

# La creatività non è un compito per casa: una ricerca esplorativa con studenti di scuola secondaria di primo grado

Marina Santi – Università di Padova - marina.santi@unipd.it

Giulia Da Re – Università di Padova - giulia.dare@unipd.it

Debora Aquario – Università di Padova - debora.aquario@unipd.it

## Creativity is not an homework: an exploratory study with secondary school students

L'utilità dei compiti per casa costituisce oggetto di una questione controversa e dibattuta entro la comunità scientifica internazionale negli ultimi anni. Ma il tema è senza dubbio tra quelli che riscuotono interesse anche nella più ampia comunità sociale, per le implicazioni che tale pratica ha nei vissuti e nelle abitudini delle famiglie, oltre che dei bambini e ragazzi. Sulla base di queste premesse, è stato condotto uno studio esplorativo con lo scopo generale di contribuire allo studio e alla problematizzazione scientifica della pratica didattica degli homework, indagandone le componenti implicate, con specifica focalizzazione dello studio sulla percezione degli studenti sui compiti dal punto di vista della creatività. In particolare, si voleva indagare se e in che misura nei compiti che vengono loro assegnati viene percepita una richiesta e lo stimolo di "pensiero divergente", nelle sue diverse componenti. A tale scopo è stato ideato un questionario, somministrato ad un gruppo di alunni di scuola secondaria di primo grado. I risultati offrono spunti di riflessione sul significato che i compiti assumono per gli studenti e sui vissuti correlati, nonché sulla necessità di un ripensamento sul loro senso in chiave formativa e valutativa.

**Parole chiave:** compiti per casa, creatività, percezioni degli studenti

The usefulness of homework is a controversial and debated issue within the international scientific community in recent years. But the issue is surely interesting also in the wider social community, because of the implications of this practice into the experiences and habits of the families, as well as children. On the basis of these assumptions, an exploratory study has been realized with the aim to contribute to the increment of research on this complex field, highlighting the different components involved in the homework practice, and the specific aim of investigating the perception of students about homework from the point of view of creativity. In particular, the aim was to investigate whether and to what extent the assigned tasks are perceived as a stimulus for "divergent thinking". For this purpose, a questionnaire was developed and administered to a group of secondary school pupils. The results provide insights on the meaning of the homework for the students, as well as about the need for rethinking them from a formative and evaluative point of view.

**Keywords:** homework, creativity, students' perception

L'articolo è frutto di un progetto di ricerca ideato e coordinato dall'autrice Marina Santi, realizzato nella parte empirica dall'autrice Giulia Da Re e monitorato nella parte di analisi e discussione dei risultati dall'autrice Debora Aquario. I paragrafi introduttivi del Framework teorico e dell'ideazione dello strumento sono riconducibili alla prima autrice. La parte descrittiva della ricerca è attribuibile alla seconda autrice. L'analisi dei risultati è della terza autrice. La discussione finale è opera congiunta di Marina Santi e Debora Aquario.



## La creatività non è un compito per casa: una ricerca esplorativa con studenti di scuola secondaria di primo grado

L'utilità e l'efficacia dei compiti per casa è questione controversa e dibattuta entro la comunità scientifica internazionale negli ultimi anni. Ma il tema è senza dubbio tra quelli che riscuotono interesse anche nella più ampia comunità sociale, per le implicazioni che tale pratica ha nei vissuti, nelle abitudini e nelle attese delle famiglie oltre che dei bambini e ragazzi, che vedono impegnata molta parte del tempo extrascolastico in questa attività. Una recente proposta del Ministero francese di ridurre la quantità ha fatto discutere sull'opportunità o meno di questa pratica anche nel nostro paese e l'ex ministro Profumo ha mostrato simpatia per una prospettiva che, nel ridurre i compiti a casa, veda ampliare la gamma degli stimoli da offrire agli studenti fuori e dopo la scuola. Ridurre i compiti lascerebbe, ad esempio, maggior tempo per impegnarsi in contesti di partecipazione sociale e culturale, anche virtuali, utili allo sviluppo della persona nella sua interezza. La questione non è nuova nelle raccomandazioni ministeriali italiane, se si pensa che già negli anni sessanta vennero emanate diverse circolari ove si invitavano i capi di istituto a vigilare sulla quantità dei compiti assegnati agli allievi specie nel fine settimana, ovvero nei giorni di riposo lavorativo, in cui il tempo doveva essere dedicato a coltivare le relazioni e gli svaghi familiari.

La complessità della questione, sia sul piano della dimostrabilità scientifica dell'efficacia dei compiti a casa, che della fondatezza delle credenze popolari sul loro valore formativo, nonché della legittimità della pretesa di assegnarli, richiederebbe molti più studi di quanti finora ne siano presenti nella letteratura scientifica e molta più consapevolezza professionale, politico-amministrativa e culturale. In ambito scolastico, un maggior interesse per questa tematica avrebbe certamente implicazioni rilevanti sia per la strutturazione della progettazione educativa e didattica dell'insegnamento, che per l'ottimizzazione e valorizzazione delle dinamiche di apprendimento degli studenti. In ambito sociale, l'organizzazione e qualificazione degli spazi educativi della comunità sarebbero sensibilmente modificate con una diversa valorizzazione del tempo quotidiano dei bambini e dei giovani.

In verità, molte delle pratiche depositate nella tradizione scolastica, familiare e individuale legate agli "homework" si basano su credenze sedimentate, spesso confuse e non supportate da indagini ed evidenze scientifiche, tutte di fatto riconducibili ad una "folk psychology" tanto vaga quanto largamente condivisa e accettata. Secondo Vatterott (2009) le credenze più diffuse e influenti sono riconducibili a cinque tipologie a loro volta influenzate da tre prospettive etico-culturali. La prima credenza ha a che vedere con la necessità e l'obbligo da parte della scuola e dell'insegnante di estendere l'apprendimento oltre l'aula. L'assunto implicito è che vi sia un diritto da parte dei docenti di controllare bambini e ragazzi fuori dalla scuola, di invadere il loro tempo extrascolastico con attività che si ritengono migliori del gioco, della televisione o altri passatempi. È evidente che le famiglie debbano concordare piuttosto passivamente su questo e indurre i loro figli a rispondere senza repliche alle richieste, violando in modo altrettanto evidente al principio di autodeterminazione di entrambi. La seconda credenza è sostanzialmente riassumibile in questo assunto: l'attività intellettuale è intrinsecamente migliore di quella non intellettuale, includendo in quest'ultima



categoria tutte le attività sociali, emozionali e fisiche, come portare a spasso un cane, chiacchierare con gli amici, andare in bici o semplicemente guardare un tramonto; analogamente lo sviluppo “intellettuale” ha priorità su ogni altro tipo di sviluppo, sebbene sia evidente che la salute e il benessere di ognuno non preveda la stessa priorità. La terza credenza può essere sintetizzata in questa affermazione: i compiti per casa insegnano la responsabilità (Kohn, 2006); sebbene si intenda piuttosto riferirsi all'obbedienza nell'eseguire ciò che si chiede, quando lo si chiede e senza mettere in discussione chi lo chiede. Probabilmente la perseveranza di questa pratica e di questa credenza non fa che allontanare ogni altra possibilità e alternativa per educare la responsabilità delle giovani generazioni non attraverso la coercizione, bensì attraverso pratiche decisionali, deliberative e valutative mirate a far loro progettare, essendone responsabili, il proprio apprendimento (Santi, 2006; Vatterott, 2007; Gaskey & Anderman, 2008; Biggeri & Santi, 2012; Santi & Di Masi, 2014). La quarta credenza è condivisa tanto dalle famiglie che dagli operatori scolastici e attribuisce alla quantità di compiti a casa un segno di rigore nello svolgimento del curriculum. Questa credenza inerisce in modo diretto con la tematica al centro del nostro studio, poiché l'attribuzione di valore e efficacia dei compiti viene direttamente correlata al *volume* di compiti assegnati, più che al *tipo* di consegne e alla loro *durata* di svolgimento. Sebbene sia chiaro che essere indaffarati a svolgere una massa esagerata di lavoro manca di qualsiasi valore educativo, questa credenza (Jackson, 2009) è quella che maggiormente incide sull'attuale indifferenza degli insegnanti verso l'individuazione di compiti alternativi, autentici, complessi e sfidanti, concentrando piuttosto l'attenzione sulla loro quantità. La quantità, semmai, dovrebbe riguardare la molteplicità di opzioni da proporre, da adattare alle differenze individuali e alle diverse potenzialità di sviluppo degli allievi e ai loro profili di apprendimento. Correlata a quest'ultima credenza sta l'ultima annoverata da Vatterott, che lega il valore stesso dell'insegnante e dell'allievo a questa pratica. In sostanza, un “buon insegnante” dà compiti a casa e un “buon allievo” fa i suoi compiti per casa. Di tale credenza vale anche la versione negativa, per cui sia non dare compiti a casa che non farli sono segni del disvalore dell'insegnante e dell'allievo. Poco importa se un insegnante che fa bene il suo lavoro a scuola non ha necessità di attribuire compiti a casa; e meno ancora importa, purtroppo, se il mancato svolgimento dei compiti da parte di bambini e ragazzi può essere connesso a situazioni contestuali e familiari sfavorevoli, non idonee o se, addirittura, dalla consapevolezza di non averne bisogno ai fini del miglioramento proprio apprendimento. Importa poco; sebbene ciò produca molti degli effetti collaterali negativi oggi tanto denunciati: sulla mancata cultura della valutazione della docenza da un lato; sull'aumento della dispersione scolastica e sul *cultural-social-economical divide*, dall'altro.

L'insieme di queste cinque credenze sui compiti per casa compone dunque il retroterra a sostegno di questa pratica, ma sostiene indirettamente prospettive culturali, etiche e politiche sull'infanzia e la giovinezza tutt'altro che prive di conseguenze storiche: una cultura moralistica che definisce ciò che *sono* gli allievi: sostanzialmente svagati e irresponsabili; un'etica “calvinista” che indica ciò che *dovrebbero essere* gli allievi: meritevoli attraverso la fatica; una convinzione comportamentista dell'azione educativa che ispira le scelte politiche di controllo su come *farli diventare* ciò che vogliamo essi siano: sottomessi all'autorità.

Se le credenze popolari che attraversano la nostra cultura non contribuiscono alla problematizzazione degli “homework”, la letteratura scientifica non ci restituisce risultati univocamente interpretabili ai fini della corroborazione di questo dispositivo didattico; spesso gli esiti delle scarse ricerche sul tema offro-



no conclusioni contraddittorie. Cooper (2007), uno degli autori più citati su questo tema, ha tentato una sintesi dello stato dell'arte sulla questione e un tentativo di ricondurre ad un "common ground" le diverse posizioni per orientare conseguentemente le politiche e le pratiche scolastiche. Una rassegna prodotta dallo stesso autore con alcuni collaboratori (Cooper, Robinson and Patall, 2006) mette a fuoco l'aspetto principale della questione, ovvero la correlazione tra l'assegnazione/svolgimento dei compiti a casa e l'incremento del successo scolastico. Gli studi individuati e la loro comparazione riguarda sostanzialmente quattro aspetti:

1. Il valore intrinseco dei compiti a casa per il successo scolastico, indagato attraverso il confronto tra gli studenti che ricevono/ eseguono compiti e coloro che non sono soggetti a questa pratica; in questo tipo di studi emerge una correlazione positiva sia nelle ricerche di tipo sperimentale condotte nel grado superiore, che in quelle che adottano un modello causale considerando una molteplicità di fattori (genere, razza, contesto familiare, attività sportive, ecc.).
2. Il valore intrinseco del tempo dedicato ai compiti per casa per il successo scolastico. Anche in questo caso i dati, sia derivati da studi sperimentali che causali, sembrano confermare una correlazione positiva per gli studenti di scuola secondaria, mentre non emerge alcuna correlazione per gli alunni più giovani, in particolare della scuola primaria.
3. La rilevanza della disciplina oggetto del compito a casa per la loro efficacia in termini di risultati in quell'area; emergono infatti dati che riportano correlazioni positive maggiori per la matematica rispetto alla lettura e nessuna correlazione per molte altre discipline del curriculum.
4. L'importanza della quantità di compiti per casa da svolgere per un rendimento ottimale; anche in questo caso l'età degli studenti sembra incidere in modo rilevante per la definizione di una mole efficace di consegne ai fini del miglioramento dei risultati scolastici ed emerge comunque un tempo limite oltre il quale tale miglioramento scompare o diminuisce.

Ciò che di interessante emerge da questa sintetica rassegna è la complessità della questione e l'impossibilità di risponderci affrontando il valore di questa pratica scolastica – anzi extra-scolastica – in modo indifferenziato. Nonostante i risultati delle ricerche considerate inducano a ritenere non inappropriato, ed entro certe condizioni efficaci, assegnare compiti a casa per alcune categorie di studenti, materie e circostanze, molti altri aspetti rilevanti della pratica rimangono problematiche e insondate. Ad esempio, andrebbe certamente ridiscussa l'equazione, di fatto assunta dai docenti, tra quantità di compiti assegnati e quantità di tempo trascorso a svolgerli, indipendente da una chiara determinazione del rapporto tra tempo necessario e tempo disponibile in uno specifico momento dell'apprendimento e tempo atteso dall'insegnante; oppure in riferimento alla natura e alla tipologia del compito, al livello di partenza e al potenziale di sviluppo degli allievi; al tipo di supporti e risorse disponibili nel contesto domestico o altrove; alla qualità stessa del contesto di svolgimento a tale attività; alla motivazione indotta dalla situazione personale anche emotiva; alla funzionalità rispetto al compito dello stile cognitivo dell'allievo, dei suoi talenti e interessi individuali. Molti di questi aspetti risultano più rilevanti e influenti se li si considera in relazione ai vantaggi immaginati e/o prodotti dallo svolgere compiti a casa, tema su cui non c'è consenso, ma soprattutto manca chiarezza didattica e formativa: quali tipi di abilità verrebbero sostenute dal dare/fare compiti per casa? Memorizzazione delle informazioni? Ve-



locità di applicazione di nozioni? Metodo di studio? Perseveranza nello sforzo? Gestione del tempo? Autocontrollo? Autostima?

Spesso ad un'unica tipologia di compito vengono alternativamente attribuite le più diverse finalità nel breve e nel lungo termine. Per non parlare dell'assenza di una riflessione puntuale sul ruolo che gioca, nell'utilità, sostenibilità e generatività di tale pratica, la consapevolezza da parte sia degli allievi che degli insegnanti, dello scopo e della natura specifica dei vantaggi di apprendimento legati allo sforzo e impegno connessi a questa attività, anche rispetto a scelte pedagogiche più generali adottate e adottabili come finalità educative della scuola.

Non disporre di studi sui compiti a casa che presentino risultati omogenei e correlazioni generalizzabili è insieme una causa e una conseguenza della diffusa sottostima del peso e della necessità di una riflessione approfondita sul valore di tale pratica. Ciò ha condotto, in particolare nel nostro paese, a ignorare l'importanza di individuare, almeno a livello collegiale di istituto, delle "linee guida" condivise e discusse con i diversi attori coinvolti, studenti e famiglie compresi. Pur disponendo di una ristretta letteratura scientifica sul tema e proprio come correttivo a questa lacuna, risulta fondamentale sperimentare e attuare buone prassi sugli *homework*, frutto anche di una formazione specifica dei docenti in tal senso e inserite coerentemente nella progettazione didattica e curricolare, nonché riconosciute come strumento fondamentale di orientamento degli istituti scolastici. Ignorare tale lacuna non può che condurre ad un progressivo impoverimento di senso e valore di questo tempo quotidiano, che rischia di essere tradotto in "tempo perso" e vissuto come tempo sottratto ad altre dimensioni educative nello sviluppo.

A partire da queste premesse, la ricerca qui presentata ha voluto esplorare il costrutto di "homework"/compito per casa da un punto di vista inconsueto e pur così rilevante nella considerazione delle sue implicazioni educative: la prospettiva degli studenti. In particolare si è voluto indagare sulle percezioni presenti e condivise in alunni di scuola secondaria di primo grado sulla natura delle prestazioni/capacità richieste per eseguire questa consegna quotidiana. La ricerca intreccia nell'esplorazione anche un tema particolarmente attuale e rivisitato da documenti nazionali e internazionali relativi alle competenze-chiave da sostenere nei diversi cicli di istruzione, ovvero la creatività e il pensiero divergente (Gardner, 1983; Guilford, 1967). L'ipotesi di fondo è che la tipologia di richieste attualmente presente nei compiti per casa sia largamente riferibile a poche, esclusive, tipiche pratiche di pensiero convergente, a scapito di richieste di esercizio di pensiero divergente, originale e creativo nelle consegne. A monte di questa preferenza di assegnazione ci sono, evidentemente, diverse assunzioni teoriche ed esperienziali, distribuite tra chiari riferimenti scientifici in merito al senso del compito extra-scolastico e vaghe credenze implicite riconducibili all'abitudine di insegnamento tradizionale. Tra le teorie scientifiche più diffuse e implicitamente assunte possono qualificarsi approcci comportamentisti che attribuiscono valore al compito a casa in termini di "rinforzo", memorizzazione e riproduzione – quello che Bateson (1976) chiama apprendimento 0 e 1 – più che come esplorazione, rielaborazione, produzione generata da consapevolezza metacognitiva – appunto il *deuteroapprendimento* di cui Bateson è teorizzatore. Ovviamente tali credenze e assunti possono essere operanti più o meno consapevolmente nei docenti e declinati rispetto a scopi "autoreferenziali" o interni, ovvero il miglioramento degli esiti accademici (successo scolastico) o esterni, ovvero il più ampio sostegno al progetto di vita (successo formativo). In entrambi questi casi il tema del potenziamento della creatività resta problematico e cruciale e senz'altro poco esplorato. L'ipotesi di fondo di questa ricerca esplorativa è che sia anche poco sostenuto con la pratica dei compiti a casa.



## 1. La ricerca

La ricerca qui presentata si è proposta di individuare la percezione degli alunni sui compiti per casa, dal punto di vista della creatività. In particolare si voleva indagare se e in che misura nei compiti che vengono loro assegnati viene percepita una richiesta e lo stimolo di “pensiero divergente”. A tale scopo è stato ideato un questionario, proposto ad un gruppo di frequentanti un doposcuola come test pilota e, poi, una volta constatata l'intelligibilità, somministrato ad un gruppo di alunni di scuola secondaria di primo grado. La ricerca ha dunque offerto l'opportunità di costruire, in base agli obiettivi individuati, uno strumento ad hoc e di utilizzarlo per la prima volta con un gruppo di partecipanti in un'ottica essenzialmente esplorativa, ponendosi come fase preliminare di studio mossa da una finalità conoscitiva e aperta a prospettive di sviluppo e approfondimento successivi, sia in termini di attori coinvolti, sia di aspetti e componenti implicati nella pratica degli homework.



## 2. Metodo

### 2.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca cinque classi seconde e una classe terza di una Scuola Secondaria di primo grado situata nella pedemontana trevigiana. Gli effettivi partecipanti alla ricerca sono stati 100 studenti, rispettivamente 43 ragazze (43%) e 57 ragazzi (57%).

### 2.2 Ideazione dello strumento di indagine

*Studio iniziale.* Il primo passo è stato capire quali tipologie di compiti venivano generalmente assegnate agli studenti. Per questo sono stati raccolti dai diari scolastici di studenti frequentanti un doposcuola (2 alunni di classe prima, 2 di classe seconda, 2 di classe terza), i compiti per casa giornalieri assegnati nell'arco di 5 settimane. Si è notato che, a parte qualche lieve differenza dovuta alla provenienza da diverse classi e scuole, le stesse tipologie di compiti si ritrovavano sostanzialmente in tutti i diari. Le tipologie che ricorrevano maggiormente erano esercizi di studio basati sulla lettura e copiatura di testi, ma soprattutto quei *practice homework* di cui parlano Wilson e Rhodes (2010), ovvero quelle consegne date per rafforzare i contenuti presentati in classe e per aiutare gli studenti a padroneggiare le abilità individuali, con l'obiettivo di rinforzare i concetti che si assume siano stati appresi durante le lezioni. Già da questa prima rilevazione emergeva la conferma dell'ipotesi, ovvero la mancanza di una attenzione specifica per l'aspetto del pensiero divergente e/o creativo.

*Costruzione questionario.* A partire da questa fase esplorativa la ricerca è proseguita con la costruzione di un questionario rivolto agli studenti, in cui veniva chiesta un'opinione riguardo ai compiti per casa; l'obiettivo era indagare la loro percezione delle richieste, e soprattutto far esplicitare se percepivano la presenza, in queste attività, di aspetti riguardanti lo sviluppo di pensiero divergente e creatività. Non essendo presenti in letteratura questionari utilizzati e/o validati volti a comprendere il pensiero degli studenti su aspetti qualitativi dei compiti, e in par-

ticolare indirizzati a studiarne il pensiero divergente implicato, si è proceduto alla costruzione di un questionario mirato a mettere a fuoco questo aspetto. A partire dalla struttura del TCD (Test di Creatività e Pensiero Divergente) di Williams (1994), e dalla sua definizione degli otto costrutti misurati (Fluidità, Flessibilità, Originalità, Elaborazione, Curiosità, Immaginazione, Complessità, Disponibilità ad assumersi rischi), sono state definite sezioni e aree del questionario. Pur essendo rivolto agli studenti, la sezione del TCD da noi privilegiata per l'elaborazione del questionario è stata soprattutto quella che il TCD rivolge agli insegnanti, ovvero la Scala Williams tesa a individuare la prospettiva degli insegnanti sull'atteggiamento creativo dei loro studenti. Gli item sono stati dunque declinati mantenendo la presenza dell'aspetto creativo, ma rivolgendoli direttamente agli studenti e focalizzandoli sulla pratica dei compiti per casa. La maggior parte degli item è stata perciò costruita in modo da riferirsi agli otto fattori della creatività tenuti in considerazione da Williams, dando maggior rilievo a quelli di ambito intellettivo-cognitivo (fluidità, flessibilità, originalità ed elaborazione).

Essendo i primi quattro costrutti di Williams gli stessi utilizzati da Torrance (1966) nel Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), per la caratterizzazione e il miglioramento degli item si è fatto riferimento anche alla spiegazione data da Torrance nel "Manuale per il punteggio e Interpretazione dei risultati" di accompagnamento al test. Sono stati creati item soprattutto in relazione ai primi tre fattori (fluidità, flessibilità, originalità), in quanto il pensiero elaborativo, relativo all'estensione o espansione di idee e ragionamenti, è considerato come una conseguenza del pensiero fluido, riconducibile al "pensare di più", alla generazione di una grande quantità di idee.

È stata creata una prima bozza del questionario, composta da tre sezioni, in Scala Likert a 4 livelli di risposta, ("mai", "poco", "spesso", "sempre"). Inoltre era previsto uno spazio per le risposte "non so" e "dipende" (in cui vi era anche un'area per un commento libero).

Questa prima bozza, è stata mostrata all'equipe pedagogica del doposcuola in cui sarebbe stato somministrato il questionario pilota. Dopo un primo confronto con l'equipe sono state apportate alcune modifiche nel questionario, al fine di tener presenti negli item la multidimensionalità della cognizione, intesa in modo complesso, ovvero come frutto dell'interazione tra le componenti del pensare, dell'agire e del sentire dell'allievo. Tale versione del questionario (Test pilota) è stato somministrato ad un gruppo ristretto di alunni.

*Test pilota.* Questa prima versione è stata somministrata a un gruppo di 8 studenti di scuola secondaria di primo grado (maschi e femmine, dalla prima alla terza classe), frequentanti il doposcuola. Lo scopo è stato quello di individuare e correggere i possibili errori d'interpretazione, le domande poco comprensibili o 'mancanti', gli item meno chiari, ma anche eventuali modalità di risposta confuse o inappropriate.

Grazie a questa prima somministrazione e alla conoscenza diretta dei ragazzi e del loro percorso scolastico (e quindi dei loro compiti abituali), si sono evidenziate le domande percepite come difficili e/o non comprese.

Nella formulazione degli item si è cercato di focalizzare maggiormente le domande su un singolo argomento, rendendole più brevi e chiare; e dalla scala di risposte è stata eliminata l'opzione "dipende" in quanto nessuno di questi ragazzi aveva sentito l'esigenza, o si era sentito libero, di esplicitare informazioni aggiuntive.

La Scala Likert definitiva è stata modificata, così da avere come possibilità: "mai", "poco", "spesso", "sempre" e "non so". Questa seconda versione rivista è stata



infine mostrata e proposta al dirigente di un istituto comprensivo, che ha acconsentito alla somministrazione del questionario nella scuola secondaria di 1° grado. Si è insieme deciso di coinvolgere le classi seconde valutando il fatto che i ragazzi di prima erano appena entrati in questo grado scolastico e quelli di terza si avviavano verso la conclusione. Il questionario è stato infine visionato da alcune docenti, le quali hanno dato il loro apporto indicando gli item che sembravano loro meno comprensibili, vista la loro familiarità e relazione diretta con gli studenti e con la pratica oggetto di studio. Si è giunti quindi alla stesura della versione definitiva. Il coinvolgimento dei docenti è stato a questo proposito importante sia sul piano tecnico che della motivazione. La partecipazione di una classe terza si è avuta grazie alla volontà di una docente a coinvolgere gli alunni nella ricerca. Sono state informate le famiglie degli studenti, alle quali sono state chieste le autorizzazioni alla partecipazione dei loro figli alla ricerca.

*Test definitivo.* La versione definitiva del questionario è composta da 44 item, suddivisi in 3 sezioni, disposte nel seguente ordine:

- Prima sezione, costituita da 20 item, riguarda la percezione che gli studenti hanno di ciò che viene loro richiesto di fare nei compiti a casa.
- Seconda sezione, costituita da 4 item, è volta ad indagare che tipologia di compiti viene loro assegnata (attività individuali, di gruppo, richiedenti ricerca, oppure produzioni libere).
- Terza sezione, costituita da 20 item, più strettamente personale, è rivolta al sentire, pensare ed agire degli studenti mentre fanno i compiti scolastici.

La prima sezione è quindi volta ad indagare ciò che gli studenti pensano che gli insegnanti si aspettino da loro. Le domande sono disposte a seconda del costrutto a cui sono riconducibili, in modo alternato, così da presentare gli item con distribuzione eterogenea.

I costrutti sono:

- *Flessibilità.* Capacità di passare da una categoria all'altra; produrre una molteplicità di idee di tipo diverso; passare da un approccio ad un altro e impiegare una varietà di strategie; cambiare direzione di pensiero aggirando gli ostacoli; ricorrere a un diverso approccio; trovare altri modi per raggiungere l'obiettivo, quando un procedimento risulta fallimentare. (Item 1, 5, 9, 13, 17).
- *Fluidità ed elaborazione.* Fluidità è la capacità di produrre un gran numero di idee e di risposte rilevanti; migliorare un prodotto e trovarne usi insoliti. A questo costrutto è stato però associato quello di elaborazione, considerato in diretta dipendenza alla fluidità. Si tratta dell'abilità a sviluppare i dettagli, arricchire un'idea molto semplice rendendola attraente o fantastica. (Item 2, 6, 10, 14, 18).
- *Originalità.* Capacità di produrre idee che vanno oltre l'ovvio, il luogo comune, il banale e ciò che è ben stabilito. È elasticità mentale; trovare ingegnose scorciatoie nel pervenire a una soluzione; vedere nuovi rapporti tra le cose; prospettare idee e soluzioni del tutto diverse da quelle degli altri, ma anche da quelle che si trovano nei libri di testo. (Item 3, 7, 11, 15, 19).

L'ultima sezione è composta dallo stesso numero di item della prima, ma è diversa come struttura; essa riguarda esclusivamente gli studenti, ai quali viene chiesto di esprimersi sul piano personale, su come loro affrontano i compiti per casa. Tuttavia si è cercato di ricondurre alcuni temi e/o aspetti alla prima sezione; infatti, se ad es. nella prima parte si trova un item come "Mi viene chiesto di ... 6. Imma-



ginare diverse possibili risposte per uno stesso problema/compito”, nell’ultima sezione la domanda diventa “Quando faccio i compiti ... 24. Immagino diverse possibili risposte per uno stesso problema/compito”.

In questo modo si è voluto dar spazio agli studenti di esprimere entrambe le posizioni, sia sul piano del “cosa dover pensare, fare e sentire” che su quello del “proprio pensare, fare e sentire”.

### 3. Raccolta e analisi dei dati

La somministrazione del questionario è avvenuta nel contesto di ciascuna classe, nell’ambito delle normali attività di lezione, con gli studenti presenti in aula, durante la stessa mattina.

A tutti i partecipanti è stata data una breve spiegazione sugli obiettivi della ricerca e la garanzia dell’anonimato, ed è stato consegnato loro il questionario, che ciascun studente ha quindi compilato autonomamente, nella sua classe, in presenza del proprio docente.

I dati raccolti sono stati trattati attraverso l’uso di software statistici (SPSS) per un’analisi descrittiva (medie, frequenze e percentuali di risposta agli item), e per rilevare eventuali differenze di genere.

Le medie di risposta, aggregate per ciascuna sezione dello strumento, mostrano che il grado di accordo rispetto agli item si attesta intorno al livello 2 della scala (“spesso”) (Sezione 1  $M=2.51$ ,  $DS=0,28$ ; Sezione 2  $M=2.46$ ,  $DS=0,33$ ; Sezione 3  $M=2,50$ ,  $DS=0,28$ ). Questo primo dato suggerisce non solo una omogeneità nelle risposte date dagli studenti agli item di tutte le sezioni che compongono il questionario, ma anche un accordo sufficientemente elevato rispetto alle affermazioni contenute nei singoli quesiti. Una presentazione dei risultati aggregati per sezione può essere utile per approfondire le percezioni espresse dagli studenti. L’analisi delle risposte date agli item della prima sezione – in cui si chiede agli studenti di esplicitare la percezione di ciò che viene loro richiesto nei compiti per casa (ossia in cosa loro ritengono consista la consegna) – evidenzia risultati interessanti.

L’item n.4, relativo alle tempistiche richieste per l’esecuzione dei compiti, trova infatti l’accordo dell’81% degli studenti, i quali rispondono che viene loro richiesto di completare le consegne per un giorno preciso. Inoltre – in accordo con l’item n.19 in cui si afferma la richiesta di eseguire consegne in modi prestabiliti – la maggioranza degli studenti (sommando quelli che hanno risposto “sempre” – 58% – e “spesso” – 32%) converge sulla risposta. A conferma di tale percezione va anche la percentuale di risposte date all’item n. 17, in cui il 45% degli studenti converge nel ritenere che non viene loro *mai* richiesto di scegliere tra diversi tipi di compiti da svolgere.

I ragazzi sono consapevoli di dover risolvere per un giorno preciso determinati compiti, nel modo stabilito dai loro insegnanti e rispettano questa volontà quasi 9 studenti su 10. All’item “*Li faccio nel modo in cui mi viene richiesto*” (item n.35) gli studenti infatti rispondono “sempre” (49%) o “spesso” (40%).

Un’ulteriore conferma proviene dall’analisi delle risposte all’item n.9 – *Ripetere lo stesso compito in vari modi diversi* – confermando che si tratta di un’attività richiesta “poco” (34%) o “mai” (36%), così che la percezione degli studenti circa la necessità di esercitarsi per trovare modi alternativi nella risoluzione delle consegne appare pressoché nulla.

I ragazzi colgono il dovere di fare determinate attività, per un determinato giorno, seguendo un metodo stabilito, ma colgono anche l’importanza di eserci-



tarsi su ciò che serve loro. Infatti solo una piccola minoranza (8%) risponde “mai” all’item n. 5. “*Esercitarmi da solo su quello che mi serve*”; tutti gli altri hanno risposto che “poco”, “spesso” o “sempre” (rispettivamente 29%, 34%, 23%) viene richiesto di esercitarsi su quello che serve loro per migliorare gli apprendimenti.

Sembra quindi che accanto ai compiti più vincolanti, da fare per un tal giorno in un tal modo, senza molta possibilità di flessibilità, vengano loro assegnate delle attività che possono gestire in autonomia (probabilmente quelle riconducibili alla produzione orale e allo studio).

Attenzione sembra essere data maggiormente alla fluidità, intesa come il “pensare di più”, la produzione di un gran numero di idee e di risposte rilevanti, che in questo lavoro, è stata accostata all’elaborazione, in quanto essa ne è una conseguenza. Il 58% degli studenti intervistati risponde che “spesso” viene loro richiesto di “*Rendere le risposte più lunghe, aggiungendo cose*” (item n.2). Scrivere lo stretto necessario non è ciò che gli insegnanti richiedono e si auspicano e gli studenti l’hanno compreso. Ciò è confermato dall’item n.14. “*Scrivere lo stretto necessario/l’indispensabile*”, alla quale il 44% risponde “poco” e il 21% “mai”.

Oltre all’aspetto quantitativo, viene data abbastanza attenzione anche alla qualità, dato che all’item n.10. “*Rendere le risposte più belle (accurate, brillanti, ...)*”, la media delle risposte si avvicina al livello 3 della scala (indicante “spesso”). Lo dimostrano le risposte degli studenti: il 46% afferma che viene “spesso” loro richiesto di “*Aggiungere dettagli, migliorando il compito*” (item n.18).

Risultati evidenti emergono per quanto riguarda il costrutto dell’originalità. Anche se sembra vengano in qualche misura tenute in considerazione la fluidità e l’elaborazione, molta meno importanza viene data alla stimolazione dell’originalità. Infatti ben il 62% degli studenti risponde che non viene loro “mai” chiesto di “*Dare risposte insolite/strane o fuori dal comune*” (item n.3). Un altro 22% risponde “poco”, per un totale dell’84% delle scelte. Questo risultato concorda con le risposte date all’item n.11. “*Risolverli con originalità*”: il 40% risponde “poco” e il 20% “mai”, dimostrando che tale richiesta non è sicuramente riconosciuta come prioritaria per la maggior parte degli studenti. Tuttavia, le risposte date all’item n. 15. “*Utilizzare parole alternative per esprimere un’idea*”, mostra invece come ben il 51% degli studenti interpreti tale richiesta come frequente (“spesso”). Sommando questa percentuale al 15% che risponde “sempre”, sembra che gli studenti comprendano che gli insegnanti richiedono una certa ricercatezza nel linguaggio, una sorta di arricchimento nell’uso della lingua che si discosti dal lessico rituale. Le percentuali più alte emerse nell’item n.15 rispetto a quelle riscontrate nell’item n.7. “*Utilizzare modi alternativi nella risoluzione*”, suggerisce che una forma di originalità è richiesta più in alcune materie che in altre e viene percepita strettamente come esercizio linguistico. Infatti, nell’item n. 15 si parla di “modi alternativi”, e nel n. 7 ci si riferisce specificatamente all’uso di “parole alternative”.

Passando all’analisi della seconda sezione del questionario, emerge che una grande maggioranza degli studenti (per il 59% “spesso”, e per il 37% “sempre”) risponde che i compiti loro assegnati sono attività individuali. Le attività di gruppo sono “poco” (per 74% degli studenti) o “mai” (per il 17%) assegnate. Nemmeno le attività di ricerca sembrano essere molto diffuse, dal momento che per il 68% degli intervistati vengono assegnate “poco”. Più utilizzate (40% delle risposte sul valore “spesso” della scala) sembrano essere invece le attività libere, che richiedono l’elaborazione di prodotti, quali testi, disegni, ecc.

L’analisi della terza sezione del questionario mostra come complessivamente più della metà degli studenti (56%, sommando le risposte “sempre” e “spesso”) risponde che si sente annoiato mentre fa i compiti. Considerando la variabile di ge-



nere entro il gruppo considerato, emerge che la percentuale che risponde “sempre” all’item n.25. “*Mi sento annoiato*” relativa ai componenti maschi del gruppo è superiore a quella delle femmine: dei 29 rispondenti “sempre”, 22 sono maschi (Chi quadrato di Pearson = 0.018;  $p=0.01$ ).

Complessivamente, il 64% dei rispondenti (32% “sempre” e 34% “spesso”) ritiene che quando fa i compiti li sente come un obbligo, un ‘dovere’ (item n.22. “*Li sento come un obbligo(mi sento obbligato a farli)*”).

Nonostante ciò, sembra che gli studenti comprendano l’utilità di farli, perché all’item n. 27. “*Non comprendo l’utilità di farli*”, il 41% risponde “poco” e il 36% “mai”. A differenza di quello che potrebbe dire il senso comune, i ragazzi sembrano cogliere l’utilità di questa attività. Risultati coerenti con tale dato provengono da una analisi interna al questionario considerando che il 47% dei nostri intervistati ha risposto “spesso” all’item n. 28. *Ho la sensazione di capire meglio ciò che ho fatto a scuola*. Questo risultato, sommato al 23% di “sempre” rilevati nello stesso item e nonostante il 23% di “poco” emersi, indica che gli studenti ritengono che ciò che fanno a casa li aiuti nella comprensione di ciò che fanno a scuola.

Agli studenti i compiti non sembrano sicuramente un momento in cui sviluppare la propria creatività, visto che più del 50% risponde che “poco” (il 37%), o “mai” (29%), fantastica sull’argomento che sta studiando (item n.30 “*Sogno cose mai accadute*”). Oltre la metà degli intervistati (55% e 65%) risponde che “poco” o “mai” ha voglia di scoprire cose nuove su quello che sta studiando (item n.23) o pensa a cose collegate in modo indiretto o remoto alla propria vita (item n.21).

Ciononostante vi è un terzo degli studenti che “spesso” immagina diverse possibili risposte per uno stesso compito (34%); ha voglia di esprimere le proprie curiosità (37%); pensa a cose che si possono realizzare con quello che sta studiando (35%); e si fa domande (35%). Ma soprattutto, il 36% degli intervistati risponde che “spesso” si sente creativa.

Gli studenti, colta l’esigenza di autonomia che viene loro richiesta dagli insegnanti, la rispettano. All’item n. 31. *Mi sento bene se aiutato quando faccio i compiti*, i risultati, anche se abbastanza eterogenei, evidenziano una tendenza verso il “poco”, confermata dal fatto che all’item n.37. *Mi sento bene se li faccio senza essere aiutato*, il 37% risponde “spesso” e il 25% “sempre”. Si può notare quindi come gli studenti si sentano meglio quando fanno i compiti senza essere aiutati.

Ma allora, gli studenti pensano che i compiti per casa dovrebbero essere dati in altri modi (item n.39)? Anche se il 40% non lo pensa “mai” o “poco”, il 51% crede di sì (“spesso” e “sempre”). Soprattutto i maschi; questa infatti è una risposta dove la differenza di genere si nota maggiormente: se la media delle femmine si ferma al 2,2 (verso il “poco”), quella dei ragazzi arriva al 2,9, ossia alle soglie dello “spesso”, con una differenza statisticamente significativa (Chi quadrato di Pearson=0.006;  $p=0.01$ ). 36 studenti maschi rispondono “spesso” e “sempre”, e solo 15 femmine.



<b>Sezione 1.</b> <b>Nei compiti per casa mi viene chiesto di...</b>	<b>mai</b>	<b>poco</b>	<b>spesso</b>	<b>sempre</b>	<b>non so</b>	<b>N.R.</b>
1. rispondere ad ogni costo, anche se non sono sicuro	10%	34%	38%	13%	4%	1%
2. rendere le risposte più lunghe, aggiungendo cose	4%	23%	58%	15%	0%	0%
3. dare risposte insolite/strane/ fuori dal comune	62%	22%	7%	1%	7%	1%
4. completarli per un giorno preciso	2%	4%	11%	81%	2%	0%
5. esercitarmi da solo su quello che mi serve	8%	29%	34%	23%	5%	1%
6. immaginare diverse risposte per uno stesso problema/compito	12%	29%	32%	10%	15%	2%
7. utilizzare modi alternativi nella risoluzione (ad esempio trovando scorciatoie per arrivare alla soluzione)	8%	37%	38%	11%	6%	0%
8. farli senza essere aiutato	9%	20%	36%	27%	7%	1%
9. ripetere lo stesso compito in vari modi diversi	36%	34%	13%	1%	12%	4%
10. rendere le risposte più belle (accurate, ben fatte, ...)	11%	16%	36%	32%	5%	0%
11. risolverli con originalità	20%	40%	25%	4%	10%	1%
12. farli con altri compagni	11%	59%	27%	0%	2%	1%
13. lasciare i compiti irrisolti se non sono sicuro	31%	47%	12%	3%	6%	1%
14. scrivere lo stretto necessario/indispensabile	21%	44%	20%	9%	3%	3%
15. utilizzare parole alternative per esprimere un'idea	5%	25%	51%	15%	3%	1%
16. immaginare altre domande da fare a scuola	28%	37%	11%	6%	15%	3%
17. scegliere tra i diversi tipi di compiti da svolgere	45%	14%	11%	10%	19%	1%
18. aggiungere dettagli, migliorando il compito	9%	21%	46%	21%	3%	0%
19. risolverli nel modo stabilito	0%	9%	32%	58%	1%	0%
20. applicare alla vita quotidiana	5%	27%	37%	21%	9%	1%
<b>Sezione 2. I compiti sono...</b>						
attività individuali	0%	2%	59%	37%	1%	1%
attività di gruppo	17%	74%	9%	0%	0%	0%
attività di ricerca	10%	68%	19%	1%	2%	0%
attività libere che richiedono prodotti (testi, disegni, costruzioni di qualcosa)	6%	42%	40%	6%	6%	0%

#### 4. Discussione dei risultati

La ricerca esplorativa realizzata offre la possibilità di indagare la percezione degli studenti sui compiti per casa, ritenendo il loro un punto di vista fondamentale e privilegiato per poter individuare elementi critici su questa pratica e ricavare spunti interessanti per l'avvio di un dibattito scientifico sul tema.

Valorizzare la prospettiva e la percezione degli studenti assume importanza in un'ottica di partecipazione al proprio percorso di apprendimento, partecipazione che dovrebbe essere incoraggiata e stimolata per una responsabilizzazione e un incremento delle capacità di *agency* dello studente. Tale valorizzazione risulta rilevante anche considerando il peso di quelle stesse percezioni e credenze sulle pratiche scolastiche concrete e il loro impatto sul vissuto degli allievi e delle loro

famiglie. Questo significa anche che il valore e il significato che ogni studente attribuisce al compito per casa assume un ruolo critico all'interno del proprio percorso di apprendimento, agendo, nello specifico, sulla motivazione connessa al compito, sull'impegno e lo sforzo che deciderà di investire nello svolgimento del compito stesso, e più in generale sul riconoscimento o meno della legittimità di una pratica scolastica protratta nel tempo quotidiano. Conoscere ciò che lo studente pensa rispetto a queste pratiche scolastiche vuol dire, quindi, possedere un elemento chiave per comprendere ed intervenire per valorizzarle in chiave valutativa e formativa, ammesso che si scelga di mantenerle. Infatti, esplorare le percezioni degli studenti offre la possibilità di aprire una finestra sulla filosofia educativa sottostante a tali pratiche, cioè sulla legittimità, sul significato e sulle finalità assegnati al compito per casa e, conseguentemente, sul tipo di apprendimento che si intende promuovere a scuola anche tramite il compito. Come tutte le pratiche scolastiche, specie con una componente valutativa, anche il compito per casa veicola una concezione del *cosa* e del *come* sia importante apprendere, ossia del pensiero e delle forme di intelligenza da mettere in campo per avere successo.

Nello specifico, un aspetto che ci si è proposti di indagare con la presente ricerca è costituito dal pensiero divergente e creativo, chiedendoci: nella percezione degli studenti, i compiti per casa sono uno strumento per veicolare una concezione del processo di apprendimento in cui assumono un ruolo critico la creatività e il pensiero divergente, sia come mezzi sia come finalità del processo stesso?

Nell'ottica della elaborazione di "linee guida" condivise e negoziate per la valorizzazione di una possibile pratica di completamento del lavoro scolastico a casa, i risultati appena presentati nel paragrafo precedente possono essere utili per ricavare una sorta di "profilo" di un compito per casa così come viene percepito dal gruppo di studenti coinvolti nella ricerca sulla base delle risposte su cui si è concentrato un alto grado di accordo.

Si delinea, innanzitutto, il profilo di un compito come *attività individuale*. I compiti per casa non sono percepiti come attività di gruppo, di ricerca e di studio collaborativo: al contrario, sono considerati frutto di un lavoro solitario, che anzi viene sollecitato dall'insegnante in vista di una autonomia che si desidera sviluppare negli allievi. Sono dunque attività individuali in un duplice senso: né attività da fare insieme ai compagni di classe, ad esempio in coppia o in piccolo gruppo, né attività nel cui svolgimento avvalersi dell'aiuto di genitori o di altre figure di riferimento. Gli studenti rispondono di *sentirsi bene* quando li fanno senza essere aiutati. Il nostro dato è lievemente in contrasto con uno studio di Kackara Hayal Z. et al (2011), in cui emerge invece come gli studenti delle scuole medie generalmente riportino esperienze soggettive più positive quando svolgono i compiti a casa in compagnia di qualcuno che li supporta (mentre gli studenti delle scuole superiori sembrano riportare esperienze più positive quando li svolgono in autonomia). La discussione di questi risultati in rapporto alla letteratura sul tema potrebbe essere arricchita considerando gli esiti che emergono da un aspetto ampiamente indagato, riguardante, in particolare, il modo in cui l'atteggiamento dei genitori verso i compiti media la percezione dei ragazzi sugli stessi (Coutts, 2004; Katz et al., 2011) e l'effetto che il coinvolgimento dei genitori risulta avere sul rendimento e sul successo scolastico (Bempechat, 2004; MetLife, 2007; Dumont et al., 2012). Il *sentirsi bene* in autonomia o in compagnia di qualcuno potrebbe essere connesso al grado di consapevolezza dell'utilità che il supporto gioca per il successo scolastico, nonché del valore attribuito al successo stesso.

Sicuramente i dati emersi contribuiscono a problematizzare la credenza ampiamente condivisa sul valore della pratica diffusa di supporto ai compiti da par-



te dei genitori, spesso richiesta esplicitamente e contraddittoriamente dagli insegnanti.

Oltre ad essere attività essenzialmente individuale, il compito è anche qualcosa da completare nei *modi* e nei *tempi* stabiliti dal docente. La flessibilità sembra essere una caratteristica che, nella percezione degli studenti, i compiti non possiedono, né rispetto ai tempi (sono da completare entro un giorno preciso) né rispetto alle modalità. Rispetto ai tempi di svolgimento e consegna dei compiti, la ricerca scientifica sul tema si è focalizzata prevalentemente sulla gestione del tempo da parte degli studenti (Xu, 2010; Wagner et al., 2008), mostrando non solo come sia fondamentale la capacità di autoregolazione del tempo stesso, ma individuando anche fattori ad esso associati, come le caratteristiche del compito e l'aiuto fornito dai genitori e/o da adulti. L'altro aspetto, quello delle modalità, emerge chiaramente dalle risposte dei nostri studenti: le modalità sono richieste in modo rigido e determinate interamente dall'insegnante; questo fa sì che gli studenti non si sentano liberi nella scelta delle stesse nello svolgimento del compito. Pur esistendo certamente un margine di autonomia lasciato allo studente, che sembra riguardare la ricchezza di elementi e di parole e l'accuratezza nel linguaggio, questo non toglie che la consegna appaia agli studenti, e venga da loro percepita, come rigida e già fissata. Emerge dunque un compito che ha un tempo preciso di consegna e predefinito nella sua forma. Lo studente ha la possibilità di arricchirlo di parole raffinate e brillanti, ma facendo attenzione a non fornire risposte troppo insolite o troppo alternative/originali. Possiamo ipotizzare che siano le materie letterarie o comunque quelle tipologie di compiti che richiedono produzione orale o scritta (quali risposte a domande, temi, ricerche) ad essere connesse ad una forma di "originalità" intesa strettamente come ricercatezza linguistica.

Procedendo, e in parallelo rispetto a quanto finora detto, i dati raccolti mostrano come il compito non sia percepito come un'occasione per far emergere curiosità rispetto a quanto si sta studiando, né voglia di scoprire cose nuove: il compito sembra essere legato all'*hic et nunc*, si fa e si fa nel modo richiesto, essenzialmente per ripetere, e quindi consolidare, quanto presentato a lezione dal docente.

Rispetto alle motivazioni a sostegno della loro utilità, questo aspetto emerge come quello maggiormente condiviso: i compiti danno la possibilità di capire meglio quanto fatto a scuola. Elemento che viene evidenziato anche in uno studio di Letterman (2013), in cui emerge la convinzione degli studenti in base alla quale i compiti per casa assumono importanza e valore nella misura in cui offrono la possibilità di comprendere a fondo materiali e contenuti.

Tale dato trova conferma anche nella ricerca di Wilson e Rhodes (2010), i quali hanno constatato che l'86% degli intervistati è d'accordo sul fatto che i *Practice homework* (il tipo più comune di compiti, quelli assegnati soprattutto dagli insegnanti di matematica per rafforzare il materiale presentato in classe e per aiutare gli studenti a padroneggiare le abilità individuali) rinforzano i concetti appresi, e che il 67% ritiene che la loro utilità consista nel supporto per una migliore comprensione dei contenuti disciplinari. Anche l'indagine realizzata da Xu (2005) evidenzia come gli studenti percepiscano i compiti come un rinforzo all'apprendimento scolastico (ragione intrinseca) oltre che una ricerca di approvazione da parte degli adulti (ragione estrinseca). Il dato è in linea inoltre con i risultati che emergono dalle ricerche che collegano la pratica degli *homework* con l'*achievement* (Cooper et al. 2006, Cooper, 2007) e attesta un riconoscimento di tale correlazione da parte degli studenti, con una attribuzione di "utilità" accademica a tale pratica. I nostri risultati in sintonia con la letteratura potrebbero essere ricondotti alla consapevolezza di una "mancanza" che induce la necessità di com-



pletare l'attività svolta a scuola con lavoro aggiuntivo al fine di conseguire risultati positivi nelle valutazioni. Tale ipotesi meriterebbe ulteriori approfondimenti di ricerca.

Se dovessimo dare un nome al compito così come è emerso dai dati della presente ricerca, utilizzando la tripartizione ormai accettata in letteratura (Cooper, 2007), si tratta dei cosiddetti “practice homework”: i compiti, cioè, assegnati dal docente per rinforzare la comprensione e aiutare gli studenti a padroneggiare quanto insegnato. Tra i dati non vi è traccia delle altre due categorie, i “preparation” e “extension homework”. I primi includono quei compiti che hanno la funzione di introdurre lo studente al materiale di studio che sarà presentato dall'insegnante nelle lezioni successive, fornendo in questo modo quelle conoscenze di base necessarie e sulle quali andrà a poggiarsi la comprensione. Gli “extension” sono invece quei compiti che vengono assegnati con la funzione precisa di trasferire le conoscenze e capacità già apprese a situazioni nuove non affrontate a lezione. Il compito per casa non è dunque considerato come strumento a disposizione dell'insegnante per preparare lo studente all'apprendimento futuro né per estenderlo a situazioni nuove e diverse: possiamo affermare che il suo ruolo potenziale di mezzo per un apprendimento significativo è messo in ombra dal suo utilizzo in quanto esercizio e rinforzo.

Ciò ripropone la necessità di riflessioni importanti sulla filosofia educativa sottostante a questo tipo di concezione del compito. La percezione derivante dalle risposte degli allievi appare ancorata ad una filosofia educativa di tipo comportamentista, che ha precise implicazioni a livello educativo e didattico, laddove più o meno consapevolmente proposta. In questa prospettiva, il compito ha un ruolo che potremmo definire di “controllo dell'appreso” e funziona in virtù della ripetizione dell'esercizio che, riproponendo l'associazione stimolo-risposta, produce un consolidamento dei contenuti appresi.

Gli aspetti discussi in precedenza stanno, probabilmente, alla base dei vissuti più direttamente collegati allo svolgimento dei compiti per casa, considerati come *noia* e *senso del dovere*. La maggior parte degli studenti che hanno risposto al questionario li percepisce come un obbligo noioso, dato che emerge anche da altri studi in cui la sensazione di sostenere un carico di lavoro di routine è interpretato come causa del mancato completamento dei compiti e della noia associata (Pasi, 2006; Wilson e Rhodes, 2010). La connessione tra l'esecuzione del compito per casa e il senso del dovere resta comunque interessante da studiare specie in rapporto alla credenza per cui tale pratica va sostenuta per finalità etico-morali.

Se il compito per casa rientra tra le pratiche ad uso del docente per valutare e valorizzare l'apprendimento degli studenti e il loro successo formativo, e non meramente scolastico, allora la prospettiva dovrebbe essere molto diversa. I risultati delle ricerche scientifiche più recenti in ambito valutativo (Hargreaves, 2007; Harris, Brown, 2013) conducono infatti ad una concezione del processo valutativo improntata sulla collaborazione, sulla differenziazione e sull'autenticità come tratti imprescindibili. La nuova cultura valutativa ha messo in luce da anni i benefici di pratiche valutative costruite sulla base di una concezione dinamica e multidimensionale dell'intelligenza dell'individuo e realizzate con la finalità di promuovere una complessità di pensiero che metta in campo abilità di ordine superiore (rispetto al semplice memorizzare) (Segers et al., 2003; Sternberg e Grigorenko, 2004).

Nello specifico dei compiti per casa, questo significherebbe ripensare la loro legittimità (*if homeworking*), la loro collocazione (*where to work?*) e la loro funzione (*why to work?*), immaginare tipologie (*how to work?*) e alternative plurime (*which work?*), costruire una dinamica interattiva tra apprendimenti e valutazioni



(*work together*) in modo che si sostengano reciprocamente, investendo sul ruolo formativo del feedback e sull'impegno responsabile che accompagna ogni compito.

Un'ultima considerazione riguarda quanto già esplicitato in merito al carattere esplorativo dello studio realizzato. Le analisi che si è scelto di effettuare si collocano esattamente entro questo approccio, tenendo necessariamente in considerazione gli aspetti propri di questo tipo di studi, ovvero della scarsa rappresentatività della popolazione coinvolta e dei connessi limiti di generalizzabilità dei risultati discussi. D'altra parte lo scopo congiunto dello studio era relativo alla costruzione di uno strumento in grado di contribuire all'analisi delle diverse componenti implicate nella complessa pratica dei compiti per casa, isolandone degli aspetti connessi alla creatività. Da questo punto di vista, pur con risultati interessanti, la ricerca offre spunti di riflessione e sviluppo anche in merito ai limiti e criticità dello strumento utilizzato in questa prima elaborazione e messa a prova e alla necessità di accompagnarlo da altri strumenti anche di natura qualitativa, nonché a metodologie di follow-up sui risultati, quali l'uso di focus-groups e approcci narrativi. La prospettiva futura di ricerca può dunque guardare al legame tra creatività e compiti per casa in un'ottica mixed methods, che consideri l'opportunità, da un lato di utilizzare metodologie e strumenti differenziati ( in ottica di affiancamento, completamento e comparazione con il questionario strutturato) e dall'altro di coinvolgere altri attori importanti, come i docenti e le famiglie.



## Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43, pp. 189-196.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), pp. 373-395.
- Cooper H. (2007). *The battle over homework* (3<sup>rd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper H., Robinson J.C., Patall E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 70(1), pp. 1-62.
- Coutts P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice*, 43 (3), pp. 182-188.
- Dumont H., Trautwein U., Ludtke O., Neuman M., Niggli A., Schnyder I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes?. *Contemporary Educational Psychology*, 37, pp. 55-69.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaskey T.R., Anderman E.M. (2008). Students at bat. *Educational Leadership*, 52(2), pp. 14-20.
- Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hargreaves E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education*, 14(2), pp. 1-14.
- Harris L. R., Brown G. T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into

- teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, pp. 101-111.
- Jackson R.R. (2009). *Never work harder than your students and other principles of good teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Katz I., Kaplan A., Buzukashvily T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21, pp. 376-386.
- Kohn A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Kohn A. (2007). Rethinking homework. *Principal Leadership*, 86(3), pp. 35-38.
- Letterman D. (2013). Students' perception of homework assignments and what influences their ideas. *Journal of College Teaching & Learning*, 10(2), pp. 113-122.
- Metropolitan Life Insurance Company (2007). *MetLife Survey of the American Teacher: The Homework Experience*. A Survey of Students, Teachers, and Parents. New York: Author.
- Pasi R.J. (2006). Homework that helps. *Principal Leadership*, 7(1), pp. 8-9.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Santi M., Di Masi D. (2014). Pedagogies to Develop Children's Agency in School. In Sarojini Hart C., Biggeri M., Babic B. (Eds.), *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Application of the Capability Approach in Schools and Beyond* (pp. 123-144). London: Bloomsbury.
- Segers M., Dochy F., Cascallar E. (Eds.) (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of quality and standards*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Sternberg R.J., Grigorenko E.L. (2004). *Il testing dinamico. La natura e la misura del potenziale di apprendimento*. Roma: Armando.
- Torrance E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms- Technical Manual Research Edition*. Princeton: NJ: Personnel Press. (it. *Test di pensiero creativo*. Firenze, Edizioni OS, 1989).
- Varisco B. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione*. Milano: Guerini.
- Vatterott C. (2009). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. Alexandria VA: ASCD.
- Wagner P., Schober B., Spiel C. (2008). Time investment and time management: an analysis of time students spend working at home for school. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), pp. 139-153.
- Williams F. (1994). *TCD. Creatività e pensiero divergente*. Trento: Erickson.
- Wilson J., Rhodes J. (2010). Student perspectives on homework. *Education*, 131(2), pp. 351-358.
- Xu J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: a multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, pp. 34-39.



