione umana, sociale e professionale, mirate a nutrire e promuovere con i giovani un abito mentale orientato all'educazione alla scelta. In aggiunta, si occupa attivamente della raccolta fondi per supportare le sue iniziative statutarie.

Attraverso progetti innovativi e orientati al cambiamento sociale, la Fondazione si impegna



a pensare a un futuro più inclusivo e sostenibile, utilizzando il digitale come strumento essenziale per supportare l'evoluzione dell'educazione e delle opportunità formative. Grazie alla collaborazione attiva con Pubbliche Amministrazioni, Enti del Terzo Settore e Aziende, l'ente intesse relazioni strategiche per massimizzare l'impatto dei suoi interventi sul territorio

e favorire lo sviluppo di una comunità più consapevole e partecipativa.

Il *ciclo del valore* rappresenta la metodologia fondante di Fondazione Edulife, nata per guidare e orientare le azioni dell'ente verso un impatto positivo e duraturo sulla comunità. Questo approccio si evolve costantemente insieme alla Fondazione stessa, adattandosi alle esigenze emergenti e alle sfide del contesto attuale.

Il ciclo del valore si articola in tre fasi fondamentali: *accoglienza*, *accompagnamento* e *promozione*. L'*accoglienza* rappresenta il primo passo, in cui si pone attenzione all'inclusione e alla valorizzazione di ogni individuo, creando un ambiente accogliente e rispettoso. L'obiettivo è quello di favorire un senso di appartenenza e di benessere, creando le basi per un percorso formativo significativo.

L'*accompagnamento* costituisce il cuore del ciclo del valore, dove si sviluppano percorsi personalizzati di supporto e orientamento, che tengano conto delle esigenze e delle potenzialità di ciascun individuo. Attraverso un approccio empatico e proattivo, si mira a favorire la crescita personale e professionale, promuovendo l'autonomia e la consapevolezza.

La fase di *promozione* conclude il ciclo, mettendo in luce i talenti e le competenze acquisite, e offrendo opportunità di valorizzazione e inserimento nel contesto sociale e lavorativo. Si tratta di un momento cruciale in cui si incoraggia la partecipazione attiva e l'espressione piena del proprio potenziale.

Al centro vi è sempre la *persona*, considerata nella sua interezza e unicità, che è fulcro di

3. Per approfondimenti si veda il sito <https://fondazioneedulife.org/>.

ogni azione e intervento, promuovendo un'educazione e una formazione autentiche e significative, in grado di generare impatti positivi e duraturi sulla società.

All'interno delle diverse progettualità che Fondazione Edulife porta avanti all'interno del territorio in cui opera, se ne presentano di seguito alcune che caratterizzano l'ente in modo peculiare.

PYF - Plan Your Future: accogliere e orientare

Plan Your Future (PYF - www.planyourfuture.eu) è una piattaforma di orientamento, promossa e gestita attualmente da Fondazione Edulife, risultato dell'evoluzione del progetto sperimentale dell'Associazione Prospera supportato da iniziali sostegni significativi della Fondazione Cariverona. Il portale è rivolto a studenti, genitori, docenti e aziende, e contiene videointerviste, percorsi di approfondimento, schede didattiche e questionari che mirano a supportare tutti i destinatari nelle azioni e nei percorsi di orientamento fornendo contenuti informativi, ma anche formativi, che possano favorire percorsi di scelta consapevole nei diversi momenti della vita di ognuno caratterizzati da cambiamenti e scelte legate al proprio futuro. Si può accedere alla piattaforma attraverso registrazione o attraverso profilazione leggera e, indicando il proprio profilo identitario, si permette al sistema di selezionare i contenuti di navigazione in modo mirato ed efficace.

Il Progetto ITS: accompagnamento alla professionalità

Nell'ambito delle sue iniziative, Fondazione Edulife, operando come partner dell'ITS Academy LAST, cura i percorsi di "Digital Transformation Specialist - Web Developer" e "Digital Transformation Specialist - System Administrator". In questo percorso formativo, oltre a fornire una solida base di hard skills indispensabili nel settore della trasformazione digitale, Fondazione Edulife si pone con un approccio olistico che si concretizza attraverso un accompagnamento mirato, volto a favorire la crescita personale e professionale degli studenti. L'obiettivo è di preparare giovani non solo tecnicamente competenti ma anche dotati di quelle capacità interpersonali, di problem-solving, di leadership e di adattabilità che sono fondamentali in ogni ambiente lavorativo. La combinazione di hard skills e soft skills nei percorsi ITS progettati da Fondazione Edulife rappresenta quindi un modello formativo completo, che risponde alle esigenze complesse del mercato del lavoro contemporaneo e accompagna gli studenti in un percorso di sviluppo comprensivo, sia dal punto di vista professionale sia dal punto di vista personale.

Future Lab Academy: promozione del talento

Il progetto Future Lab Academy mira a valorizzare il potenziale innovativo e creativo dei giovani, preparandoli ad affrontare le sfide future. Attraverso un approccio didattico avanzato che integra metodi tradizionali e tecnologie emergenti, il progetto offre ai partecipanti alle Academy competenze aggiornate e un mindset orientato alla risoluzione dei problemi. Il focus è sullo sviluppo di competenze professionali e sulla capacità di anticipare le tendenze del mercato, per formare giovani attori consapevoli nella società e nell'economia globale. Future Lab Academy si propone quindi come un laboratorio di sperimentazione e innovazione per i talenti giovanili. Con un focus su competenze digitali, creatività e innovazione, il programma prepara i partecipanti a diventare leader nei loro campi di interesse. Grazie a un approccio multidisciplinare e a un ambiente stimolante che promuove collaborazione e apprendimento attivo, i partecipanti possono sperimentare con le ultime tecnologie e acquisire le competenze necessarie per affrontare con successo le sfide future.

Fondazione Edulife ETS, come accennato in precedenza, si distingue inoltre come ente di ricerca scientifica che, sul territorio in cui opera e attraverso le strette collaborazioni con diversi enti, vuole sperimentare ma anche lasciare traccia delle buone pratiche di innovazione sociale, oltre che traghettarle verso una sostenibilità futura. I percorsi di ricerca vedono come tematiche prevalenti le progettualità e i modelli educativi innovativi sperimentati, in grado di aiutare i giovani a individuare e realizzare un proprio progetto di vita.

Il Patto Formativo Speciale (PFS)

Un approccio integrato per contrastare la dispersione scolastica nel Comune di Viareggio

Nella De Angeli¹

Il contrasto alla dispersione scolastica rappresenta una sfida importante per il sistema educativo. Tenuto conto delle numerose implicazioni di questo fenomeno sia a livello individuale che sociale, le istituzioni scolastiche si impegnano a fornire sostegno agli studenti in difficoltà attraverso numerose attività extracurricolari quali musica, teatro, sport, laboratori creativi, robotica, tutoraggio, supporto psicologico ecc. creando partenariati con le famiglie e le comunità locali. Non mancano bandi e progetti a cui le scuole possono aderire e che sono volti a ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico, sia a livello nazionale che europeo: basti pensare ad alcune linee di investimento della Missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) o il recente Piano Nazionale 2021-2027. L'Italia, con il PNRR, si è impegnata a raggiungere l'obiettivo della riduzione del tasso della dispersione scolastica al 9% fissato dall'Unione europea, entro il 2026, con un target intermedio del 10,2% per il 2025². È importante sottolineare che «al di là della sua rappresentazione numerica, [la dispersione] è un fenomeno complesso che coinvolge diverse dimensioni della vita sociale della persona di minore età e della comunità in cui vive»³.

Qui intendiamo illustrare un esempio di approccio multidimensionale per affrontare la dispersione scolastica e garantire il diritto all'istruzione per tutti: il "Patto Formativo Speciale", un percorso che coinvolge la scuola, le famiglie, gli studenti, il Comune di Viareggio, i servizi sociali, alcune associazioni del territorio⁴. È un patto che mira a creare una rete di supporto intorno allo studente, garantendo interventi personalizzati e mirati. È questo il suo punto di forza. Come lo sono la sua flessibilità e adattabilità, in quanto esso viene modulato in base alle specifiche esigenze di ogni studente.

Nato come progetto pilota promosso dall'Istituto Comprensivo Don Lorenzo Milani di Via-

1. Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo Don Lorenzo Milani di Viareggio.

2. Secondo i dati Eurostat, nel 2022 il tasso di dispersione scolastica tra i giovani tra i 18 e i 24 anni era dell'11,5%.

3. Per un'analisi più approfondita dei fattori che concorrono alla dispersione scolastica, si rimanda al recente documento di studio e di proposta della Commissione costituita con decreto dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, con il coordinamento del Presidente della Commissione, prof. Arduino Salatin e con la collaborazione dell'Ufficio dell'Autorità garante: *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Roma, giugno 2022. In <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf> [Accessed: 27.05.24].

4. Per quanto riguarda l'Istituto Comprensivo Don Milani, le due associazioni di riferimento sono: Il Cappello, Associazione di promozione sociale Onlus con sede in Viale Largo Risorgimento, 9 a Viareggio e Scuola Popolare Pancho Villa con sede in Via del Forcone, 10/G a Viareggio.

reggio, circa dodici anni fa, il Patto Formativo Speciale ha conosciuto un'evoluzione molto interessante, dimostrando la sua efficacia nel supportare gli studenti a rischio di dispersione e nel reintegrarli nel percorso scolastico oppure in percorsi di formazione professionalizzanti attivati sul territorio, ma anche nel fornire un supporto nell'orientamento lavorativo. Non è eccessivo dire che esso rappresenta un esempio virtuoso di come la collaborazione tra le diverse istituzioni locali possa generare un cambiamento positivo. I molti attori che operano insieme come un organismo sinergico, collaborano e, attraverso la costante comunicazione e lo scambio di informazioni, cercano di garantire a ogni studente il supporto personalizzato di cui ha bisogno. Questa rete di relazioni e di competenze che si è costruita e consolidata nel tempo rappresenta davvero un elemento chiave del progetto.

Nel 2021 il Comune di Viareggio ha messo a punto un Protocollo, che tutti i Dirigenti scolastici degli Istituti Comprensivi del territorio⁵ hanno sottoscritto, sancendo con questo atto formale non solo l'impegno dell'amministrazione comunale a sostenere e promuovere il progetto,



ma riconoscendo la validità di un approccio globale per il contrasto alla dispersione. In esso sono stati definiti gli obiettivi previsti quali le pari opportunità, l'inclusione dei ragazzi in condizione di svantaggio personale, economico e sociale, la prevenzione della dispersione scolastica, il contrasto alla povertà educativa, il sostegno per il conseguimento del successo scolastico e formativo.

Il Protocollo individua all'articolo 2 alcuni fattori di rischio che possono influenzare negativamente il percorso scolastico: disagio socio-economico della famiglia, contesto di povertà educativa, frequenza scolastica irregolare, difficoltà relazionali, disinteresse e demotivazione scolastica, ripetenze, assenze ingiustificate, disagio emotivo e psicologico. La presenza di uno o più di

questi fattori di rischio, pur non implicando necessariamente l'abbandono scolastico, rappresenta un campanello d'allarme che richiede un'azione tempestiva e mirata. Il Patto si attiva in questo scenario, configurandosi come uno strumento prezioso per intercettare precocemente i segnali di difficoltà e per costruire percorsi di recupero e accompagnamento personalizzati.

Al centro del Patto Formativo c'è l'idea del dialogo, uno strumento prezioso per comprendere a fondo le esigenze, le difficoltà e le aspettative dello studente. La scuola svolge un ruolo attivo anche nel sensibilizzare le famiglie non soltanto sull'importanza dell'obbligo scolastico, ma anche per definire insieme gli obiettivi che lo studente dovrà raggiungere e le strategie da adottare. Guadagnare la fiducia e la collaborazione delle famiglie è un aspetto davvero cruciale per il successo del Patto Formativo. I genitori devono dare il loro consenso per il coinvolgimento di assistenti sociali e, all'inizio, alcune famiglie manifestano dubbi e perplessità di fronte

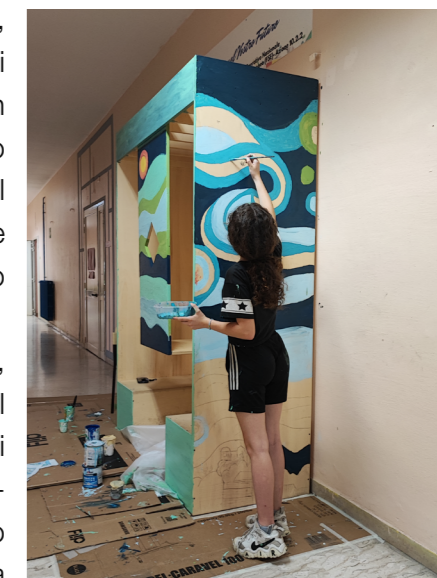
a questa proposta. Ancora una volta è importante spiegare loro con chiarezza il progetto, i suoi obiettivi, i benefici per lo studente. La Dirigente scolastica, oppure il docente referente dei Patti Formativi insieme al coordinatore del Consiglio di classe, illustra il ruolo degli assistenti sociali come accompagnamento per il benessere dello studente, chiarisce che il Patto Formativo è una scelta che la famiglia può fare per il supporto, spesso temporaneo al proprio figlio. Viene chiarito inoltre che il coinvolgimento degli assistenti sociali può rappresentare un'importante risorsa per le famiglie stesse. Il loro supporto professionale è utile per affrontare eventuali difficoltà socio-economiche, problematiche familiari o altri ostacoli che possono influenzare il percorso scolastico dello studente.

Se la famiglia si mostra disponibile a condividere tale opportunità, il dialogo si amplia con il coinvolgimento di un assistente sociale del Comune, individuato dal competente assessorato. Insieme viene valutato se procedere all'attivazione del Patto Formativo Speciale.

Quando e se la richiesta presentata dalla scuola viene accolta, un nuovo incontro riunisce i docenti del consiglio di classe, la famiglia, l'assistente sociale di riferimento e un educatore incaricato da una delle associazioni del territorio che collaborano con il Comune. Viene poi delineato il percorso formativo dello studente, partendo dalla definizione degli obiettivi e anche del luogo dove sarà portato avanti il percorso personalizzato: a scuola in orario scolastico con il supporto di un educatore, in orario extrascolastico presso le sedi delle associazioni coinvolte, oppure in orario scolastico ma presso le sedi delle associazioni. La decisione viene presa in modo condiviso, coinvolgendo lo studente e incoraggiandolo a partecipare attivamente al proprio percorso educativo, assumendo un ruolo responsabile e proattivo.

L'ultima fase è la sottoscrizione del Patto Formativo, un documento che illustra nel dettaglio il percorso, gli obiettivi, i momenti di condivisione delle informazioni con la scuola, gli incontri con tutti gli attori coinvolti, l'orario settimanale, la sede e le responsabilità di ogni figura. Il Patto viene firmato ovviamente anche dallo studente e viene monitorato costantemente durante l'intero anno scolastico.

Grazie a questo approccio personalizzato e flessibile, i Patti Formativi hanno ottenuto risultati significativi nel contrasto alla dispersione scolastica. Numerosi studenti che un tempo rischiavano di abbandonare gli studi hanno trovato la motivazione per proseguire il loro percorso formativo. Dall'inizio dell'avvio del progetto, ben 45 tra studenti e studentesse hanno avuto accesso al Patto Formativo. Alcuni di loro sono poi rientrati nel percorso scolastico, qualcuno ha seguito corsi di formazione professionale (estetista, parrucchiera, elettro-tecnico anche in altre città), uno studente si è iscritto a Roma a una scuo-



5. Protocollo d'intesa tra il Comune di Viareggio e le Istituzioni scolastiche del territorio per la realizzazione di patti formativi destinati a studenti minori. <https://icdonmilani-viareggio.edu.it/?p=22337&preview=true> [Accessed: 01.07.24].

la di recitazione; qualcuno è invece entrato nel mondo del lavoro nel settore alberghiero come barman, alcuni hanno fatto vari lavori prima di stabilizzarsi con un'occupazione, un ragazzo è diventato verniciatore nei cantieri navali. Di 5 studenti non siamo riusciti ad avere notizie e non sappiamo cosa stiano facendo.

Nel corso degli anni, solo in qualche sporadico caso, il Patto è stato sospeso o per il trasferimento ad altra scuola, oppure per il rientro della famiglia nel Paese d'origine. Altri motivi di sospensione del Patto sono stati la non osservanza delle regole previste, quali la scarsa frequenza o il rifiuto dello studente a essere supportato da un educatore. Eccezionalmente il Patto non è stato avviato per una certa diffidenza della famiglia nei riguardi soprattutto del coinvolgimento dei servizi sociali.

È importante sottolineare che il successo di un programma come questo, e l'investimento anche in termini economici dell'Amministrazione comunale, non si può misurare solo dai dati quantitativi. Crediamo sia necessario considerare anche gli aspetti qualitativi del Patto, come il miglioramento del clima sociale, il rafforzamento dell'autostima negli studenti coinvolti, il miglioramento del senso di autoefficacia, il consolidamento della rete di supporto agli studenti, la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi anche oltre la scuola e ancora il raggiungimento di studenti più fragili. Siamo consapevoli che sarebbe fondamentale effettuare monitoraggio anche a lungo termine per ottenere una valutazione più completa di questi percorsi e comprendere il loro impatto sugli studenti, definendo specifici indicatori quali ad esempio una maggiore istruzione, migliori opportunità di lavoro o una maggiore cittadinanza attiva. Ma ciò richiederebbe un impegno significativo di tempo e risorse.

Ciò che possiamo dire, grazie alla nostra esperienza, è che il Patto Formativo non è solo un percorso scolastico, ma anche un viaggio di crescita personale.

Philosophy and Politics of Care A Verona un convegno internazionale sulla cura

Ilaria Berardi, Migena Rexha,
Marco Ubbiali, Federica Valbusa¹

La cura è la fabbrica dell'esserci: ciò che permette la piena fioritura delle nostre qualità ontologiche, riparando le ferite dell'anima e del corpo. Eppure, nonostante la sua essenzialità sia evidente nella vita quotidiana, il fenomeno della cura è stato spesso trascurato dalla ricerca teoretica ed empirica. La consapevolezza della necessità ontologica della cura ha radici antiche, ma per molto tempo è stata concepita come dominio esclusivo della saggezza femminile, senza essere adeguatamente teorizzata e indagata. Negli ultimi decenni, però, si è assistito a un interesse accademico crescente attorno al tema della cura, con una produzione scientifica internazionale in grado di contribuire a disegnare nuovi orizzonti per politiche sempre più capaci di rispondere alle sfide etiche della contemporaneità.

È a partire da questo dibattito internazionale che il Centro di ricerca "Melete. Center of Ethics for Care", diretto dalla professoressa Luigina Mortari, ha organizzato il convegno internazionale "Philosophy and Politics of Care", che ha avuto luogo il 16-17 maggio 2024 presso l'Università di Verona. Proprio Mortari, infatti, è una delle massime esperte del tema della cura, avendo all'attivo numerose pubblicazioni a riguardo, anche tradotte in inglese, francese, spagnolo, portoghese, russo e tedesco.

Il convegno si è aperto con la *lectio magistralis* della professoressa Mortari che, con una lettura originale dei filosofi dell'antichità, ha messo in luce l'essenza della cura: una pratica etica che consiste nello stare alla ricerca del bene, per dare una buona forma al nostro vivere e al nostro convivere. Si sono poi susseguiti sette keynote speaker, invitati dal centro di ricerca Melete, e 70 relatori selezionati attraverso una *call for abstract* e provenienti da tutto il mondo (Australia, Brasile, Canada, Francia, Germania, Italia, Olanda, Regno Unito, Slovacchia, Spagna, Svizzera, USA).

Gli interventi dei keynote speaker hanno sottolineato la necessità di riportare la cura al centro della riflessione filosofica e politica. L'etica della cura offre una chiave di lettura e di valutazione per le politiche globali, come suggerito da Fiona Robinson (Carleton University, Canada), e può arrivare a dare avvio a una vera e propria rivoluzione personale e politica, come argomentato da Maurice Hamington (Portland State University, Portland, USA). Ruolo

1. Università di Verona

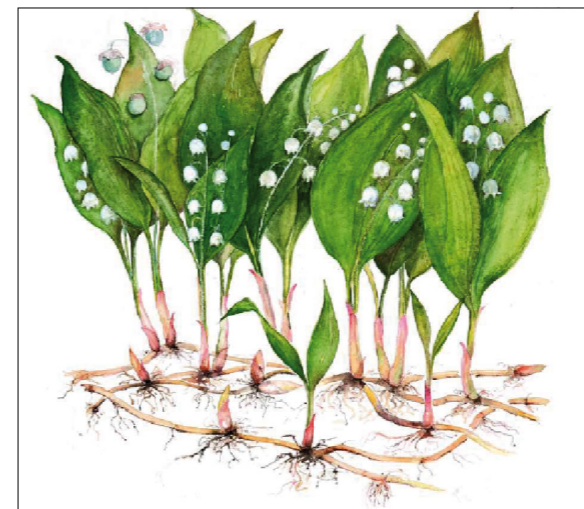
centrale in questa operazione culturale è rivestito dalla riscoperta dell'empatia, quel sentire che permette la comprensione dell'alterità ed è in grado di alimentare un'etica professionale orientata alla cura, come argomentato in chiave fenomenologica da Susi Ferrarello (California State University, East Bay, USA), anche all'interno delle sfide dell'era digitale, come proposto da Agustín Domingo Moratalla (Universidad de Valencia, Spagna). Ampio spazio è stato dato al tema della cura nell'ambito sanitario, ponendo l'accento rispetto a quanto sia importante dare tempo all'altro, interrompendo quella logica economicista spesso dominante anche nelle strutture sanitarie, come suggerito da Ruth Groenhout (University of North Carolina, Charlotte, USA), e riconoscerlo nella complessità personale della sua alterità, anche integrando la dimensione spirituale, in particolare nel delicato momento del fine vita, come argomentato da Carlo Leget (University of Humanistic Studies in Utrecht, the Netherlands). Un'importante riflessione è stata dedicata da parte di Cornelia Dietrich (Humboldt-Universität Berlin, Germany) alla cura nei contesti scolastici, riscoprendo l'aspetto educativo che, sebbene poco riconosciuto dalle politiche finalizzate a forme di apprendimenti individualistici che privilegiano l'istruzione all'educazione, è invece finalità essenziale di una buona scuola.

Il tema della cura applicato ai diversi campi del sapere è stato esplorato anche dai 70 relatori impegnati in tre momenti dedicati alle sessioni parallele, durante i pomeriggi delle due giornate di convegno, i quali hanno presentato i risultati di ricerche empiriche e teoretiche svolte in diverse parti del mondo. Nello specifico, gli argomenti approfonditi nelle sessioni parallele sono stati i seguenti: *Teorie e politiche della cura; Cura per la comunità e la vulnerabilità; Cura per la natura e per l'arte; Teorie e ricerche nella cura sanitaria; Approcci teorici per la cura della vita affettiva; Cura per la vita affettiva; Cura per la scuola*. Durante le sessioni è stato dunque possibile trattare il tema della cura secondo differenti angolazioni. Infatti, è stato esplorato lo stato dell'arte rispetto all'etica della cura e sono stati approfonditi quelli che sono gli indicatori attraverso cui agire con cura. Tema rilevante è stato anche la cura nell'ambito sanitario, vista sia in termini di relazione, che di qualità dei contesti. È stato, poi, dato spazio alla cura per la natura e per l'arte, al fine di affrontare le nuove sfide ecologiche e la potenza "curativa" del bello, e alla cura della vita affettiva, intesa come forma di cura di sé, dell'altro e con l'altro. Infine, non è mancato il tema relativo alla cura educativa, nei differenti contesti: scolastici, extra-scolastici e di alta formazione. È in riferimento alla cura per la scuola che si sono aperti spunti interessanti per gli insegnanti di ogni ordine e grado, attraverso l'esplorazione di esperienze laboratoriali specifiche dedicate a coltivare la cura in alunni e studenti, ma anche attraverso il riferimento a istituzioni scolastiche che si stanno sperimentando come vere e proprie "scuole della cura", all'interno delle quali il personale si attiva a costruire un curriculum, implicito ed esplicito, interamente ispirato a questa filosofia.

A fronte di ciò, è possibile evincere come il convegno si sia proposto di dare la possibilità a studiosi di diversi Paesi di discutere sullo stato dell'arte delle ricerche teoriche ed empiriche sulla cura, partendo dal presupposto che l'impegno accademico ad approfondire questo fe-

nomeno nella sua essenza ed esperienza non può essere concepito separatamente dall'impegno educativo e politico volto a far crescere generazioni e comunità capaci di cura.

Al fine di condividere con la comunità scientifica ed educativa il sapere che è emerso durante questi due giorni, tutti gli abstract accettati per il convegno internazionale sono stati raccolti



nel sito del Centro Melete (www.melete.eu) all'interno dell'Abstract book - disponibile a questo link: <https://www.melete.eu/wp-content/uploads/2024/06/ABSTRACT-BOOK--ONLINE-VERSION.pdf>. Pertanto, invitiamo tutti i docenti interessati a prenderne visione per poter trovare nutrimento a quell'azione quotidiana che è la cura educativa, concependola e vivendola come finalità prima nella pratica continuativa a scuola.

In conclusione, il grande dibattito sulla filosofia della cura può essere sintetizzato nel logo del convegno, un acquarello che rap-

presenta alcuni mugheretti: ciò perché, attraverso le loro radici rizomatiche, questi fiori mantengono uno stretto rapporto tra loro, così come le azioni di cura generano buone relazioni che rafforzano i legami tra le persone. Il mugheretto è stato accompagnato dall'aforisma di Periandro "Prendersi cura di tutte le cose", che esprime il senso essenziale della vita, perché senza cura la vita non può fiorire.

Il Manifesto della scuola della cura

Tre anni di lavoro con Luigina Mortari nell'IC "Senigallia centro-Fagnani"

Marco Ubbiali¹

In data 4 giugno 2024 è stato presentato a Senigallia il "Manifesto della scuola della cura" elaborato dalla prof.ssa Luigina Mortari, studiosa italiana punto di riferimento per la filosofia della cura, con una particolare sensibilità alla sua declinazione pedagogica. Il Manifesto, riportato integralmente nel box di questo articolo, presenta 8 posture con relative azioni che chi opera all'interno della scuola è chiamato ad assumere al fine di dare forma a una cultura della cura nel contesto scolastico. Il Manifesto, che ha assunto una forma teoreticamente raffinata e pertanto estensibile e adottabile da una pluralità di scuole, è l'ultimo frutto di un percorso di ricerca-formazione concreto e specifico, realizzato a partire dall'a.s. 2021-22 all'interno dell'IC "Senigallia centro-Fagnani", nella città di Senigallia, in provincia di Ancona.

La sensibilità della Dirigente, d.ssa Patrizia Leoni che aveva promosso una precedente esperienza autogestita, ha incontrato la preparazione teoretica ed euristica della prof.ssa Mortari, dando vita a una ricerca-formazione con le insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Il coinvolgimento delle insegnanti è stato travolgente e, a tratti, commovente. Il percorso ha visto momenti di approfondimento della pedagogia della cura, momenti laboratoriali guidati e lavori di gruppo autogestiti dalle insegnanti.

Le lezioni della prof.ssa Mortari hanno contribuito a delineare il quadro teorico di riferimento, nel quale si è argomentata l'essenzialità della pratica di cura e il legame sostanziale tra l'azione educativa e la cura. Nei momenti laboratoriali guidati le insegnanti sono state accompagnate a mettere in parola l'esperienza di cura nelle loro azioni educativo-didattiche e a costruire una guida per l'analisi e la valorizzazione delle pratiche. Nei momenti di gruppo autogestiti, le insegnanti hanno raccolto informazioni, documentato con precisione le pratiche e provato ad analizzarle con autonomia. Lungo tutto il percorso, la supervisione della prof.ssa Mortari ha garantito al procedere un rigore euristico, e alle insegnanti un supporto disponibile per ogni necessità.

Due momenti particolarmente significativi hanno poi caratterizzato il percorso: due conferenze per la città, nel luogo della cultura per eccellenza (il Teatro La Fenice), alla presenza dei rappresentanti della società civile, politica, religiosa e dell'ordine pubblico.

«Siamo esseri incompiuti, veniamo al mondo con il compito di dare forma alla vita, siamo

1. Università di Verona

potenzialità che tende a concretarsi, dobbiamo cercare la nostra forma senza avere un'idea di tale forma. È questo il lavoro del vivere, un lavoro che prende il nome di cura»: con questa affermazione ontologica, relativa cioè all'essenza dell'umano, la prof.ssa Mortari ha dato avvio ai lavori, argomentando come costruire un contesto secondo l'approccio della cura non sia questione secondaria, ma descriva la qualità primaria della vita e l'essenza della formazione e dell'educazione, finalità prima della scuola.

Un'idea essenziale della pratica di cura è la seguente: avere cura è prendere a cuore la vita guidati dall'intenzione di fare cose che rendono buona l'esperienza vissuta.

Secondo Mortari le direzionalità della cura sono sostanzialmente due: una cura che costruisce e una cura che ripara. Seguendo Platone, è necessaria la cura per il corpo, nella quale la pratica che costruisce è la ginnastica e quella che ripara la medicina, e la cura per la comunità, cioè la politica, nella quale la pratica che costruisce è l'azione legislativa e quella che ripara è la giustizia. Ma, ricorda Mortari, c'è anche, ed è essenziale, la cura dell'anima: l'azione di cura che la nutre è l'educazione e quella che la ripara la terapia.

Mortari avverte però che «la vita sarebbe perfetta se ciascuno dedicasse il tempo solo alle azioni che consentono di avere cura della vita, invece la vita conosce incuria, quando manca la cura, e violenza, che è l'opposto della cura». È per questo motivo che «per poter rimanere fedeli al compito proprio dell'esserci c'è necessità di apprendere: apprendere ad avere cura della vita con la massima cura». In questo entra in gioco, e con un ruolo strategico, l'educazione, cioè «quella forma dell'agire che si occupa di questo fondamentale apprendimento, [che] si realizza nel suo essere proprio quando non solo promuove la capacità di avere cura ma si attua essa stessa come cura». È questo il motivo per il quale si parla di *cura educativa*, «quell'agire guidato dall'intenzione di far fiorire l'esserci rendendo disponibili esperienze che offrono le condizioni per concretare nella migliore forma possibile tutte le sue potenzialità».

Nell'analisi, condotta con metodo fenomenologico da Mortari, la cura educativa si realizza in pratiche. All'interno della scuola, due sono le tipologie di pratiche richieste: (a) azioni che agiscono sul contesto per costruire mondi di esperienza (cose che si fanno); (b) azioni che il docente agisce su di sé per essere strumento di cura (modi di essere).

Le azioni che si compiono sul contesto consistono primariamente nell'«offrire esperienze che nutrono ogni potenzialità dell'essere». In particolare, nella cura del corpo (sviluppando le capacità di movimento, curando l'alimentazione, sviluppando la capacità di rispetto per il proprio corpo e per quello degli altri) e nella cura della mente, nella pluralità delle sue sfere (cognitiva, affettiva, estetica, etica, spirituale, ecologica, politica). All'interno di questa mappa dell'azione educativa e didattica, le insegnanti hanno posizionato le esperienze già in essere e immaginato modi per potenziarle, raffinarle, riprogettarle o progettarne di nuove, affinché la scuola della cura prendesse forma concreta. Si sono così documentate e analizzate, secondo la pedagogia della cura, attività come la lettura di una poesia o la *mindfulness* per iniziare la giornata, la costruzione di spazi di lettura all'interno delle aule per creare spazi di silenzio interiore, il giardino urbano, la

stanza del silenzio, la galleria della bellezza, la merenda sospesa, i ruoli di cura e pulizia degli spazi comuni, l'adozione di un curriculum di educazione etica, e molte altre.

Ma la cura è fatta anche di azioni che il docente agisce su di sé per essere strumento di cura, azioni che si concretizzano in modi di essere quali: accogliere, prestare attenzione, ascoltare, riconoscere il valore dell'altro, agire con delicatezza, avere pazienza, agire con una tonalità affettiva positiva. Questi modi d'essere sono stati ricavati dalla rilettura analitica dei racconti delle insegnanti, le quali esplicitano lo stile richiesto a un'insegnante capace di cura. E questo stile si può definire come una pratica virtuosa. I racconti erano infatti costellati di azioni che mostrano l'agire virtuoso dell'insegnante capace di cura; in un elenco solamente esemplificativo: salutare i bambini uno a uno al mattino quando arrivano, chiedere a ogni bambino come sta, osservare il tempo necessario per capire come l'altro si sente, considerare i messaggi non verbali, attivarsi per comprendere le ragioni che sono alla base delle fragilità emotive e cercare modi per facilitare il superamento, mostrare interesse per ciò che i bambini raccontano o su come si sentono, far sentire ciascuno importante valorizzando la sua unicità, considerare i bisogni di ogni alunno, promuovere il valore del contributo di ciascuno nelle relazioni tra compagni, non imporre il proprio punto di vista, non essere intrusivi, trovare la modalità necessaria adatta a ogni singolo bambino, dare la parola a tutti nel rispetto dell'alternanza comunicativa, rispettare i tempi e i ritmi di apprendimento di ogni alunno, lavorare sulle proprie aspettative per non forzare tempi e modi dell'altro, nutrire fiducia che i semi gettati daranno i loro frutti, incoraggiare, rassicurare, trovare le parole medicinali che sciolgono le preoccupazioni, prendersi cura dell'ambiente relazionale.

Un'ulteriore analisi che Mortari ha operato a partire dai racconti mostra che questi modi dell'essere hanno il nucleo generativo in due virtù: rispetto e generosità. Pertanto, esse sono le due virtù fondamentali per l'agire con cura. «La cura si attua solo in una relazione dove nessuno esercita potere sull'altro, e questa condizione si realizza quando si sa avere rispetto per l'altro. Avere rispetto significa saper vedere nell'altro un valore tale da farci percepire la sua sacralità e agire cercando le vie per rispondere alla necessità di bene dell'altro secondo il suo essere proprio». La generosità è, invece, la virtù che fa stare «là dove ne va del necessario. Sapere di fare quanto va fatto, e va fatto perché l'altro ha di questo una necessità vitale». La generosità più alta consiste nel donare il tempo, perché il tempo è vita.

Il lavoro svolto in questi anni a Senigallia, sebbene lungo e intenso, è però solo un avvio. C'è, è vero, un Manifesto per la scuola della cura, ma la cura ora deve farsi quotidianità nell'azione e nello stile, una quotidianità sempre più pensata, riflettuta, valorizzata e valutata. I primi passi sono però fortemente incoraggianti: nelle scuole dell'infanzia che stanno adottando l'approccio della cura, le iscrizioni sono raddoppiate nell'arco di un biennio, segnalando una consapevolezza nelle scelte educative dei genitori; le scuole primarie hanno prodotto effetti educativi di ampio respiro attraverso la rapida diffusione e condivisione di pratiche di benessere; infine, le prime classi che stanno adottando l'approccio della cura (le attuali terze classi

della scuola primaria) hanno mostrato risultati di apprendimento pari o superiori alla media nazionale e regionale, segno che una filosofia della cura può essere una prospettiva proficua anche per orientare le politiche scolastiche sul tema della valutazione.

Il Manifesto della scuola della cura
di Luigina Mortari

1. Siamo esseri incompiuti e veniamo al mondo con il compito di dare forma alla vita. Assumere questo compito significa avere cura.
Avere cura è prendere a cuore la vita guidati dall'intenzione di fare cose che rendono buona l'esperienza vissuta.
2. L'educazione resta fedele all'essenza della vita umana quando si declina come cura: non solo promuove la capacità di avere cura ma si attua come cura. Se l'essenza dell'esserci è la cura, allora dedicarsi alla cura educativa significa situarsi al cuore dell'esserci.
3. La cura educativa è quell'agire guidato dall'intenzione di far fiorire l'esserci rendendo disponibili esperienze che offrono le condizioni per concretare nella migliore forma possibile tutte le sue potenzialità.
4. La cura educativa si realizza in pratiche:
 - (a) azioni che agiscono sul contesto per costruire mondi di esperienza [cose che si fanno];
 - (b) azioni che il docente agisce su di sé per essere strumento di cura [modi di essere].
5. La cura educativa offre esperienze che nutrono ogni sfera dell'essere:
 - sfera corporea
 - sfera cognitiva
 - sfera affettiva
 - sfera estetica
 - sfera etica
 - sfera spirituale
 - sfera ecologica
 - sfera politica
6. Attraverso le esperienze che mette in atto, la cura educativa coltiva la passione per il sapere.
Il sapere
come conoscenza delle cose del mondo
come sapienza della vita
come saggezza dell'agire
7. La cura educativa si manifesta in precisi modi di essere del docente:
 - accogliere
 - prestare attenzione
 - ascoltare
 - riconoscere il valore dell'altro
 - agire con delicatezza
 - avere pazienza
 - agire con una tonalità affettiva positiva
8. I modi di essere dell'avere cura hanno la fonte di senso nella virtù prima dell'esserci, quella che tiene alla ricerca del bene.

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



RICERCHE

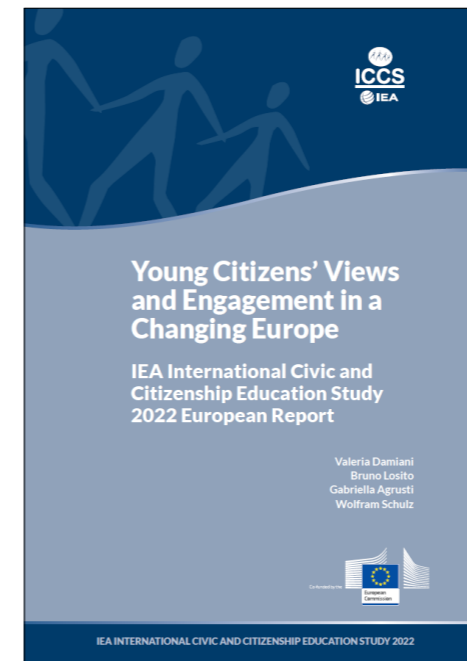
ESPERIENZE E RIFLESSIONI

RECENSIONI

iprase

Atteggiamenti e impegno civico degli studenti europei all'ottavo grado di scolarità

Il rapporto europeo dell'indagine comparativa internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza IEA-ICCS 2022



Il 22 febbraio 2024 è stato pubblicato il rapporto europeo del terzo ciclo dell'indagine comparativa internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza (*International Civic and Citizenship Education Study - ICCS 2022*), promossa dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.

L'indagine ICCS 2022 prevede, come nei cicli precedenti, la somministrazione di un questionario rivolto ai soli studenti europei all'ottavo grado di scolarità (gruppo di riferimento dello studio) in relazione a questioni sociali e politiche che i Paesi partecipanti considerano rilevanti per l'Europa. I dati raccolti attraverso questo strumento devono essere considerati come complementari ai risultati del questionario internazionale pubblicato a novembre 2023, e forniscono ulteriori informazioni specifiche per la regione.

Il questionario europeo raccoglie informazioni sugli atteggiamenti e sui comportamenti degli studenti in relazione a temi contemporanei (ad esempio, sostenibilità, migrazione, discriminazione e cooperazione tra i Paesi europei), nonché su aspetti specifici inclusi nei cicli precedenti dello studio (ad esempio, la partecipazione elettorale prevista a livello europeo, il senso di identità europea degli studenti), con la finalità di misurare i cambiamenti nel tempo.

Il questionario è stato somministrato in diciotto Paesi (Bulgaria, Croazia, Cipro, Estonia, Danimarca, Francia, Italia, Lettonia, Lituania, Malta, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Romania, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna e Svezia) e due Länder tedeschi (gli Stati del Nord Reno-Westfalia e dello Schleswig-Holstein). Più di 66.000 studenti all'ottavo grado di scolarità (circa 14 anni) e circa 33.000 insegnanti di 2.800 scuole hanno partecipato a ICCS 2022 in questi Paesi.

I risultati del questionario europeo per gli studenti confermano alcuni dei principali risultati

del precedente questionario regionale, somministrato nel secondo ciclo dell'indagine (ICCS 2016): gli studenti continuano a manifestare un forte senso di identità europea (il 95% degli studenti ha dichiarato di considerarsi europeo - tale senso di identità risulta essere aumentato rispetto ai cicli precedenti di ICCS) e sono favorevoli alla cooperazione tra i Paesi europei su diverse questioni, in particolare in relazione alla salvaguardia dell'ambiente e all'adozione di politiche comuni in Europa. Gli studenti dichiarano inoltre di essere favorevoli alla libertà di circolazione dei cittadini europei all'interno dell'Europa, anche se i risultati suggeriscono un notevole sostegno da parte dei giovani a favore di norme aggiuntive.

Le analisi dei dati del questionario europeo di ICCS 2022 restituiscono un quadro articolato in relazione all'atteggiamento e all'impegno civico degli studenti nei confronti di alcuni temi chiave in Europa, come la sostenibilità, la percezione del futuro dell'Europa e dell'Unione Europea (UE) e la fiducia nelle istituzioni europee. Gli studenti hanno manifestato una forte attenzione all'impatto ambientale dei loro comportamenti come consumatori e nutrono aspettative positive sul futuro dell'Europa, soprattutto per quanto riguarda una maggiore cooperazione tra i Paesi europei, il rafforzamento della democrazia, il miglioramento dell'accesso all'assistenza sanitaria per le persone svantaggiate e l'aumento del numero di donne tra i leader politici. Tuttavia, molti di loro si sono mostrati anche preoccupati per le differenze socioeconomiche, la povertà e la disoccupazione nel futuro.

Molti studenti hanno inoltre espresso atteggiamenti positivi nei confronti dell'UE per quanto riguarda il suo ruolo nella protezione dei diritti umani e della libertà di parola, la condivisione di un insieme di regole e leggi comuni e il rafforzamento della pace e dell'economia. In media, nei vari Paesi, l'83% degli studenti si è dichiarato d'accordo con l'affermazione che l'UE rende l'Europa un luogo sicuro in cui vivere.

Più della metà degli studenti dei Paesi europei partecipanti all'indagine 2022 ha dichiarato di avere fiducia nella Commissione europea e nel Parlamento europeo e pensa di partecipare alle elezioni europee in futuro.

Per l'analisi completa dei risultati del questionario europeo dell'indagine ICCS 2022 si rimanda al rapporto di Damiani, Losito, Agrusti, Schulz, (2024), *Young citizens' views and engagement in a changing Europe* (<https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-02/ICCS%202022%20European%20Report.pdf>) e al rapporto nazionale curato dall'INVALSI (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_europeo_ICCS_2022.pdf)

Valeria Damiani
Università LUMSA

Insegnanti appassionati per un cambiamento “piedi a terra, sguardo al cielo”

Recensione del testo a cura di Michele De Beni e Claudio Girelli, *Perché insegno? Perché ci credo. Un bravo insegnante fa la differenza*, Città Nuova Editrice, Roma, 2024



La figura dell'insegnante oggi è sempre più spesso oggetto di dibattiti controversi. Ma indipendentemente dalla prospettiva dalla quale si scelga di analizzarla, la sua centralità all'interno del percorso educativo nella scuola è evidente e incontrovertibile. Nel testo *“Perché insegno? Perché ci credo. Un bravo insegnante fa la differenza”* curato da Michele de Beni, professore di Programmazione e Valutazione dei processi formativi all'Istituto Universitario Sophia, e da Claudio Girelli, professore di Pedagogia sperimentale all'Università di Verona e direttore del corso di Laurea in Scienze della formazione primaria, si intende dare voce a tutti quei docenti che sono riusciti a dare un contributo di inestimabile valore alla vita degli studenti che hanno accompagnato nel loro percorso scolastico, raccogliendo le testimonianze di 12 insegnanti italiani, molti dei quali finalisti di premi prestigiosi come il *Global Teacher Prize* e il *Global Teacher Award*.

Nella prima parte del testo, emergono con forza tanto le potenziali criticità quanto l'immensa bellezza, inevitabilmente intrecciate in questa professione, che molto spesso rischia di trovarsi a perdere ogni tipo di attrattività. A fronte di stipendi inadeguati e dello scarso prestigio sociale che questa figura ha, purtroppo, nella società moderna, gli educatori sono quotidianamente chiamati a farsi carico di una responsabilità enorme. La complessità del mondo in cui viviamo, amplificata da eventi di portata straordinaria come la pandemia appena conclusa, le guerre in corso e i problemi climatici che richiedono risposte urgenti, è entrata prepotentemente nelle classi e l'educazione, avendo a che fare con *l'anima delle persone*, viene identificata come la chiave per poter invertire la rotta dell'individualismo, recuperando il *senso dell'umano* attraverso una cultura basata, invece, sul rispetto reciproco e sul dialogo. La scuola deve ne-

cessariamente accogliere questa sfida, ma per farlo è necessario, innanzitutto, che i docenti recuperino fiducia per riprendere con entusiasmo il loro posto accanto a tutti quei giovani che urlano il bisogno di figure di riferimento credibili e coerenti, ancora in grado di *appassionarsi per poter appassionare davvero*. Una sfida faticosa che si rinnova incessantemente e che richiede impegno ed energie che vanno ben al di là della mera trasmissione di conoscenze, ma che soprattutto richiede coraggio. Si tratta, tuttavia, allo stesso tempo di una sfida che, più di ogni altro tentativo, può concretamente contribuire a costruire *un futuro buono*, fornendo ai discenti gli strumenti necessari per poter *fiorire nelle loro potenzialità*. Per farlo si deve promuovere un apprendimento realmente significativo, non solo rispetto alle discipline ma anche e soprattutto rispetto al soggetto che apprende, lavorando sulle dinamiche di classe al fine di garantire relazioni che favoriscano un clima stimolante e di interdipendenza positiva. A partire dai bisogni degli studenti, si deve cercare di attivare un processo di ricerca e sperimentazione continua, aperto e inesauribile, in grado di abbracciare le fragilità di ognuno per spingerlo in alto nel proprio percorso di crescita.

La carrellata di esperienze di insegnanti che hanno deciso di accogliere senza riserve questa sfida, testimonia come sia possibile trasformare in atto pratico le premesse teoriche precedentemente esposte. Seppur le storie siano in apparenza molto diverse tra loro, il file rouge che collega tutti questi insegnanti è facilmente identificabile. Si tratta di persone instancabilmente pronte a credere e sperare nel valore dell'educazione quale strumento per *formare l'identità di ogni persona*; esseri empatici in grado di motivare e dare un senso tangibile all'esperienza scolastica nelle proprie classi, facendo della cura il principio guida di ogni scelta e azione, consapevoli che *la persona viene prima* e che non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella affettiva e relazionale sono imprescindibili per un processo evolutivo autentico. Figure impegnate, pronte a mettersi continuamente in discussione, che dopo aver subito, a volte anche da studenti, l'inadeguatezza di metodi trasmissivi, sentono l'urgenza di trasformare il modo di fare e pensare la scuola, animati da una forte spinta all'innovazione, sempre alla ricerca di strumenti nuovi per rispondere efficacemente ai bisogni di ogni allievo *per abbattere muri e costruire ponti*, promuovendo la cooperazione e l'apprendimento esperienziale come motori di cambiamento. Esempi luminosi in grado di trasmettere alle nuove generazioni la forza di continuare a credere nei propri sogni, impegnandosi al massimo fino a raggiungere la versione migliore di sé, per essere davvero *educati alla vita*, pronti ad *accogliere l'inatteso* e a *spiccare il volo* quando arriverà il momento di farlo.

Il testo offre un viaggio affascinante e profondamente emozionante, che risuona potente tanto nelle corde di chi vive ogni giorno il contesto scolastico, probabilmente con il bisogno di recuperare quell'entusiasmo affievolito da un sistema in crisi, quanto nelle persone che, pur non occupandosi di educazione, possono scoprire, capitolo dopo capitolo, attraverso la ricchezza della narrazione, il mondo della scuola spesso sottovalutato e bistrattato, ma che rappresenta il fulcro del cambiamento sociale, almeno finché sarà animato da docenti in grado

di formare menti critiche, coltivare talenti e costruire i valori che guideranno il nostro futuro. Insomma, docenti davvero *in grado di fare la differenza*.

Emanuela Assenzio
Dottoranda Università di Verona

Competenze imprenditoriali e d'intraprendenza: valutare e progettare

Recensione del testo di Elena Luppi, Aurora Ricci e Daniela Bolzani, *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale. Modelli e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità/intraprendenza*, FrancoAngeli, 2024



Ad oggi l'intraprendenza e l'imprenditorialità appaiono essere il motore del progresso e del successo. Nel mondo in cui siamo immersi è sempre più comune trovarsi di fronte a innumerevoli opportunità e dobbiamo affrontare sfide inedite che richiedono risposte immediate, originali. Ma come avventurarsi in questa complessa quotidianità in modo efficace e vantaggioso sia per l'individuo stesso sia per la società?

Elena Luppi, Aurora Ricci e Daniela Bolzani, attive all'interno della ricerca valutativa, della ricerca formazione, della pedagogia sperimentale, dell'innovazione didattica nei processi di insegnamento-apprendimento e del management presso l'Università di Bologna, offrono la loro prospettiva a partire dalle esperienze nazionali e internazionali vissute grazie alla partecipazione a molteplici progetti europei. Nel libro *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale. Modelli e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità/intraprendenza* l'obiettivo è quello di unire la ricerca accademica alla pratica educativa. Le autrici analizzano la questione attraverso uno sguardo olistico inserendo ed esplorando i concetti di intraprendenza e imprenditorialità nel quadro della competenza. Ricordando che il costrutto di competenza coinvolge l'utilizzo di conoscenze, abilità e capacità personali con l'attivazione del sapere, del saper fare e del saper essere (Pellerey, 2004)¹, nel testo si sostiene che l'intraprendenza possa essere coltivata. Questo avviene in contesti d'apprendimento formali e informali ed esistono delle possibilità

1. Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

valutative che possono aiutare nella progettazione di ambienti ed esperienze formativi.

Le autrici partono da un'ampia e profonda riflessione rispetto al significato di imprenditorialità, fornendo una panoramica su come essa si sia evoluta nei contesti accademici e nelle diverse pratiche. Da qui si proiettano sulle direzioni di lavoro che stanno emergendo e che sono da tenere in considerazione per gli orientamenti futuri del settore. Emerge il concetto di mentalità imprenditoriale associata alla competenza e si ragiona sulle implicazioni sociali, soprattutto in un'ottica di responsabilità. Interessante risulta l'analisi delle tre diverse tipologie di educazione legate all'imprenditorialità (sulla, per, attraverso). Il testo evidenzia l'importanza dell'educazione all'imprenditorialità nel preparare gli studenti per il mondo del lavoro moderno e sottolinea la necessità di affrontare le sfide associate all'integrazione di queste competenze nei curricula educativi. Secondo questa prospettiva l'imprenditorialità diventa un elemento chiave per lo sviluppo individuale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità nella società contemporanea. Gli educatori ricoprono un ruolo fondamentale poiché devono acquisire competenze e praticare la riflessività per promuovere un approccio trasformativo all'insegnamento dell'imprenditorialità. Deve esserci un impegno collettivo nell'apprendimento continuo, nell'adattarsi ai cambiamenti nei modelli di insegnamento e nello sviluppare una comprensione condivisa della valutazione.

Segue un approfondimento sulle competenze trasversali nelle quali viene compresa quella imprenditoriale, individuata come fondamentale nelle raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio (UE, 2018)². Essa viene definita come la capacità di trasformare le idee in azioni, con creatività, innovazione e assunzione di rischi. Questa competenza supporta gli individui nella vita quotidiana, sociale e professionale, aiutandoli a comprendere i contesti in cui operano e le opportunità che si presentano. Imprenditorialità e intraprendenza, quindi, sono intrinsecamente e strettamente legate tra loro. Insieme consentono alle persone di agire sulla base di idee, trasformandole in valore per gli altri. Si parla di sviluppare un atteggiamento imprenditoriale caratterizzato da proattività, spirito d'iniziativa, valorizzazione e motivazione dell'altro, empatia e un approccio etico. Si discutono poi diverse classificazioni e approcci teorici in riferimento alle competenze imprenditoriali. Risulta significativo il documento *EntreComp* (Bacigalupo *et al.*, 2016³), e le successive indicazioni metodologiche-didattiche delle guide *EntreComp into Action* (McCallum *et al.*, 2018⁴), *EntreComp playbook* (Bacigalupo *et al.*, 2020⁵), poiché si sottolinea l'idea che l'imprenditorialità sia una risorsa fondamentale per generare innovazione, creatività e autodeterminazione. Si crea dunque un collegamento tra i contesti educativi e i luoghi di lavoro, con lo scopo di promuovere l'apprendimento imprenditoriale in modo coerente ed efficace. Diventa centrale il

2. UE (2018). *Raccomandazioni del Consiglio relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 2018/C 189/01.

3. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.

4. McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., & Price, A. (2018). *EntreComp into action-Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework* (No. JRC109128). Joint Research Centre (Seville site).

5. Bacigalupo, M., García, L.W., Mansoori, Y., O'Keeffe, W., & Punie, Y. (2020). *EntreComp Playbook. Entrepreneurial learning beyond the classroom* (No. JRC120487). Joint Research Centre (Seville site).

ruolo del mindset, al quale si dedica un capitolo per analizzarne gli studi, le origini, le teorie e classificazioni, la formazione e le implicazioni formative. Il mindset degli insegnanti gioca un ruolo cruciale nell'orientare le pratiche educative e influenzare l'esperienza e le prestazioni degli studenti, così come nel sostenere lo sviluppo di una mentalità dinamica. Se il mindset è incrementale si rileva un maggior impegno nelle pratiche pedagogiche che favoriscono l'apprendimento degli studenti ed è essenziale considerare sia le loro convinzioni individuali sia il contesto socio-strutturale per alimentare un mindset dinamico e affrontare le disuguaglianze educative.

Nella seconda metà del libro si affrontano i temi della valutazione e della progettazione in riferimento alla promozione di competenze di imprenditorialità e intraprendenza, riportando anche esempi e strumenti concreti di percorsi realizzati in questi termini. Dopo aver delineato la complessità della questione, si procede con il fornire possibili direzioni e scopi nella valutazione delle competenze trasversali. Ci si sofferma sui diversi paradigmi che possono guidare l'azione valutativa e come essi possano essere integrati al fine di ottenere una rappresentazione olistica dell'oggetto. Emerge l'intenzione di costruire un approccio formativo che ponga lo studente al centro del processo di apprendimento e possa sviluppare competenze essenziali. Mediante la proposta del sistema modulare di valutazione delle competenze imprenditoriali e del senso di iniziativa sviluppata attraverso il progetto *SOCial Competences, Entrepreneurship and Sense of initiative (SOC-CES)* si ottiene un framework degli aspetti metodologici. Con la descrizione dettagliata delle aree di competenza da valutare, e per ognuna gli specifici strumenti fruibili, si illustrano gli elementi da tenere in considerazione nella pratica educativo-formativa. Il loro insieme presenta una visione globale di imprenditorialità e intraprendenza, arricchita dall'inserimento di una tassonomia o *rubric* altamente spendibile in ambito formativo. I percorsi di valutazione e progettazione di esperienze mirate allo sviluppo della competenza imprenditoriale che vengono riportati nel testo possono fungere da modello adattabile e trasferibile nella pratica di educatori ed insegnanti. Come elemento saliente appare centrale la presentazione dello strumento valutativo e autovalutativo *Euro-Com-Pass* che si connota per essere pratico e fruibile all'interno del mondo dell'educazione e della formazione. Si instaura uno scambio tra chi valuta e chi viene valutato, si valorizza il processo e si promuove una prospettiva valutativa di tipo qualitativo e quantitativo. La chiarezza ed esaustività nel definire le competenze e nel fornire istruzioni per l'uso, sia per i docenti sia per i discenti, dimostra ulteriormente la volontà di dare al testo un tono operativo rendendolo significativo per la comunità dell'apprendimento e dell'insegnamento.

L'attenzione delle autrici del libro è rivolta verso la competenza imprenditoriale e l'intraprendenza, considerate trasversali e primarie per lo sviluppo personale, professionale e sociale. La valutazione rimane un tema aperto e sfidante che può prendere forma a partire dal suggerimento di alcuni strumenti, metodi, modalità e linee guida illustrati nel testo, soprattutto in un'ottica multi e inter disciplinare. La totalità delle proposte mira a "creare impalcature

su misura per accompagnare chi apprende nel lungo e sfidante percorso del potenziamento delle competenze trasversali per l'intraprendenza" (p. 166), a promuoverne consapevolezza e l'autovalutazione, così come ad accompagnare l'intenzionalità progettuale e l'innovazione pedagogico-docimologica nei docenti.

Cristiana Dell'Erba

*Dottoranda Università di Verona e
Università di Modena e Reggio Emilia*

Il carcere come luogo da cui si può ricominciare

Recensione del testo a cura di Nicoletta Morbioli, *Dall'impossibile al possibile. La scuola in carcere*, Erickson, Trento, 2024



Una necessità sentita, quella di Nicoletta Morbioli, pedagoga e dirigente scolastica che ha voluto rendere visibile un mondo spesso percepito come lontano, ai limiti della realtà: il carcere. O meglio, la scuola in carcere.

Una scuola diversa dalla cosiddetta "scuola del mattino", che si interfaccia con «dipendenze, esiti di traumi, sofferenza fisica, strategie di disimpegno morale»¹, ma che può fare la differenza, dare alle persone detenute un'opportunità che spesso è stata negata dalla scuola tradizionale. Come sostiene uno dei docenti che hanno partecipato alla ricerca presentata nel testo qui recensito, in «molti [...] non hanno concluso il ciclo delle scuole medie, proprio perché sono stati esclusi, sono stati ragazzi ribelli, sono stati ragazzi disadattati, provenienti da famiglie che non li hanno seguiti» (p. 40). Una scuola, dunque,

in cui ci si trova ad avere a che fare con quelle che Massimo Recalcati, ne *L'ora di lezione* (2014)², definisce "viti storte": persone che hanno intrapreso strade o scelte sbagliate, le quali non vanno certo vittimizzate, ma meritano una seconda possibilità. Gli insegnanti non sono giudici né avvocati e il loro compito è quello di proporre la scuola come «un luogo attento, interessante, accogliente. Attrattivo e non respingente, capace di riconoscimento e ascolto e non di giudizio e marginalizzazione» (p. 13).

Il volume si apre con una dissertazione teorica in cui vengono presentati gli sviluppi della scuola in carcere in Italia, facendo riferimento a documenti come quello elaborato dagli Stati generali dell'esecuzione penale, in cui si sostiene l'importanza di rendere il carcere come luogo in cui «il tempo sia liberato dalla connotazione di tempo sottratto alla vita, ma divenga utile per ogni detenuto, con opportunità concrete per la propria soggettività e per l'avvio di un percorso di reinserimento sociale» (pag. 21). In seguito alla riforma del 2012, l'Istruzione degli adulti ha subito varie trasformazioni e oggi si caratterizza per la presenza di gruppi di livello e piani personalizzati, di un patto formativo che viene elaborato per ciascuno studente, del riconoscimento dei crediti formativi che vengono acquisiti in contesti formali, non formali e

1. De Leo, G., Patrizi, P. (2002). *Psicologia giuridica*. Bologna, Il Mulino (in Morbioli, 2024, p. 13).

2. Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino, Einaudi.

informali. Si tratta di un modello in cui la lezione frontale ha perso centralità e vengono favoriti processi di ricerca e scoperta individuali. A fronte di questi cambiamenti, Il Centro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo (CRRS&S) del Veneto ha voluto sondare la didattica dell'istruzione degli adulti in un contesto particolare, quello del carcere, con lo scopo di potenziare la formazione dei docenti e di attivare spazi di riflessione, in modo da verificare che i principi messi in atto nella scuola "fuori" possano avere la stessa valenza "dentro". Sono state prese in considerazione le Case circondariali e gli Istituti penali, sia con utenti adulti che minori.

La ricerca ha coinvolto un folto gruppo di docenti, formatori e coordinatori dell'istruzione degli adulti provenienti da tutt'Italia che operano nell'ambito della scuola in carcere. Sono stati organizzati dei Focus group in cui i partecipanti hanno avuto l'occasione di raccontarsi, spiegando come sono approdati all'insegnamento in carcere, perché sono rimasti, quali pratiche didattiche mettono in atto, quale può essere l'impatto della scuola in un contesto "ristretto", sia per gli studenti che per gli insegnanti. Sono state ascoltate anche le voci dei detenuti, con l'obiettivo di comprendere le motivazioni sottostanti la scelta di frequentare un corso all'interno del carcere, analizzarne gli effetti dal punto di vista della crescita individuale e del miglioramento delle relazioni ed evidenziare quanto questa decisione possa essere vista come una risorsa per le loro condizioni di vita.

Dai racconti di pratica emerge che la scuola in carcere ha un valore politico e sociale, in quanto contribuisce a rielaborare il rapporto con le istituzioni. La scuola, infatti, rende il carcere «non un luogo dove si finisce, ma da dove si può ricominciare. Dove i detenuti sono accompagnati verso la libertà, nel rispetto della loro capacità di scegliere. Da dove non si esce abbruttiti né peggiorati. Un dentro che guarda costantemente fuori. Un carcere che produce libertà individuale e sicurezza collettiva»³. La scuola e le persone che la vivono hanno, quindi, la possibilità e la responsabilità di rendere possibile ciò che si pensava fosse impossibile.

Chiara Smadelli
Insegnante (Trento)

3. Castellano L., Stasio D. (2009). *Diritti e castighi. Storie di umanità cancellata in carcere*. Milano, Il Saggiatore (in Morbioli, 2024, p. 149).



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