

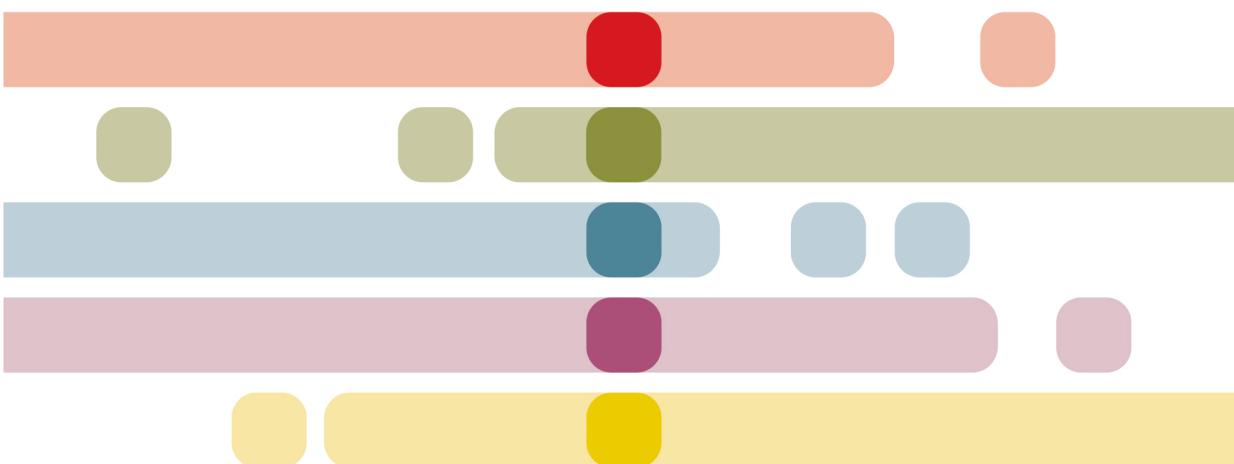


Società Italiana di Ricerca Didattica

# Giornale Italiano della Ricerca Educativa

## Italian Journal of Educational Research

anno XI  
numero 21  
Dicembre 2018





Società Italiana di Ricerca Didattica





# Giornale Italiano della Ricerca Educativa

## Italian Journal of Educational Research

RIVISTA SEMESTRALE  
anno XI – numero 21 – Dicembre 2018



**Direttore | Editor in chief**

PIETRO LUCISANO | Sapienza Università di Roma

**Condirettori | Co-editors**

LOREDANA PERLA | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
ACHILLE M. NOTTI | Università degli Studi di Salerno

**Comitato Scientifico | Editorial Board**

JEAN-MARIE DE KETELE | Université Catholique de Lovanio  
VITALY VALDIMIROVIC RUBTZOV | City University of Moscow  
MARIA JOSE MARTINEZ SEGURA | University of Murcia  
ETTORE FELISATTI | Università degli Studi di Padova  
GIOVANNI MORETTI | Università degli Studi di Roma Tre  
ALESSANDRA LA MARCA | Università degli Studi di Palermo  
ROBERTO TRINCHERO | Università degli Studi di Torino  
LORETTA FABBRI | Università degli Studi di Siena  
IRA VANNINI | Università di Bologna  
ANTONIO MARZANO | Università degli Studi di Salerno  
MARIA LUISA IAVARONE | Università degli Studi di Napoli “Parthenope”  
GIOVANNI BONAIUTI | Università degli Studi di Cagliari  
MARIA LUCIA GIOVANNINI | Università di Bologna  
PATRIZIA MAGNOLER | Università degli Studi di Macerata  
ELISABETTA NIGRIS | Università degli Studi Milano-Bicocca

**Comitato editoriale | Editorial management**

CRISTIANA DE SANTIS | Sapienza Università di Roma  
DANIA MALERBA | Sapienza Università di Roma  
ROSA VEGLIANTE | Università degli Studi di Salerno

**Note per gli Autori | Notes to the Authors**

I contributi, in formato MS Word, devono essere inviati all’indirizzo email del Comitato Editoriale: [rivista@sird.it](mailto:rivista@sird.it)  
Ulteriori informazioni per l’invio dei contributi sono reperibili nel sito [www.sird.it](http://www.sird.it)

---

Submissions have to be sent, as Ms Word files, to the email address of the Editorial Management: [rivista@sird.it](mailto:rivista@sird.it)  
Further information about submission can be found at [www.sird.it](http://www.sird.it)

**Consultazione numeri rivista**

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird>

**Codice ISSN 2038-9736 (testo stampato)**

**Codice ISSN 2038-9744 (testo on line)**

**Registrazione Tribunale di Bologna n. 8088 del 22 giugno 2010**

**Finito di stampare: Dicembre 2018**

**Abbonamenti • Subscription**

Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d’abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: [abbonamenti@edipresssrl.it](mailto:abbonamenti@edipresssrl.it)

**Editing e stampa**

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) - [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

**Progetto grafico copertina**

Valentina Sansò

## **Obiettivi e finalità | Aims and scopes**

Il **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, organo ufficiale della **Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)**, è dedicato alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione.

Le aree di ricerca riguardano: lo sviluppo dei curricoli, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la docimologia, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi. La rivista è rivolta a ricercatori, educatori, formatori e insegnanti; pubblica lavori di ricerca empirica originali, casi studio ed esperienze, studi critici e sistematici, insieme ad editoriali e brevi report relativi ai recenti sviluppi nei settori. L'obiettivo è diffondere la cultura scientifica e metodologica, incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

---

The **Italian Journal of Educational Research**, promoted by the **Italian Society of Educational Research**, is devoted to Methodologies of Educational Research and Evaluation Research in Education.

Research fields refer to: curriculum development, teacher training, school education, higher education and vocational education and training, instructional management and design, educational technology and e-learning, subject teaching, inclusive education, lifelong learning methodologies, competences evaluation and certification, docimology, students assessment, school evaluation, teacher appraisal, system evaluation and quality.

The journal serves the interest of researchers, educators, trainers and teachers, and publishes original empirical research works, case studies, systematic and critical reviews, along with editorials and brief reports, covering recent developments in the field. The journal aims are to share the scientific and methodological culture, to encourage debate and to stimulate new research.

## **Comitato di referaggio | Referees Committee**

Il Comitato di Revisori include studiosi di riconosciuta competenza italiani e stranieri. Responsabili della procedura di referaggio sono il direttore e il condirettore della rivista.

---

The Referees Committee includes well-respected Italian and foreign researchers. The referral process is under the responsibility of the Journal's Editor in Chief and Co-Editors.

## **Procedura di referaggio | Referral process**

Il Direttore e Condirettore ricevono gli articoli e li forniscono in forma anonima a due revisori, tramite l'uso di un'area riservata nel sito della SIRD ([www.sird.it](http://www.sird.it)), i quali compilano la scheda di valutazione direttamente via web entro i termini stabiliti. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori esprimono un parere positivo. I giudizi dei revisori sono comunicati agli Autori, assieme a indicazioni per l'eventuale revisione, con richiesta di apportare i cambiamenti indicati. Gli articoli non modificati secondo le indicazioni dei revisori non sono pubblicati.

**Per consultare il codice etico consultare il link:**

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/about/editorialPolicies#custom-0>

---

Editor in chief and co-editor collect the papers and make them available anonymously to two referees, using a reserved area on the SIRD website ([www.sird.it](http://www.sird.it)), who are able to fulfill the evaluation grid on the web before the deadline. Only articles for which both referees express a positive judgment are accepted. The referees evaluations are communicated to the authors, including guidelines for eventual changes with request to adjust their submissions according to the referees suggestions. Articles not modified in accordance with the referees guidelines are not accepted.

# INDICE

## 9 EDITORIALE DI PIETRO LUCISANO

### Studi

- 11 **NICOLETTA BALZARETTI, SIMON N. LEONARD, LISA LIM, PAUL UNSWORTH, IRA VANNINI**  
Innovating methodology through international collaboration: Expanding the use of video analysis for understanding learning designs  
*Apporti metodologici innovativi attraverso la collaborazione internazionale: l'uso della video analisi per comprendere la progettazione didattica*
- 31 **FEDERICO BATINI, MARCO BARTOLUCCI, CHIARA BELLUCCI, GIULIA TOTI**  
Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy  
*Bocciature ed abbandoni: uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni*
- 51 **NICOLE BIANQUIN, SERENELLA BESIO, MABEL GIRALDO, FABIO SACCHI**  
L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF)  
*Work-related learning for students with and without disabilities.*  
*A first qualitative data analysis between language and content of the PTOFs*
- 73 **PAOLA DAMIANI, FILIPPO GOMEZ PALOMA**  
Educational ECS. Un approccio “embodied cognitive” per le scuole  
*Educational ECS. Embodied cognitive approach for school*
- 83 **ANNA D'ALESSIO, ANNAMARIA PETOLICCHIO, ROSANNA TAMMARO**  
CLIL, una metodologia vincente nell'ottica del *lifelong learning*  
*CLIL, a winning methodology from the perspective of lifelong learning*
- 101 **MONICA FEDELI, JOELLEN E. CORYELL, DANIELA FRISON, JONATHAN TYNER**  
Uno studio qualitativo transnazionale US-Italia sulle prospettive dei docenti che insegnano in corsi internazionali. Le voci dei docenti sullo sviluppo professionale  
*A cross-national qualitative study on instructor perspectives for teaching internationally diverse students. The teachers' voices on faculty development*
- 115 **GIOVANNI MORETTI, ARIANNA GIULIANI, ARIANNA MORINI**  
Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* in Italia  
*Increase students' awareness as trainee subjects: use and validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italy*

- 133 SILVANA ZITO, GIUSEPPE MERCURIO, ALESSANDRO PIGONI, SIMONA MERCURIO, ANNAMARIA CURATOLA**  
Regolazione emotiva e metacognizione nei bambini e negli adolescenti  
Emotional regulation and metacognition in children and adolescents

## Ricerche

- 159 GIORGIO ASQUINI, MARGHERITA EMILETTI**  
Differenze di genere nel Problem Solving Collaborativo: il caso italiano  
Gender differences in Collaborative Problem Solving: the Italian case
- 173 CHIARA BERTOLINI**  
Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo  
Improving the school is possible: research and training experiences on the text comprehension
- 189 ROBERTA CARDARELLO, ANDREA PINTUS**  
Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto "tra pari"  
Teaching text comprehension. Content approach and peer interaction in an experimental training
- 205 GIUSI CASTELLANA, ANDREA GIACOMANTONIO**  
Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto  
Good readers and poor readers. The effects of a metacognitive intervention experiment and the teaching of reading strategies on reading comprehension
- 223 CLIZIA DE NADAI, SARA MORI**  
Valutare per migliorare: competenze STEM e abilità trasversali  
Assessment for improvement: STEM competences and soft skills
- 241 MARIANNA TRAVERSETTI**  
Strategie di insegnamento e metodo di studio: dati di ricerca sugli allievi con DSA  
Teaching strategies and study method: resarch data for students with learning disabilities
- 261 SILVIA ZANAZZI**  
I docenti inclusivi tra teoria e pratica  
The inclusive teachers between theory and practice

## Esperienze

- 275 CHIARA BERTOLINI, ANDREA PAGANO**  
Il digital storytelling nell'educazione prescolare: quali suggerimenti didattici vengono dall'analisi delle pratiche a scuola?  
*Digital storytelling in pre-school education: what teaching suggestions can be drawn from the analysis of practices at school?*
- 291 VALERIA BIASI, CONCETTA LA ROCCA**  
Processi di auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia: il ruolo della formazione metodologica di base dei docenti e dei dirigenti  
*Nursery Schools and Kindergarten Self-evaluation processes: the role of basic methodological training for teachers and managers*
- 313 ILARIA BORTOLOTTI**  
Quale modello di formazione per docenti all'uso delle tecnologie nella didattica?  
*Which model of teachers' training for the use of technology in teaching?*
- 329 STEFANIA CHIPA, CHIARA GIUNTI, LORENZA ORLANDINI**  
L'approccio pedagogico del *Service Learning* per valorizzare l'autonomia e la responsabilità degli studenti in contesti socio-economici disagiati: il caso dell'IC Amerigo Vespucci di Vibo Marina (VV)  
*The pedagogical approach of Service Learning in disadvantaged socio-economic contexts to enhance students' autonomy and responsibility: the experience of the IC Amerigo Vespucci at Vibo Marina (VV)*
- 343 KATIA MONTALBETTI**  
Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti  
*Evaluating teaching in secondary school. Potential, risks and educational value for students*
- 355 MAILA PENTUCCI**  
L'elaborazione del curricolo verticale nelle comunità scolastiche: un esempio di Ricerca Collaborativa a partire dalle concezioni degli insegnanti rispetto al curricolo  
*Developing the vertical curriculum in school communities: an example of Collaborative Research based on teachers' conceptions of the curriculum*

## Editoriale

PIETRO LUCISANO

Nel *Manifesto per la Ricerca educativa e l'innovazione didattica* della SIRD la prima emergenza educativa considerata è relativa al fatto che “l’educazione richiede fiducia: fiducia nei bambini e nei giovani, fiducia negli operatori e negli insegnanti, fiducia nella ricerca e ancora fiducia nelle istituzioni che governano e nel funzionamento corretto del sistema sociale e economico del paese”. La fiducia, del resto, non è solo uno dei fattori che sono alla base dei rapporti educativi, ma anche uno degli aspetti fondanti di qualsiasi rapporto umano e sociale.

Per questo, l’idea di assumere come base del rapporto con gli insegnanti il controllo (la non fiducia), rappresenta una scelta perdente da qualunque punto di vista la si consideri. Perdente anche quando con il controllo si immagina di evitare o limitare episodi critici.

Quando si difende il controllo con l’adagio latino “l’occhio del padrone ingrassa il cavallo”, si commettono diversi errori. Il primo, di sostanza, è che per ingrassare il cavallo ci vuole buona biada e nessun cavallo ingrassa a guardarla, il secondo è relativo al contesto in cui l’adagio va collocato: è l’occhio del padrone (che ammira o che deve vendere) a rendere il cavallo più bello e più robusto, dunque un occhio apprezzante o almeno interessato.

È lo sguardo di un occhio apprezzante e interessato che manca alla scuola e il fatto che si torni a parlare di leggi per sostituire questo occhio con telecamere nelle scuole con funzioni di prevenzione e di controllo è segno di un tempo dominato dalla paura. Si torna a parlare di telecamere a seguito della paura suscitata da alcuni episodi di violenza sui bambini con l’idea che queste violenze potrebbero essere evitate se gli insegnanti sapessero di essere controllati e, probabilmente, se poi le pene per gli insegnanti cattivi fossero più severe. Ci vuole più controllo viene suggerito ai nostri legislatori.

Mettiamoci nei panni di un genitore che deve affidare il figlio a una persona che lo Stato ha selezionato se lo Stato stesso lo avverte dicendo “in verità io l’ho scelta in modo un po’ approssimativo, del resto dovevo mantenere promesse elettorali, e, ti dirò, anch’io mi fido poco di questi insegnanti, ma ho trovato il sistema di controllarli, stai tranquillo: ci sono telecamere in tutte le aule, e nei corridoi e nei bagni, così se un insegnante farà violenza a tuo figlio potremo punirlo”.

Ancora, i sostenitori delle telecamere dicono che queste registrazioni tutelebbero anche gli insegnanti da eventuali accuse dei genitori. E di nuovo si prospetta un mondo in cui i genitori sono vissuti come persone di cui non fidarsi, da cui ci si deve tutelare.

La fiducia, tuttavia, non può essere presupposta, va costruita, per questo quando si fanno i concorsi per insegnanti bisognerebbe farli rigorosi e non “non selettivi”, per questo bisogna costruire un percorso di formazione iniziale in grado di





formare le conoscenze disciplinari e didattiche ma anche gli atteggiamenti e lo stile di lavoro degli insegnanti.

Ma ogni volta si sceglie di risparmiare prima, per poi finire a spendere dopo molto di più e anche male. Ogni risparmio formativo presenta poi sia un conto economico sia un conto sociale. Se fossero state investite le risorse necessarie nelle SSIS, e poi nei TFA, e poi nei 24 cfu, se lo Stato si fosse impegnato nel formare e nel reclutare con saggezza gli insegnanti, i coordinatori e i dirigenti scolastici, forse le cose andrebbero meglio. Se i dirigenti e i coordinatori avessero un numero ragionevole di scuole e di studenti da seguire, potrebbero meglio cogliere i segnali di crisi che poi possono sopravvenire, è vero, anche dopo la migliore delle preparazioni e la migliore delle selezioni. Se gli adempimenti di tipo burocratico richiesti ai dirigenti fossero meno gravosi e si tornasse a un ruolo più attento agli aspetti educativi e didattici avremmo anche un controllo intelligente e capace di interventi educativi.

In assenza di tutte queste azioni di fronte ad episodi di crisi lo Stato finisce per prendere le distanze. Lodolo d'Oria su *Orizzonte scuola* rileva che il 90% delle insegnanti inquisite per episodi di violenza ha un'età superiore ai 50 anni e si chiede di conseguenza se la ragione di questi episodi non sia da attribuire all'età o al *burn out*. Lungi dal voler considerare anziane le maestre ultracinquantenni, forse di nuovo è più ragionevole notare che in larga maggioranza le insegnanti meno giovani hanno una preparazione al lavoro che si riduce ai quattro anni di scuola secondaria superiore e, probabilmente, sono meno preparate a gestire la complessità di una scuola sempre più impegnativa. E, tuttavia, è meglio evitare di fare inferenze su una manciata di casi.

Con le telecamere, il personale di pubblica sicurezza addetto ai controlli potrà anche verificare quello che tutti sappiamo e riproporlo a chi cerca di non vedere le condizioni in cui lavoriamo nelle nostre scuole e nelle nostre università: aule non a norma, arredi degradati, assenza di strumenti e materiali didattici. Sono situazioni spesso sotto i limiti della legalità che richiederebbero interventi importanti di edilizia, di manutenzione, di formazione e di sostegno.

La questione educativa è, ma questo lo dicono tutti, non solo una questione strategica, ma anche uno specchio dell'impegno che una società mette nel progettare il futuro. A ogni cambio di governo sta a noi manifestare tutta la disponibilità e tutto il nostro scontento e fare della questione della formazione e della scelta di insegnanti di cui potersi fidare, un terreno di confronto con le altre realtà associative degli insegnanti, con i genitori e con gli studenti e con le istituzioni preposte. Chissà che l'occhio del cavallo (liberato dai tradizionali paraocchi) non migliori un po' anche il padrone?

# Innovating methodology through international collaboration: Expanding the use of video analysis for understanding learning designs

Nicoletta Balzaretti • Department of Education Sciences "Giovanni Maria Bertin" -

Alma Mater Studiorum University of Bologna (Italy) - nicoletta.balzaretti@unibo.it

Simon N. Leonard • School of Education - University of South Australia - Simon.Leonard@unisa.edu.au

Lisa Lim • School of Education - University of South Australia Online - Lisa.Lim@unisa.edu.au

Paul Unsworth • School of Education - University of South Australia - Paul.Unsworth@unisa.edu.au

Ira Vannini • Department of Education Sciences "Giovanni Maria Bertin" - Alma Mater Studiorum University of Bologna (Italy) - ira.vannini@unibo.it

## Apporti metodologici innovativi attraverso la collaborazione internazionale: l'uso della video analisi per comprendere la progettazione didattica

The purpose of this paper is to propose new directions for research in the use of video analysis to improve teaching and learning design in mathematics. The research directions have been developed through an international collaboration involving researchers from Italy and Australia. The paper includes an outline of these context and the different drivers for research before presenting providing a literature review to support future methodological innovation.

**Keywords:** video analysis, teachers professionalism, learning design, innovating methodology, internationalization, Mathematics teaching

L'articolo descrive e approfondisce le nuove direzioni di ricerca in ambito educativo attraverso l'uso della videoanalisi per migliorare la progettazione dei processi di insegnamento-apprendimento della matematica. Le direzioni di ricerca sono state sviluppate attraverso una collaborazione internazionale che ha coinvolto ricercatori italiani e australiani. L'articolo illustra una panoramica dei diversi contesti di ricerca e delinea un'ampia trattazione della letteratura di ambito come quadro teorico d riferimento della proposta metodologica innovativa.

**Parole chiave:** videoanalisi, professionalità degli insegnanti, progettazione didattica, innovazione metodologica e sperimentazione, internazionalizzazione della ricerca, didattica della matematica

**L'introduzione e i §§ 2, 3 e 5 sono stati scritti da Simon Leonard; il § 2.1 e 4.1 da Nicoletta Balzaretti; il § 2.2 da Paul Unsworth; i §§ 3, 3.1, 3.2 da Ira Vannini; i §§ 3.3, 4, 4.1, 4.2 da Lisa Lim e Paul Unsworth. Tutto l'impianto del contributo e le conclusioni sono frutto di una riflessione comune tra tutti gli Autori.**

# Innovating methodology through international collaboration: Expanding the use of video analysis for understanding learning designs

## 1. Introduction

By bringing researchers together to look at similar problems from perspectives shaped by different contexts, international collaborations provide opportunities to innovate in educational research. This paper reports on the first steps in one such innovative collaboration, a partnership between the University of Bologna, Italy (UNIBO) and the University of South Australia, Australia (UNISA). Drawn together by a common interest in the use of video analysis to improve mathematics teaching and learning design, these first steps have engaged the researchers in the partnership in an analysis of the differences and similarities of the Italian and Australian contexts. This analysis, discussed in the first section of this paper, has provided new insights into the work in both countries. In turn this has led to a new literature review, the reporting of which forms the bulk of the present paper. The paper will conclude by outlining innovative directions for new research based on the understandings built by our joint analysis of the literature.



## 2. Comparisons

With the improvement of mathematics teachers and learning design as a common background, the UNIBO and UNISA research group came together in 2018 with support from the Erasmus+ mobility program of the European Union. The initial intent was to draw on the joint expertise of the group in the use of video analysis to develop new research projects to fully utilise the affordances of the Samsung SMARTSchool (SSS), a purpose-built facility at UNISA designed to support the video analysis of classroom activity. The UNIBO researchers brought to their Australian partners rich experience in using video as a tool to foster in-service mathematics teachers' professional development, gained through participation in the FAMT&L European Project (Ferretti, Michael-Chrysanthou & Vannini, 2018). Early engagement across the new partnership quickly revealed that the exchange would be more extensive than a swapping of technical protocols. Rather, the exchange has led to extensive discussions of the respective contexts, which we outline below.

### 2.1 *The Italian/European Context: the FAMT&L project*

The FAMT&L (Formative Assessment in Mathematics for Teaching and Learning) project was funded under the European Commission's Lifelong Learning program in 2013 and involved five European countries (Italy, Netherland, France, Switzerland and Cyprus). The processes of learning and teaching mathematics and science are a fundamental component of school activities, preliminary to most of the skills that are significant for life and necessary for citizenship education. However, despite

the commitment of researchers and teachers, the crisis in teaching and learning mathematics in some European countries is becoming widespread (OCSE, 2013). The principal aim was to make a focus on the practices of formative assessment of the mathematics' teachers; to gather information on training and learning needs of teachers; to collect and to analyse data on the formative assessment of the mathematics' teachers in the school contexts of the different partner countries involved. The main goal was to develop objective observational measures of classroom instruction to serve as quantitative indicators of teaching practices in formative assessment. It involved, from a methodological point of view, having the same methodological approach to collect the data, to use the same process to reduce video data, to exploit the data in the same way. That means to provide standardized procedures for using the camera and standardized procedures for analysing videos.

The results of FAMT&L project were related to the realization of a training model (through e-learning) for school math teachers (which can be applied in service and in pre-service training) that has improved teachers' skills: in the field of educational planning and evaluation (both formative and summative assessment, evaluation for learning); and in teaching mathematics in the direction of problem-based learning processes. In this project, video analysis technologies thus serve as a powerful means to activate teachers' professional learning to create awareness, understanding and application of the role that formative assessment plays in mathematics teaching and learning.

## 2.2 *The Australian context*

As with many OECD countries, Australia's impetus for improving mathematics teaching is informed by declining PISA rankings and relatively static performances in the Trends in Mathematics and Science Study(s) (Thomson, Hillman et al., 2012; Thomson, Wernert et al., 2017) and national testing regimes (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2018).

Arguably, if there is to be authentic change in mathematics teaching, pre-service teacher education needs to be a significant point for leverage. The main role of pre-service mathematics education is to ensure that graduate teachers know their subject matter knowledge and have an informed perspective of contemporary mathematics pedagogy and practice, and are able to demonstrate this when teaching (Sullivan 2011; Livy, Vale et al., 2016). As Sullivan argues, particular attention needs to be directed at educators gaining richer understandings of the goals and principles that constitute effective teaching and learning of mathematics, in order to develop in learners, not only conceptual understanding and procedural fluency, but also actions of strategic competence and adaptive reasoning. These views have become increasingly pertinent in view of political debates positioning many graduate teachers as under equipped to teach mathematics (House of Representatives Standing Committee on Employment, Education and Training, 2017).

In an attempt to address this, the Australian Government in conjunction with the Australian Council for Educational Research (ACER) recently introduced a Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students (LANTITE), which all graduate teachers must pass to qualify for their degree. According to ACER (2018), the test is designed to assess initial teacher education students' literacy and numeracy skills to ensure they 'are equipped to meet the demands of teaching and assist higher education providers, teacher employers and the general public to have confidence in the skills of graduating teachers'.

However, while the LANTITE may lend statistical weight to pre-service teachers' mathematical proficiency, evidence of improvement in mathematics teaching also requires comprehensive qualitative support. Teaching to Australia's diverse learner contexts requires teachers to draw on much deeper conceptual, socio-cultural and pedagogical knowledge, which includes rehearsal of teaching into practice (Sullivan, 2011; Owen, 2014; Groundwater-Smith, & Ewing et al., 2015). Pre-service educators need to develop deep professional expertise to effectively plan, implement and assess well-designed mathematics teaching and learning programs (Macmillan, 2009; Van de Walle, Karp et al., 2015; Reys, Lindquist et al., 2017).

Pre-service teacher mathematics education programs thus have a responsibility to embed relevant theoretical and evidence-based approaches into mathematics education course design and delivery. In this space, our professional interest as mathematics education teacher-researchers gravitates to exploring how video analysis technologies contribute to pre-service teacher's professional growth and vision. Of particular interest is investigation of the coupling of video analysis technologies within a learning design approach that positions learning theory and pedagogical reasoning alternately rehearsed into practice (Elliot, Sweeney et al., 2009; Lockyer, Heathcote et al., 2013).

The next section will provide a review of literature that captures an overview of video analysis technologies and their application in educational research and teacher professional development. Additionally, the review brings attention to new innovative elements in video analysis including video annotation and video analytic technologies.

### 3. Literature Review

The discussion of context briefly reported above highlighted to our research group the need to engage in an extensive re-examination of the literature together. Both teacher professional development and learning design are complex endeavours. Video analysis has been used to address very different problem sets, in very different ways, in each of these endeavours and we were keenly aware of the need to develop a stronger joint understanding of previous work. That work is reported in this section of the paper.

Video analysis literature illustrates a large variety of purposes for using video in teacher learning, from lesson analysis (Santagata, 2014) and scaffolding teachers' professional development (Brophy, 2004; Sherin, 2004) to promoting discussion between teachers (Borko, Jacobs et al., 2008) and building a learning community (Sherin, 2004; van Es, 2012). Video analysis can be defined as a systematic observation procedure on videotaped material. It identifies key elements of the behaviour, verbal and non-verbal, of videotaped subjects that are not easily seen through direct observation, and to explore the links between cause and effect in relation to the context in which the observed actions take place. It differs from "video documentary" or "video research", in that it provides for more possibilities for pedagogical research as video is used for data collection and documentation (Galliani & De Rossi, 2014). Video analysis refers to a specific use of video for research (and simultaneously, training) and is often supported by specific video analytics software, such as that originally developed for sports or motion detection. To understand the meaning of video analysis, it is necessary to foreground the concept of "analysis" as a process of focusing, individuation, isolation and recognition of

video information. By distancing the observed from the observer, video information enables the activation of interpretative and reflexive processes on specific behaviours (Tochon, 2008) and the effects on their contexts.

In this sense, through being able to provide observational data on action and the feedback related to it, video analysis affords an opportunity to help teachers think about their teaching practices and to promote professional development. Early use of video analysis is found in the area of *microteaching*, a technique that dates back to the 1960s and '70s in work by Allen and Eve (1968) at Stanford University and Brown (1975). This pioneering work was adapted to multiple applications of video analysis, such as case studies (Calvani, Bonaiuti et al., 2011), video clubs (Sherin & van Es 2009; van Es, Tunney et al., 2014) and lesson studies (Bartolini Bussi & Raploud, 2018). In all cases, video analysis is used both for research and training, identified as a tool to understand, promote and support teacher change (Guskey, 1986; Richardson & Placier, 2002) and both pre-service and in-service teacher professionalism. However, it is useful for conceptual purposes to distinguish between video analysis for research, aimed primarily to increase knowledge about teaching practices, and video analysis as a training tool, where it is used as an intervention to promote teacher change.

### 3.1 *Video analysis and educational research*

Educational research has always sought to focus on what happens inside the classroom, on teaching practices. In this regard, the means of research are, and have been, indirect – from a questionnaire on the description of classroom practices, through the study of teachers' beliefs and their correlations with practice, to the thinking of teachers (Shavelson & Stern, 1981; Tochon, 1993) toward the study of cognitive models of teacher planning and decision-making.

Indeed, researchers have always been fascinated by the possibility of gaining direct access to teachers' classroom practice, of opening the classroom door and observing directly what is happening inside. Practices not only include gestures, postures, verbal behaviour, but also aims, strategies, values (Beillerot, 1998; Jeannin, 2018). Direct observation has the potential to be the right research tool to open the so-called "black box" that Black and Wiliam (1998) have studied since the 1990s. The observation of teaching practices through video tries to answer this scientific challenge using different observational methodologies informed by the most important educational research paradigms. On one hand, there are classroom studies about teacher behaviours as process variables, either separated or in connection with students' learning products. This research perspective is taken in the recent TIMMS Video Study on teaching practices in mathematics and science (2003 & 2006 in Roth et al., 2006). These methods fit more closely with a quantitative-experimental paradigm, where the observer stands outside the studied context with no direct exchange with the observed teacher and focuses on specific behaviour indicators, which are collected through structured tools such as checklists, rating scales and coding schemes. This observational methodology allows the relationships between fundamental variables to be identified and compared. On the other hand, there are phenomenological-qualitative matrix studies, more related to the idea of situated environment (Rogalski, 2006; Grangeat & Gray, 2008) and an empathic understanding of what happens in a context according to an ecological model (Brofenbrenner, 1979). In this case, the tools for gathering information are narrative and open. The distance between observer and observed





is restricted but the observer is able to coach the teacher observed.

Video analysis as a research tool has developed in many directions, in the theoretical framework of different paradigms, including mixed models, characterized by the use of triangulating tools, both qualitative and quantitative. Jeannin (2018) identifies four main research directions. The first one characterizes video analysis as a research tool with systematic observations, even on large samples. The researcher guides the construction of initial hypotheses, progressively defining the constructs and behavioural categories to be observed in the video sequences. The aim is to describe and compare multiple and different situations to identify regularities and correlations in video-analyzed teaching practices. The most emblematic example to date is that of TIMSS Video Science (Roth, Druker et al., 2006).

A second research direction is that of qualitative researchers who aim to describe and understand, through video analysis, specific didactic situations. The case study is the typical design, supported by pre- and post-video analysis interviews and questionnaires to the teachers-actors. The goal is to understand in depth what happens in classrooms by crossing different kind of descriptive data with video analysis: narrative and global illustration of the event; categorical analysis (Schubauer, Leutenegger et al., 2007; Sensevy, 2007; Sensevy, Mercier et al., 2007; Marlot, 2008).

A third research direction concerns the use of video analysis informed by grounded theory (Engle, Conant et al. 2007). From this perspective, "data" flows gradually as researchers repeatedly observe the video-taped events, identify significant passages and transcribe meanings to distinguish concepts and constructs and codify actions and situations.

The last research direction identified by Jeannin (2018) is based on collaborative strategies between researchers and observed. In this case the methodological reference is ethnographic research: the video becomes the tool to reconstruct, together with the actor, the context and meanings. The researcher accesses the meanings of videos thanks to what the actor reveals (Christ, Arya et al. 2012).

In such different approaches, the observational procedures and instruments connected to them will also be different. If the collection of field notes is the basic observational tool the first time, then we will have, on one hand, more quantitative approaches where hypotheses and theoretical constructs guide the coding of the narrative data into indicators (and appropriate observation grids and coding schemes), and, on the other hand, more qualitative approaches where the field notes retain their complexity and work more on an intersubjective comparison to interpret the narrative data.

As already mentioned, some researchers combine these methodological approaches, aiming at a deep analysis and interpretation of the video and two main phases within video analysis emerge. Analysis means knowing how to see and notice the detail and to isolate and define it. Interpretation of the particular detail in the video, based on theoretical and/or experiential references, gives it meaning. These two phases form the basis for a video analysis oriented to teachers' professional development and, when applied to pre-service and in-service teacher training, they highlight the analysis of teaching practice as a fundamental element for teacher change.

### *3.2 Video analysis and teacher's professional development*

Teacher change studies on how and why teachers promote change or resist it and continue to adopt ineffective teaching methods have been well developed over the last 20 years (Vannini, 2012). The main question concerns what kind of teacher training is most effective, in order to change teachers' beliefs and practices toward teaching practices oriented to students' success. There are many factors that contribute to the stability of teacher beliefs (Girardet, 2018), both in pre-service and in-service teachers, which often do not change with training or when exposed to innovative classroom practice. Where there are strong pre-existing beliefs, a lack of self-efficacy and difficult school contexts, teachers in training tend to re-establish cognitive balance by returning to previous beliefs, even when these are pedagogically inadequate (Kagan, 1992).

However, there are also many studies that have highlighted the most facilitating factors for change, which is viewed as a long and dynamic process during which theory and practice, under certain conditions, meet and mutually influence each other in order to build teacher beliefs and innovative teaching habits (Nettle, 1998). The relationship between beliefs and practices is very complex and only by considering them interdependent (Richardson, 1996; Vannini, 2012; Buehl & Beck, 2015; Girardet, 2018) is it possible to imagine effective professional development interventions. In a review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management, Girardet (2018) found reflection on prior beliefs, studying alternative practices, learning by doing, reflection on practice and a collaborative learning environment to be the most influential.

As can be seen, the focus on own and others' practices and reflection, individual and collective, and beliefs and practices are the key elements for change. In this sense, video analysis – as well as microteaching since its origins – presents an interesting opportunity given its potential for teacher professional development. It turns from a research tool into an effective training tool. Richardson and Kile (1999) even argue that when video analysis is used to promote teacher change, the separation between research and training no longer exists.

Video analysis offers an opportunity to reflect on practice and implement training during which the teacher acts, observes, receives feedback, reflects, plans, and acts again, promoting what Castoldi, Damiano et al. (2007) refers to as reflection-in-action. Videos become a valuable tool to support the teacher's conceptualization of action, using diverse methodological approaches. Through video analysis procedures, teachers can be helped to exercise analytical thinking about their own and others' practice. The focus on detail and performing action in the classroom allows the teacher "in training" to notice the action, re-think it, assign it meaning and then gradually distance themselves from and see it critically. More specifically, the habit of observing what happens inside the classroom is a very important tool for helping a teacher in training to start from practice and re-think and re-design it (Danielson, 2007). Observation focuses on empirical data, the "actions and behaviours" within real life contexts. Teachers can then compare their beliefs with such empirical data and use them to structure and re-structure new beliefs. The data emerging from a valid systematic observation procedure makes it possible for the observed subject to step back from the action performed and view it critically (Lovece & Vannini, 2018).

Internationally, many prominent teacher training associations are moving towards this type of training, for example the OECD (2018) and UNESCO (2018) in Europe, the Bill and Melinda Gates Foundation (2013) in the United States, uni-

versities in Canada (Karsenti & Collin 2011). They align with a substantial body of research that shows the positive impact of studying real-life classroom situations and the exercise of teachers' analytic ability (Sherin & van Es, 2009) to decode and interpret them and reflect and plan in new ways (Beck, King et al., 2002; Bruning, Siwatu et al., 2008; Choi & Lee, 2009; Rich & Hannafin, 2009; Cevik & Andre, 2013) towards the development of a professional vision. There has also been a substantial amount of research in the different ways of using video analysis by English-speaking (Guernsey & Ochshorn, 2011) and French-speaking researchers (Laveault, 2009; Meyer, 2012), and U.S. teaching associations (cf. TNTP, 2018, New America, 2018; Teachstone, 2018), which have found support for reflexivity tools (Bonaiuti, Santagata et al. 2017; Ferretti, Michael-Chrysanthou & Vannini, 2018) lesson study (Bartolini Bussi and Raploud 2018) and video clubs (Sherin & Han, 2004, Sherin, 2007). In all these cases, video becomes an effective tool for decentralizing oneself, removing action from the here and now, slowing the emotional burden and triggering systematic processes of thoughtful thinking.

Accordingly, the teacher may follow these steps:

- 
- exercising analytical thinking on video sequences;
  - noticing and describing slowly with words (conceptualization);
  - looking for cause-effect links;
  - identifying possible alternatives compared to those observed.

This process takes in moments of individual reflection and collaborative discussion with other teachers. Obviously, the effectiveness of these directions in teacher training is linked to the consistent and intentional use of tools to support reflection. In this regard, video self-analysis, in which the presence of a critical friend is essential (Richardson & Fallon, 2001), can be distinguished from video hetero-analysis, which sees individual and group reflection moments integrated with discussion with an expert.

### *3.3 Innovations in video analysis for pre-service and in-service teacher's professional learning*

Recent innovations in video analysis technologies, including video annotation and video analytics software, are noted in studies conducted by Calandra, Brantley-Dias et al. (2007), Chatti, Marinov et al. (2016), Colasante (2011), Goeze, Zottmann et al. (2014), Khurana and Chandak (2013), Mirriahi, Jovanovic et al. (2018), Mu (2010), Pardo, Mirriahi et al. (2015) and Rich and Hannafin (2009).

Video annotation tools are used to facilitate a user's interaction with video content. They provide the means by which users can create and respond to comments posted onto the video time line or post as chat within an adjacent dialogue box. Originally used in qualitative research outside education, video annotation has expanded into education over the last decade (see Pardo, Mirriahi et al., 2015). These tools enable teachers to 'review, analyse, and synthesize captured examples of their own teaching in authentic classroom contexts' (Rich & Hannafin, 2009, p.53). With time-stamped annotation features, annotation software enables educators to make comments and reflections which can be shared with peers and educators (Pardo, & Mirriahi et al., 2015). Examples of annotations tools include Coursemapper (Chatti, Marinov et al. 2016), VideoAnnEx (Lin, Tseng et al., 2003), the Video Interaction for Teaching and Learning (Preston, Ginsburg et al., 2005,

Lee, Ginsburg et al., 2009), MuLVAT (Theodosiou, Kounoudes et al. 2009), WaC-Tool (Motti, Faga Jr et al. 2009), the Media Annotation Tool (Colasante, 2011), the Collaborative Annotation Tool (Harvard University, n.d.), and the Collaborative Lecture Annotation tool (CLAS) (Risko et al., 2013).

Video annotation tools have been perceived positively by pre-service teachers (Colasante, 2011; Colasante & Douglas, 2016) and can enhance teacher reflection by providing a platform and structure for analysis (Rich & Hannafin, 2009). Recent research has started to document the positive effects of video annotation on academic performance. Kleftodimos and Evangelidis (2016) examined learner sequences of activities within video (i.e., viewing patterns) and found that these were related to exam performance. More advanced video analytics have also been carried out specifically with video annotation tools. Mirriahi, Liaqat et al. (2016) employed 12 variables from clickstream data captured in video annotation software, and analysed these with transition graphs. Using cluster analysis, they identified four profiles of students that were related to academic performance. Chatti, Marinov et al. (2016) presented a new video annotation tool called Coursemapper, which boasts a unique feature whereby heatmaps are created from learner traces to reflect most viewed segments of video, and annotation maps highlight segments that are frequently annotated. Students found this feature useful in terms of helping them quickly identify popular videos thereby reducing cognitive load. In all, these studies show the possibility of employing educational data mining (EDM) approaches to video analytics in ways that inform learning.

However, at least one study has found that there is in fact no difference between having to annotate a video and simply watching it, regarding the outcome of confidence (Fadde & Sullivan, 2013). This suggests that more research needs to be done to inform a better understanding of video pedagogy in pre-service teacher education (Blomberg, Renkl et al., 2013; Chittleborough, Cripps Clark et al., 2015), and how video annotation pedagogy can facilitate better learning outcomes. Research on video annotation tools and users' perceptions of their benefits and limitations are evident, however the actual annotations themselves have, to date, rarely been examined. This is a significant gap, as video annotations are potentially a rich source of information about how students are constructing knowledge about what they are learning.

This research gap is more sharply defined when considering the lack of use of video annotation tools in pre-service mathematics teacher education courses or teacher development programs. In one Australian context (University of South Australia) and, emanating from work conducted by Risko, Foulsham et al. (2013) regarding Collaborative Lecture Annotation System (CLAS), is the deployment of Online Video Annotation for Learning (OVAL) software. OVAL is currently being trialled to explore the affordances – a term used by Arenas (2015) to denote actionable possibilities – of video annotation coupled with learning analytics to study pre-service teacher's modelling of practice in finer-grained detail. OVAL affords course coordinators facility to import OVAL as an external tool into their course allocating viewing privileges to specific groups who are then enabled to collaboratively view, annotate and post responses about the video recording. Leonard and Westwell (in press) have demonstrated that providing structures for teachers to work collaboratively to engage with real problems of practice can promote lasting reform. This pilot aims to analyse pre-service teachers' enacted knowledge, meaning-making and co-construction, and/or specific traits or characteristics of teacher's teaching through role modelling and peer presentation. For discussion of models of analysis akin to annotation practice see also Colvin, Rogers



et al. (2016), Cotrell and Doty (1971), Kourieos (2016), Savas (2012), Gardner and Gardner (1969) and (Young 1968).

Video analytics, which sees video interaction data analysed at scale to understand and improve the effectiveness of video-based pedagogies, is a very recent additional development in video analysis. While research in this area is still in its infancy (Giannakos, Sampson et al. 2016) those devoted to this field contend that an applied use of video analytics in educational research may provide greater understanding about learners' engagement and outputs. Movement in this space is evident from the inaugural Workshop of Smart Environments and Analytics on Video-Based Learning was held as part of the 6<sup>th</sup> International Learning Analytics Knowledge Conference (2016) to connect research into video-based learning with that on smart environments and analytics to create synergies between these fields. As noted by Giannakos, Sampson et al. (2016, p. 502) 'as a step toward improving learners' experience and engagement with video-based learning systems; students' activity might be converted via analytics into useful information and benefit smart environments efficiency and ultimately learners experience and performance'.

While machine learning (ML) has not sufficiently been able to seamlessly extract and thematically analyse audio tracks that accompany video data, advances in this field have surfaced recently, most notably from Tech-companies; Google, Microsoft (Cognitive Sciences) and Mangold, where software has been designed to read, record and interpret in real time, gestures and facial features sentiment, language and vocabulary, as well as track motion and movement. However, to more fully accomplish the task of extracting and thematically analysing audio tracks that accompany video, machine learning requires more sophisticated, responsive software that automatically assimilates, accommodates and synthesises the complexities and subtleties of human's interactions and language. ML tools capable of recording, reading, and analysing teacher/learner engagement, enactment and feedback may provide significant purchase in the creation of highly responsive learning designs and interventions particularly in mathematics education, where students' disengagement and under-achievement have been characteristically problematic across Westernised schooling systems.

#### 4. New directions in research

In a world increasingly shaped by smart devices and social media, meanings and values transmitted through multi-media modalities, such as video, cannot but reimagine traditional approaches to teaching and learning especially those that continue to position the teacher at the centre and controller of knowledge (Moreno & Mayer, 1999; Siemens, 2005; Anders, 2015; Bingham, Reid et al., 2016). Arguably the role that video and virtualised messaging now plays in the co-construction of knowledge is worthy of critical attention by educators and this point is particularly curt in consideration contemporary teacher-learner contexts regarding in pre-service and in-service teacher education programs, and the means from which to improve course delivery and practice through digitally enhanced learning design (Elliot, Sweeney et al. 2009; Ellis & Goodyear, 2010; Lockyer, Heathcote et al., 2013).

The FAMT&L project (Ferretti, Michael-Chrysanthou & Vannini, 2018) is one powerful example of a recent international initiative that situates video analysis in teacher's professional learning. And, emanating from Australia, studies on video



annotation and learning analytics technology conducted by Gašević, Dawson et al. (2015), Pardo, Mirriahi et al. (2015), Risko, Foulsham et al. (2013) have led to the development of OVAL for use in pre-service teacher education. This additional suite of video analysis technology is thought to provide strong potential to greatly enhance pre-service teachers' meaning-making and professional practice when constructively engineered into course learning design.

Gašević, Dawson et al. (2015) and Lockyer and Dawson (2011) contend that the affordances that video analysis software supply to educators and researchers, as noted above, are predicated on the positioning of these technologies in purposeful learning design. By learning design, these authors point to the intentional engineering and architecture of a course or program that is underpinned by well-theorised pedagogical intent and practice. Similarly, Biggs (1996, 2012) and Elliot, Sweeney et al. (2009) outline development of well-informed constructivist learning sequences which involve learners in exploratory, explanatory and applied learning tasks moving them from noticing, to salience, to synthesis. Learning design thus is used a term to include all intended aspects of teacher's work from planning, implementation and assessment perspectives positioning these practice architectures (Lowrie, Leonard et al., 2018) within strategies and principles deriving from constructivist and connectivist theorising.

Lockyer & Dawson's (2011) proposition is that when learning design is coupled with learning analytics, educators and researchers are provided powerful potential rapid responsive tools from which to analyse teaching and learning, thus making timely interventions to support and/or nourish learners. This they contend lends food for thought when considering reforms driven by government and institutions that demand quality, replicable and scalable teaching and learning approaches evaluated through data sources such as learning analytics. The challenge they present is that a learning design approach need be founded on its case-based merit. How that case becomes translatable into scalable practice whilst maintaining its socio-cultural, structural and pedagogical integrity is another key question posed.

#### *4.1 Improving mathematics teaching*

Identified through our joint exploration of the literature, the main aims of our research collaboration are to explore how:

- Video analysis technologies serve to support pre-service teachers' co-constructions of mathematics education from knowledge and practice standpoints.
- Pre-service teachers better understand how to design and implement effective approaches to teaching and learning mathematics.

From our joint perspective, educational inquiry that utilises video analysis technologies to notice, reflect on, inform and reflexively influence educator's practice, conjoins with similar studies conducted elsewhere (Hiebert, Stigler et al., 2005; Tripp & Rich, 2012; Coffey, 2014; Ludecke, 2014; Santagata, 2014; van Es, Tunney et al., 2014; Gašević, Mirriahi & Dawson cited in Gašević, Dawson et al., 2015; Darling-Hammond, 2016; Mitchell & Reid, 2016; Lowrie, Leonard et al. 2018). The additional elements of surprise we bring to this study are the purposeful inclusions of video annotation and video analytic tools, which are housed within a course learning design (Elliot, Sweeney et al. 2009; Ellis & Goodyear, 2010; Crisp, 2011; Lockyer, Heathcote et al., 2013) and/or practice architecture (Lowrie,

Leonard et al. 2018) that seeks to optimise their affordances (Dawson, Bakharia et al. 2010; Arenas, 2015; Cheng & Leong, 2017).

While research on video analysis is abundant, research on the use of video annotation tools combined with video analytics has rarely been examined. This is a significant gap, as data drawn from these additional tools are potentially rich in information about how students co-construct, engage with, and enact professional knowledge. This research gap is more sharply defined when considering the lack of use of video annotation and video analytics in pre-service mathematics teacher education courses. Thus, the term video analysis technologies in this research encumbers the above additions as a suite of tools.

Using video analysis technologies as tools for teacher learning, the researchers are guided by questions that can be summarised as follows (Santagata, 2014):

- What is the teacher learning purpose of using video?
- What types of video will work for that purpose?
- What viewing modality will best serve that purpose?
- How can we assess that we have achieved our purpose?

Approaching these questions suggests a multi-dimensional research framework:

- a) Measure impact on students' developing pedagogical content knowledge including their developing sophistication in understanding curriculum frameworks, effective teaching approaches and they application of research informed strategies for teaching mathematics effectively.
- b) Measure pre-service teacher' confidence and proficiency towards teaching mathematics.
- c) Ascertain translation into practicum based on prospective assessment (viva and presentation assessments) and retrospective collaborative assessment post practicum.
- d) Gather data from a range of sources including collaborative peer assessment of weekly group presentations, formative assessment from OVAL Annotations and video analytics, and summative assessment techniques (teacher and peer assessed and viva) and other related system-based learning analytics to gauge students' self-reported performances as well as their graded performances.

#### 4.2 Improving learning design

As mentioned previously above the term learning design is suggestive of logics drawn from actions and possibilities relating to the engineering of learning within an architecture of practice (Kemmis, 2014; Lowrie, Leonard et al., 2018). We are also guided in our use of this term by Elliot et all's. (2009) study which grounds learning design deeply within constructivist pedagogy that has an intended learning focus on learners raising cognition through practice-based inquiry also referred to in the context of their study as problem-based learning or authentic learning (*ibidem*). This approach dovetails cleanly with Biggs's (2012) notion of constructive alignment whereby learners move from states of awareness through to mastery and application of assessable knowledge. Essentially this design affords the learner to notice, explore (question), explain (collaborate and share) and apply their knowledge through enactment of assessment (formative and summative).

Pre-service teachers are also required to work in learning teams and this social learning aspect of the learning design is informed from King and Sen (2013) and Michaelsen and Sweet (2008).

Procedural elements of this learning design are as follows:

1. Teams of three students present a total of six presentations, which require them to theorise, explore, explain and model teaching and learning of mathematics. Pre-service teachers are organised into table groups comprising two teams of three students. At each table, one team of three presents to the other team of three (observers), who peer-review the performance. Each presentation is video recorded from dual vantage points.
2. Prior to their presentation, each team has access to a scaffold that outlines the key conceptual and pedagogical points to be covered in their presentation, including a selection of relevant literature for review. During the presentation, observers also provide constructive verbal feedback and produce a marked-up peer review sheet using qualifiers: "sound", "good", "very good" or "excellent". Post presentation, the tutor formally assesses the team's PowerPoint presentation. On request, groups may view the raw footage and or thumbnails which can be provided on a portable share drive for review and or editing.
3. The research team then edits the raw clips into smaller 3-5-minute snapshots in which questions and comments are posed in OVAL for response. During the final two weeks of the course, groups access their video clips via OVAL software from the course site in Moodle (the university's learning management system), from which they can collaboratively annotate and analyse their clips. Subsequently, annotations as text, and analytics as engagement, are then mined for analysis. In this research the video clips are used only as a mode for reflection and comment made available to the individual, team and table group. In future research a higher level of ethical consent will be applied for to dig deeper into these video data.



## 5. Conclusion: Innovating methodology directions

Emerging from this engagement with the literature we see potential for innovations in research methods such as analysing large volumes of qualitative text sourced from pre-service teachers written responses (video annotations, narratives and assessment artefacts) using both innovative structured tools and common known tools, Coh-metrix, and Language Inquiry & Word Count (LIWC) for example, which provide insight into linguistic structure and other linguistic features including sentiment (emotion, psychological dispositions) as revealed in writing (Graesser et al., 2011; Bell et al., 2012). Therefore, the innovation methodology directions will draw on natural language processing (NLP) tools and/or methods to analyse the video annotation data for insight into students' construction and co-creation of meaning. Finally, the resultant video analytics – that is, the trace data generated from users' interactions with the video – could be interrogated to explore how student teachers used the video annotation tool for reflection and learning. Akin to Gašević & Dawson's (2015) study, both user activity and quality of the learning products will inform the evaluation of this learning analytics project. It is also highly likely that further collaborations with colleagues either based at the University's Teaching Innovation Unit, or elsewhere, may generate a suitable tool(s) that reads and interprets proximities of coherence and cognition derived

from pre-service teachers' annotated video responses and assessment artefacts. This is especially the case with cross-over and close collaboration already forged between the University of South Australia and the University of Bologna and their cross-border FAMT&L project which relied heavily of video data and thematic analyses techniques.

The affordances of using video analysis technologies in learning design appear highly attractive. Pre-service teachers are imagined connecting professional reading, noting, discussion and presentation in seamless iterative episodes of learning. Collaborative viewing and annotation of their group presentation via video technologies provide a powerful new layer from which to construct and co-create meaning about their teaching and learning of mathematics education. The applied use of video analytics seeks to extrapolate from learning design rich seams data that can analysed using ML tools such as coh-metrix, LIWC or other natural language processing (NLP) tools.

The study hopes to provide a well theorised and evidence-based case study which may in the first instance translate to the production of more capable mathematics teachers and second, trigger capacity for more scalable projects to ensue suited to in-service teacher education programs. The need for improvement in mathematics teaching in Australia, if not elsewhere, has been noted. As with the FAMT&L project, the use of video technology as a multi-media teaching and learning tool provides a solid contribution to educator's supply of contemporary professional resources.

However, the logistics of using video technologies should not be underestimated. Use of video technology is labour intensive. Significant time and effort are required to wade through and edit video and careful consideration must be given to the secure warehousing and management of video data. With advancement in video hardware and software and in this case, utilisation of a smart learning environment, these concerns are somewhat mitigated.

While we as university teachers are within our mandate to seek improvements in teaching and learning, we must always consider the ethical impact that our studies have on its participants. This research study has a clear mandate to work with pre-service teachers and to actively include them in the design of the study. We have learned that not all students are comfortable about the use of video for reflection and analysis purposes, and these students are able to opt out of the project without repercussion. With that in mind, we have promoted the idea that the work of educators is always in the public's view and always public in the way educators communicate and justify their teaching. Educators are always professionally and passionately defending their teaching through their knowledge base and through their practice and this this project aligns with developing professional capacity, efficacy and resilience. However, the greatest benefit we have promoted in this research venture is the benefit gained from the development of professional knowledge, especially regarding more effective teaching and learning of mathematics.

## References

- Allen D.W. & Eve A.W. (1968). Microteaching. *Theory Into Practice*, 7(5), pp. 181-185.  
Anders B.A. (2015). Use of Video to Enhance Education. *Design Strategies and Innovations in Multimedia Presentations* (pp. 189-201). S. Hai-Jew. Hershey, Pennsylvania, IGI Global.



- Arenas E. (2015). Affordances of Learning Technologies in Higher Education Multicultural Environments. *Electronic Journal of e-Learning* 13(4), 217-Learning, 2013(2014), pp. 2217-2227.
- Australian Council for Educational Research (2018). *Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students*. Retrieved 23 August, 2018, from <<https://teacheredtest.acer.edu.au/>>.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2018). *National Assessment Program*. Retrieved 13 November, 2018, from <<https://www.nap.edu.au/information/faqs/2018-naplan-results>>.
- Bartolini Bussi M.G. & Raplou A. (Eds.) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci Faber.
- Beck R.J., King A. & Marshall S.K. (2002). Effects of Videocase Construction on Preservice Teachers' Observations of Teaching. *The Journal of Experimental Education* 70(4), pp. 345-361.
- Beillerot J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Argentina: Trilce.
- Biggs J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education* 32(3), pp. 347-364.
- Biggs J. (2012). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education* 1, pp. 5-22.
- Bill & Melinda Gates Foundation (2013). *Measures of Effective Teaching Project Releases: Final Research Report*. Retrieved 30 August, 2018 from <<https://www.gatesfoundation.org/media-center/press-releases/2013/01/measures-of-effective-teaching-project-releases-final-research-report>>.
- Bingham T., S. Reid & Ivanovic V. (2016). Paint me a picture: translating academic integrity policies and regulations into visual content for an online course. *International Journal for Educational Integrity* 12(1): 2.
- Black P., & Wiliam D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Blomberg G., Renkl A., Sherin M., Borko H., & Seidel T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), pp. 90-114.
- Bonaiuti G., Santagata R., & Vivianet G. (2017). How to capture teacher professional vision. A coding scheme. *Italian Journal of Educational Research* X(Special Number), pp. 7-74.
- Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., & Pittman M.E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education* 24(2), pp. 417-436.
- Brofenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Brophy J.E. (2004). *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier.
- Brown G. (1975). *Microteaching: a programme of teaching skills*. Philadelphia, USA: Harper & Row.
- Bruning R., Siwatu K.O., Liu X., Pytlakzillig LM., Horn C., Sic S. & Carlson D. (2008). Introducing teaching cases with face-to-face and computer-mediated discussion: Two multi-classroom quasi-experiments. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), pp. 299-326.
- Buehl M.M., & Beck J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). H. Fives & M. Gregoire Gill. New York, USA: Routledge.
- Calandra B., Brantley-Dias L., & McNeal K. (2007). An electronic system to support novice teachers' reflective lesson design. *Multicultural Education & Technology Journal*, 1(2): pp. 100-111.
- Calvani A., Bonaiuti G., & Andreocci B. (2011). Il microteaching rinacerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 6, pp. 29-42.
- Castoldi M., Damiano E., Todeschini P., Pietro G., & Mariani A.M. (eds.) (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Cevik Y.D. & Andre T. (2013). Examining Preservice Teachers' Decision Behaviors and Individual Differences in Three Online Case-based Approaches. *International Journal of Educational Research*, 58.
- Chatti M., Marinov M., Sabov O., Laksono R., Sofyan Z., Fahmy Yousef A., & Schroeder U. (2016). Video annotation and analytics in CourseMapper. *Smart Learning Environments*, 3(1), pp. 1-21.
- Cheng L., & Leong S. (2017). Educational affordances and learning design in music software development. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(4), pp. 395-407.
- Chittleborough G., Cripps Clark J., & Chandler P. (2015). The Pedagogy of Using Video to Develop Reflective Practice in Learning to Teach Science. *Video research in disciplinary literacies*. L. Shanahan, E. Ortlieb, L. E. Shanahan & M. B. McVee. Bingley, England, Emerald.
- Choi I., & Lee K. (2009). Designing and Implementing a Case-Based Learning Environment for Enhancing Ill-Structured Problem Solving: Classroom Management Problems for Prospective Teachers. *Educational Technology Research and Development*, 57(1), pp. 99-129.
- Christ T., Arya P., & Chiu M.M. (2012). Collaborative Peer Video Analysis: Insights About Literacy Assessment and Instruction. *Journal of Literacy Research*, 44(2), pp. 171-199.
- Coffey A. M. (2014). Using Video to Develop Skills in Reflection in Teacher Education Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9).
- Colasante M. (2011). *Using a video annotation tool for authentic learning: A case study*. Global Learn Asia Pacific, Melbourne, Victoria, EditLib.
- Colasante M. (2011). Using Video Annotation to Reflect on and Evaluate Physical Education Pre-Service Teaching Practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), pp. 66-88.
- Colasante M., & Douglas K. (2016). Prepare-Participate-Connect: Active Learning with Video Annotation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), pp. 68-91.
- Colvin C., Rogers T., Wade A., Dawson S., Gašević D., Buckingham Shum S., Nelson K., Alexander S., Lockyer S., Kennedy G., Corrin L., & Fisher J. (2016). *Student retention and learning analytics: A snapshot of Australian practices and a framework for advancement*. Australian Government Office for Learning and Teaching.
- Commonwealth of Australia (2017). *Inquiry into innovation and creativity: workforce for the new economy*. Canberra, House of Representatives Standing Committee on Employment, Education and Training.
- Cotrell C.J., & Doty C.R. (1971). *Assessment of Micro-Teaching and Video Recording in Vocational and Technical Teacher Education: Phase IV - Classroom Application of Micro-Teaching and Video Recording. Final Report*. Washington, DC, Ohio State University, Centre for Vocational Technical Education.
- Crisp G. (2011). *Teacher's Handbook on e-Assessment: A handbook to support teachers in using e-assessment to improve and evidence student learning and outcomes*. Sydney: Office for Learning and Teaching.
- Danielson C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), pp. 83-91.
- Dawson S.P., Bakhtaria A., & Heathcote E. (2010). *SNAPP: Realising the affordances of real-time SNA within networked learning environments*. UK, Networked Learning.
- Elliot K.A., Sweeney K., & Irving H.R. (2009). A learning design to teach scientific inquiry. *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies* (pp. 652-675). L. Lockyer S., Bennett S., Agostinho, & Harper B., Hershey, Pennsylvania: Idea Group.
- Ellis R.A., & Goodyear P. (2010). *Students' experiences of e-learning in higher education the ecology of sustainable innovation*. New York: Routledge.
- Engle R.A., Conant F.R., & Greeno J.G. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Denny. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey (pp. 239-254).

- Fadde P., & Sullivan P. (2013). Using Interactive Video to Develop Preservice Teachers' Classroom Awareness. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 13(2), pp. 156-174.
- Ferretti F., Michael- Chrysanthou P., & Vannini I. (Eds.) (2018). *Formative assessment for mathematics teaching and learning: teacher professional development research by video-analysis methodologies*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani L., & De Rossi M. (Eds.) (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner R. A., & Gardner B.T. (1969). Teaching sign language to a chimpanzee. *Science (New York, N.Y.)* 165(3894): 664.
- Gašević D., Dawson S., & Siemens G. (2015). Let's not forget: learning analytics are about learning. *TechTrends* 59(1), pp. 64-71.
- Giannakos M.N., Sampson D.G., Kidzinski L., & Pardo A. (2016). *Smart environments and analytics on video-based learning*. 6th International Conference on Learning Analytics & Knowledge, Edinburgh, Scotland, ACM.
- Girardet C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education*, 6(1), pp. 3-36.
- Goeze A., Zottmann J.M., Vogel F., Fischer F., & Schrader J. (2014). Getting immersed in teacher and student perspectives? Facilitating analytical competence using video cases in teacher education. *Instructional Science*, 42(1), pp. 91-114.
- Grangeat M., & Gray P. (2008). Teaching as a Collective Work: Analysis, Current Research and Implications for Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34(3), pp. 177-189.
- Groundwater-Smith S., Ewing R., & Le Cornu R. (2015). *Teaching: challenges & dilemmas*. South Melbourne, Victoria, Cengage Learning Australia.
- Guernsey L., & Ochshorn S. (2011). Watching Teachers Work: Using Observation Tools to Promote Effective Teaching in the Early Years and Early Grades.
- Guskey T.R. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), pp. 5-12.
- Harvard University (n.d.). *Open Sourcing Harvard University's Collaborative Annotation Tool*. Retrieved 4 September, 2018, from <<http://blogs.harvard.edu/acts/files/2012/06/handout.pdf>>.
- Hiebert J., Stigler J.W., Jacobs J.K., Givvin K.B., Garnier H., Smith M., Hollingsworth H., Manaster A., Wearne D., & Gallimore R. (2005). Mathematics Teaching in the United States Today (and Tomorrow): Results from the TIMSS 1999 Video Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(2), pp. 111-132.
- Jeannin L. (2018). Theoretical framework of video-analysis methodology. *Formative assessment for mathematics teaching and learning: teacher professional development research by videoanalysis methodologies* (pp. 69-95). F. Ferretti, P. Michael- Chrysanthou & I. Vannini. Milano: FrancoAngeli.
- Kagan D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), pp. 129-169.
- Karsenti T., Collin S. (2011). The impact of online teaching videos on Canadian pre-service teachers. *Campus-Wide Information Systems*, 28(3), pp. 195-204.
- Kemmis S. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Khurana K., & Chandak M.B. (2013). Study of various video annotation techniques. *International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering* 2(1), pp. 909-914.
- King G., & Sen M. (2013). The Troubled Future of Colleges and Universities. *PS: Political Science and Politics*, 46(1), pp. 83-89.
- Kleftodimos A., & Evangelidis G. (2016). Using open source technologies and open internet resources for building an interactive video based learning environment that supports learning analytics. *Smart Learning Environments*, 3(1): 9.
- Kourieos S. (2016). Video-Mediated Microteaching – A Stimulus for Reflection and Teacher Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1).

- LAK (2016). The 6th International Learning Analytics & Knowledge Conference. Retrieved 31 August 2018, from <<http://lak16.solaresearch.org/>>.
- Laveault D. (2009). L'évaluation en classe : Des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), pp. 1-22.
- Lee J.S., Ginsburg H.P., & Preston M.D. (2009). Video Interactions for Teaching and Learning (VITAL): Analyzing Videos Online to Learn to Teach Early Childhood Mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(2), pp. 19-23.
- Leonard S.N., & Westwell M. (in press). Translating the science of learning through co-design: working with teachers to prioritise executive functioning skills in mathematics education. *Learning under the Lens - Applying findings from the Science of Learning to the Classroom*. A. Carroll, R. Cunningham and A. Nugent. Oxfordshire, UK, Routledge.
- Lin C.-Y., Tseng B.L., & Smith J.R. (2003). VideoAnnEx: IBM MPEG-7 Annotation Tool for Multimedia Indexing and Concept Learning.
- Livy S.L., Vale C., & Herbert S. (2016). Developing Primary Pre-Service Teachers' Mathematical Content Knowledge during Practicum Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2).
- Lockyer L., & Dawson S. (2011). Learning Designs and Learning Analytics. *Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 153-153). Banff, Alberta, ACM.
- Lockyer L., Heathcote E., & Dawson S. (2013). Informing pedagogical action: aligning learning analytics with learning design. *American behavioral scientist*, 57(10), pp. 1439-1459.
- Lovece S., & Vannini i (2018). From beliefs to practices: the video-analysis methodologies to observe the formative assessment in classroom. *Formative assessment for mathematics teaching and learning: teacher professional development research by videoanalysis methodologies* (pp. 96-117). F. Ferretti, P. Michael- Chrysanthou & I. Vannini. Milano: FrancoAngeli
- Lowrie T., Leonard S., & Fitzgerald R. (2018). STEM Practices: A translational framework for large-scale STEM education design. *EDeR - Educational Design Research*, 2(1), pp. 1-20.
- Ludecke M.A. (2014). *Using video to promote pre-service teachers' thinking about their transition to teaching*. Australian Teacher Education Association Conference, Sydney, ATEA.
- Macmillan A. (2009). *Numeracy in early childhood: shared contexts for teaching & learning*. South Melbourne, Vic., Oxford University Press.
- Marlot C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte Du Monde Vivant au cycle II de l'école élémentaire*, Université Rennes 2.
- Meyer F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28, pp. 1-23.
- Michaelsen L.K., & Sweet M.S. (2008). Fundamental principles and practices of team-based learning. *Team based learning for health professions education: A guide to using small groups for improving learning*. L. K. Michaelsen, D. X. Parmelee, K. K. McMahon & R. E. Levine. Sterling, Virginia, Stylus Publishing.
- Mirriahi N., Jovanovic J., Dawson S., Gaševic D., & Pardo A. (2018). Identifying Engagement Patterns with Video Annotation Activities: A Case Study in Professional Development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1), pp. 57-72.
- Mirriahi N., Liaqat D., Dawson S., & Gasevic D. (2016). Uncovering student learning profiles with a video annotation tool: reflective learning with and without instructional norms. *Educational technology research and development*, 64(6), pp. 1083-1106.
- Mitchell D., & Reid J.A. (2016). Re-viewing Practice: The Use of Video Recordings in Learning to Teach. *Fusion 8*.
- Moreno R., & Mayer R.E. (1999). Cognitive Principles of Multimedia Learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), pp. 358-368.
- Motti V.G., Faga Jr R., Catellan R.G., da Graca M., Pimentel C., & Teixeira C.A.C. (2009). *Collaborative synchronous video annotation via the watch-and-comment paradigm*. 7th European Conference on Interactive TV and Video, Leuven, Belgium, ACM.
- Mu X. (2010). Towards effective video annotation: An approach to automatically link notes with video content. *Computers & Education*, 55(4), pp. 1752-1763.

- Nettle E.B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), pp. 193-204.
- New America (2018). New America. Retrieved 30 August, 2018, from <<https://www.newamerica.org/>>.
- OCSE (2013). *PISA 2012 Results: Ready to learn. Students' engagement, drive and self-beliefs*. Paris, III.
- OECD (2018). *OECD*. Retrieved 30 August, 2018, from [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
- Owen S. (2014). Teacher Professional Learning Communities: Going beyond Contrived Collegiality toward Challenging Debate and Collegial Learning and Professional Growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), pp. 54-77.
- Pardo A., Mirriahi N., Dawson S., Zhao Y., Zhao A., & Gasevic D. (2015). *Identifying Learning Strategies Associated with Active use of Video Annotation Software*. The 5th International Learning Analytics and Knowledge Conference, Poughkeepsie: NY, ACM.
- Preston M.D., Ginsburg H.P., Jang S., Eisenband J.G., Moretti F., & Sommer P. (2005). Video Interactions for Teaching and Learning (VITAL): A Learning Environment for Courses in Early Childhood Mathematics Education.
- Reys R.E., Lindquist M.M., Lambdin D.V., Smith N.L., Rogers A., Cooke A., Ewing B., Robinson K., & Bennett S. (2017). *Helping children learn mathematics*. Milton, Qld: John Wiley & Sons Ltd.
- Rich P.J., & Hannafin M. (2009). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 52-67.
- Richardson V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). J. P. Sikula, T. J. Buttery and E. Guyton. New York: Macmillan.
- Richardson V., & Fallon C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), pp. 705-728.
- Richardson V. & Kile R.S. (1999). The use of videocases in teacher education. *Who learns from cases and how? The research base for teaching with cases* (pp. 121-136). M. A. Lundeberg, B. B. Levin and H. L. Harrington. Mahwah, New Jersey, L. Erlbaum Associates.
- Richardson V., & Placier P. (2002). Teacher Change. *Handbook of Research on Teaching* (pp. 905-947). V. Richardson. Washington DC, American Educational Research Association.
- Risko E.F., Foulsham T., Dawson S., & Kingstone A. (2013). The Collaborative Lecture Annotation System (CLAS): A New TOOL for Distributed Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 6(1), pp. 4-13.
- Rogalski J. (2006). Psychological analysis of complex work environments. *European Perspectives on Learning at Work: The Acquisition of Work Process Knowledge* (pp. 218-236). M. Fischer, N. Boreham & B. Nyhan, European Centre for the Development of Vocational Training.
- Roth K.J., Druker S.L., Garnier H.E., Lemmens M., Chen C., Kawanaka T., Rasmussen D., Trubacova S., Warvi D., Okamoto Y., Gonzales P., Stigler J., & Gallimore R (2006). *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study: Statistical Analysis Report* (NCES 2006-2011). Washington, DC.
- Santagata R. (2014). Video and teacher learning: key questions, tool and assessment guiding research and practice. *Beitraege zur Lehrerbildung*, 32(2), pp. 196-209.
- Savas P. (2012). Micro-teaching Videos in EFL Teacher Education Methodology Courses: Tools to Enhance English Proficiency and Teaching Skills Among Trainees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55(C), pp. 730-738.
- Schubauer M.L., Leutenegger F., Lizogat F., & Fluckiger A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). G. Sensevy, A. Mercier, M.-L. Schubauer-Leoni & F. Leutenegger. Rennes, Universitaires de Rennes.
- Sensevy G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. G. Sensevy, A. Mercier, M.-L. Schubauer-Leoni and F. Leutenegger. Rennes, Universitaires de Rennes: 13.
- Sensevy G., Mercier A., Schubauer-Leoni M.-L., & Leutenegger F., Eds. (2007). *Agir ensem-*

- ble. *L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Universitaires de Rennes.
- Schavelson R.J., & Stern P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), pp. 455-498.
- Sherin M.G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. *Using video in teacher education*. J. E. Brophy. Amsterdam, Elsevier.
- Sherin M.G. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 742-765). R. Goldman, R. Pea, B. Barron and S. J. Derry. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Sherin M.G., & Han S.Y. (2004). Teacher Learning in the Context of a Video Club. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(2), pp. 163-183.
- Sherin M.G., & van Es A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 20-37.
- Siemens G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.
- Sullivan P. (2011). *Teaching mathematics : using research-informed strategies*. Camberwell, Victoria, ACER Press.
- Teachstone (2018). Teachstone. Retrieved 30 August, 2018, <from <https://teachstone.com/>>.
- Theodosiou Z., Kounoudes A., Tsapatsoulis N., & Milis M. (2009). *MuLVAT: A Video Annotation Tool Based on XML-Dictionaries and Shot Clustering*. 19th International Conference, Limassol, Cyprus, ICANN.
- Thomson S., Hillman K., & Wernert N. (2012). *Monitoring Australian Year 8 student achievement internationally: TIMSS 2011*. Camberwell, Victoria.
- Thomson N S., Wernert N., O'Grady E.J., & Rodrigues S. (2017). TIMSS 2015: reporting Australia's results. Camberwell, Victoria.
- TNTP (2018). TNTP. Retrieved 30 August, 2018, from <https://tntp.org/>.
- Tochon F. (1993). Le Fonctionnement "improvisationnel" de l'enseignant expert. *Revue des Sciences de l'Education*, 19(3), pp. 437-461.
- Tochon F. (2008). A Brief History of Video Feedback and Its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal*, 25(3), pp. 420-435.
- Tripp T.R., & Rich P.J. (2012). The Influence of Video Analysis on the Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(5): pp. 728-739.
- UNESCO (2018). UNESCO. Retrieved 30 August, 2018, from <https://en.unesco.org/>.
- Van de Walle J.A., Karp K.S., & Bay-Williams J.M. (2015). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally, Global Edition*. Essex, England, Pearson Education Limited.
- van Es E.A. (2012). Examining the Development of a Teacher Learning Community: The Case of a Video Club. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(2), pp. 182-192.
- van Es E.A., Tunney J., Goldsmith L.T., & Seago N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), pp. 340-356.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Young M.A.C. (1968). Review of research and studies related to health education practice (1961-1966): patient education. *Miscellaneous: Health Education Monographs*, 26, p. 64.

# Failure and dropouts

## An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy

Federico Batini • Corresponding author - FISSUF department - University of Perugia (Italy) - federico.batini@unipg.it

Marco Bartolucci • FISSUF department - University of Perugia (Italy) - marco.bartolucci@unipg.it

Chiara Bellucci • FISSUF department - University of Perugia (Italy) - chiarabelluccigubbio@gmail.com

Giulia Toti • FISSUF department - University of Perugia (Italy) - giuliatotiunipg@gmail.com

### Bocciature ed abbandoni: uno studio sulla relazione fra bocciature ed abbandoni

In this paper we aim to investigate the relationship between school failures and early school leaving. The research objective was to verify, through the analysis of archive data of a sample of two high schools, whether the repetition of a school year somehow influenced early school leaving.

Rather than encouraging students to engage more, repeating a school year has consequences like deterioration in school performance, problems in terms of social adaptation as well as a drop in motivation. What is more it could lead to a reduction in their self-esteem and perceived self-efficacy with respect to the educational path. Results show a statistically significant correlation between number of students who repeated a year and early school leaving, and no correlation between each of them and the number of students enrolled.

**Keywords:** education, dropout, failures, high school learning

In questo articolo abbiamo voluto investigare la relazione tra fallimento scolastico e abbandono scolastico. L'obiettivo della ricerca era verificare, attraverso l'analisi dei dati di archivio di un campione di due scuole superiori, se la bocciatura, il ripetere un anno scolastico poteva influenzare in qualche modo l'abbandono scolastico.

Piuttosto che incoraggiare gli studenti a impegnarsi di più, ripetere un anno ha conseguenze, come il deterioramento delle prestazioni scolastiche, influisce negativamente sull'adattamento sociale e determina un calo di motivazione, portando perciò ad una riduzione dell'autostima e della percezione di auto-efficacia degli studenti rispetto al percorso educativo. I risultati mostrano una correlazione statisticamente significativa tra il numero di studenti che hanno ripetuto un anno e l'abbandono scolastico precoce, e nessuna correlazione tra abbandono, bocciature e numero di studenti iscritti.

**Parole chiave:** educazione, abbandoni, fallimento, scuola secondaria di secondo grado

Tutto il contributo è frutto di un lavoro comune. I paragrafi possono, tuttavia, essere così attribuiti: Bellucci Chiara §§ 3, 4, 9; Giulia Toti § 1; Marco Bartolucci §§ 2 e 5; Federico Batini §§ 6, 7, 8.

# Failure and dropouts

## An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy

### Introduction

#### 1. Early school leaving

Early school leaving is a complex phenomenon, which was for years considered a “social emergency”. This term generally refers to the dissipation of intelligence and potentials within school education (recorded, for example, through repetitions), but even the so-called “dropouts” are included in the statistics of early school leaving.

Who are these guys?

The term “drop-out” is of Anglo-Saxon origin and literally means “pushed out”, “dropped out”, “let go”: the dropouts are youngsters who did not complete education or training and therefore did not achieve a formal certification. More specifically, Batini (Batini, 2014), taking Morrow (1986), states that they can be divided into five categories:

- push-out: students not supported by school;
- disaffiliated: students who do not feel attached to school;
- educational mortalities: those who fail to complete their studies;
- the capable drop-out: students with outstanding capabilities, who are nevertheless unable to adapt to the demands of school;
- students who leave school only for a short period (stop-out), and then falling.

Today, the term “drop-out” also relates to the more general phenomenon of the early leaving, which refers to the dispersion of possibilities and potential of subjects who, despite failures, complete education. The Italian word “dispersion” is derived from “*dispergère*” (consisting of “*dis*” and “*spergere*”, to scatter), which brings to mind littering things here and there at random but has acquired the meaning of “*disperdere*” (composed of “*dis*” and “*perdere*”, to lose), which somehow refers to the meanings of the verbs “to separate”, “to divide”, “to dissipate” and “to squander” (Benvenuto, 2011; Ministry of Education, 2000).

In the process that leads a person to make the decision to drop out of school a whole series of factors can come into play and, combined with each other, too often they have a negative influence. As a result, in Italy, in 2012/2013, the 17.6% of students left school without a qualification in upper secondary education (Eurostat, 2014; Batini, 2014; ISFOL, 2014; Istat, 2014). This is a very alarming figure, which leads us to reflect on the responsibilities that the various “parts competitors” have in determining such a phenomenon. In the European context, the indicator used to estimate the early school leaving is the one relating to the *early leaving from education and training* (ELET): youngsters aged between 18 and 24 years, who do not progress further than the lower secondary education<sup>1</sup>. The goal set by the Europe

1 More in detail, the numerator of the indicator refers to people aged between 18 and 24 years who meet the following two conditions: (a) the highest level of education or train-



2020 Strategy is to reach the target of 10% of ELET; according to the 2016 Eurostat data, Italy is at the bottom among the EU-28 States (just better than Portugal, Romania, Spain and Malta) with 13.8%, as against an EU-28 average of 10.7 % (Eurostat, 2017). Although the percentage of ELET is generally decreasing (in 2011 the EU-28 average was 13.4% and in Italy 17.8%, whereas in 2007 they were respectively 14.9% and 19.5%), a relatively large number of youngsters aged 18-24 has no educational qualification (higher than the lower secondary education).

Moreover, among the Italian regions there is a strong variability in the ELET rate: for example, the Veneto region has already exceeded the European goal with its 8%, while Sicily and Sardinia are at about 24 % (Eurostat, 2017). Even in the OECD countries, in 2016, there was a general improvement, as an average percentage of 16% of young adults (that means aged between 25 and 34 years) had not progressed further than lower secondary school, while in 2000 the percentage was 25% (OECD, 2017).

## 2. The causes of the phenomenon

As already mentioned, school dispersion cannot be traced back to a single cause, because it includes different problems; focusing just on the causes of abandonment, we could say that they are divided into four main groups:

- Subjective causes (students' psychological characteristics, as for example the attitudes to fail, resistance to the school context, disengagement etc., mainly related to aspects of personality, such as the need for autonomy, independence, disorientation...). A research conducted by Alivernini and Lucidi in 2011, on a sample of 426 children, showed that those students who had a better perception of their abilities also had higher self-esteem and motivation to study. These perceptions of effectiveness, also resulted in a very positive attitude related to school performance and seemed to decrease the likelihood of abandonment (Alivernini, Lucidi, 2011);
- Socio-cultural causes (cultural poverty of the student's family, which leads them to have very few expectations of school and its educational attainment): a study conducted in 2003 in Norway and the United States on a sample of 1,637 students, found that in Norway youngsters whose parents had a low level of education were more likely to leave school, in a percentage two times higher than those who had graduated parents, while in the US this chance turned out to be more than four times (Lundetrae, 2011). Another research dating back to 2005 by Petrusselli on a sample of 1,511 students shows that the socio-cultural factor plays a decisive role: the lower was family education, the less appears to be the motivation to study and the willingness to continue (Petrusselli, 2005);



ning that they have completed is 2011 ISCED (International Standard Classification of Education), levels 0, 1 or 2 (1997 ISCED levels 0, 1, 2 or 3C short) and (b) they did not receive any education or training (in other words neither formal nor non-formal ones) in the four weeks before the survey. The denominator is the total population of the same age group, excluding the respondents who did not answer the questions about "the highest level of education or training successfully completed" and the "participation in education and training" (Eurostat, 2017).

- 
- Socio-economic causes (correlation between socio-economic conditions of students' families as well as their academic performance and the overall duration of their course of study): according to a survey carried out in Georgia in 2011, on a sample of 5130 school students, among children who had dropped out of school, the socioeconomic status of the family had a profound influence on their decision (Bradley, Renzulli, 2011). Another study in Ghana and Tanzania in 2010 has further shown that groups of marginalized or economically disadvantaged children are most at risk of dropping out, because of the stronger pressures pushing them to seek work since an early age (Sabates, Akyeampong, Westbrook, Hunt, 2010);
  - Educational causes (factors related to school and its functioning: for example the way teaching and learning are organised, interpersonal relationships developed at school, etc.): a deep research carried out in 2012 in Turkey on a small sample of 25 dropouts, found that the main reasons that pushed them to leave their studies were school failure, the dislike of their study subjects (because they were considered not very adherent to their interests nor useful for their future work) and poor relationships with teachers (Bayhan, Dalgic, 2012). Another research that goes in the same direction is the one conducted by Trinchero and Tordini in 2011 on a sample of 2,156 pupils: the students' story often revealed the discomfort of not being understood by teachers thus having negative relationships with them, what can quickly lead to "dispersion" (Trinchero, Tordini, 2011).

### 3. How Action is needed

In view of this multiplicity of factors that interact with each other, resulting in an increased likelihood of dropping out of school by students who are already considered "at risk", there is a need for an integrated action among all those involved, even by emphasizing the important role of school in the recognition of the internal causes as well as in making sure that these are removed. Consequently, it is undeniable the need for a systematic and integrated approach – into the school system and between schools and territory – through formal, non-formal and informal learning. This means an approach leading to a school system able to recognize and value each person, promoting the development and growth with appropriate interventions within specific contexts, that answer to families' expectations and, above all, to the characteristics of people involved (Benvenuto, 2011).

In order, to fully participate in society and establish themselves as individuals and active citizens, young people need a broad range of knowledge and skills. Education and school are essential tools for the personal development, for a greater integration and social development of the sense of responsibility and initiative. That is why it is necessary to implement measures allowing to cope with the problem of early school leaving, although in the last decade dropout rates have steadily declined.

Policies against early school leaving should focus on prevention, intervention and compensation.

Prevention aims to avoid the occurrence of factors that can lead youngsters to leave school.

As the authors say in the cited research (Batini, 2014; Benvenuto, 2011; Trinchero, Tordini, 2011), in order to reach these goals we should:

- Increase participation in early childhood education, which has been recognized as a good way to reduce the likelihood that they will drop out of school in future;
- Ensure linguistic support to those children and young people from immigrant families, as well as an effective integration policy, also in order to promote acceptance of ethnic and cultural differences in schools thus reducing problems of discomfort and facilitating the learning;
- Provide extra-curricular activities for students facing with specific learning disabilities, in order to allow them to develop the skills which are necessary in life; in fact, it was recognized that these specific difficulties (dyslexia, attention deficit disorder, hyperactivity...), connected to all the other issues, make them more at risk of dropping out;
- Increase the permeability of education pathways, combining generic training to professional one;
- Offer consulting services to the parents, because the family environment has a great influence on the educational and social development of children;
- Provide targeted support to those students who are coming from disadvantaged families, for example through scholarships, the opportunity to have free school meals or textbooks;
- Change the increasing educational levels of learner, even by means of active teaching.

These actions would reduce the impact of social inequality and, at the same time, would counter the risk of “ranking” among students. In the already mentioned research of 2010 (Sabates et al., 2010), made in Ghana and Tanzania, we see that lots of measures have been proposed in these countries to reduce dropout rates among economically disadvantaged students: mainly better learning conditions and flexible school programmes (by eliminating the problem of overcrowded classes, making the quality of teaching more effective, adopting an appropriate instruction language ...). They all adopt the policy of automatic promotion and provide several different incentives (free textbooks, lower or free tuition fees, scholarships, health and nutrition supports, solving the problem of nutritional deficiencies and other diseases...), in order to engage families to make sure that they guarantee the participation of their children in school.

Intervention strategies must be implemented to address the difficulties that emerge at an early stage, thus avoiding the early school leaving:

- Improving the classroom environment experienced by children, thus allowing an approach to the study in a stimulating and inclusive way that promotes learning. Positive relationships among peers and between teachers and students are required to engage young people in the learning process and to keep up their motivation to study;
- Providing adequate support to any uncomfortable situation that can occur, in order to help those students who face difficulties in their path (including, for example, taking drugs or alcohol, physical abuse, trauma...);
- Focusing on the support and mentorship of youngsters, based on personalized approaches to learning: in some cases, students take the decision not to finish their education path because they do not consider studying in general, or the subjects studied at school, as relevant elements to their future life. Moreover, everyone is a special case and not all respond adequately to the same teaching method. Therefore, the inadequacy of the school curriculum to the life needs

and to the interests of children appears to be a frequent cause of school failure: a too rigid and uniform education system makes it difficult to customize school work according to individual needs and the connection between education and the daily needs. Faced with this awareness, there is a need for a flexible and personalized approach: schools should leave the traditional methods of teaching, by renewing and diversifying programmes, expanding the range of educational options offered to students. Active teaching methods (movies, workshops, music...) and extra-curricular activities (sports, theater...) are fundamental to involve, encourage and motivate young people in their learning process and, thus, the so-called “school of skills”, pointing to the transversal nature of knowledge and strengthening those skills required to master the life, should be a primary objective to be pursued;

- Providing effective guidance in the school path: during their training, students need to understand what they are interested in, their expectations and their skills and it is very important that they are continuously supported, through guidance activities, in this process of becoming aware.
- Offset strategies, trying to reconnect those who dropped out of studies and to get them back into the paths of education and training; they represent a second chance. In this perspective, the approaches used in second-chance schools will necessarily have to be very different from those used in traditional schools, by focusing on the problems that led these guys to leave school and offering an appropriate learning environment, able to help them to regain self-confidence. Depending on the expectations and motivations, programmes are very flexible, lasting from a minimum of three months to a maximum of one year. They are based on teaching methods and advice and support alternatives, being much more personalized and modeled on the specific needs of each student (Benvenuto, 2011; European Commission, 2011; Honeyball, 2011).

On the other hand, it has been repeatedly demonstrated how programmes too much based on face to face lectures and with an unconditional allegiance to the content – other than not involving students – are not able to give them that motivation and that interest in the study, that should be the “main strengths” in any training. Moreover, as already explained, a teacher-student perceived as insignificant, a negative school environment and many other factors can be the causes of an increasingly pressing discomfort, leading students to alienate and to drop out of school. Many studies so far have highlighted the importance of experimenting new approaches of teaching and managing the class, especially interventions that uses active learning, authentic tasks, narrative guidance and a part of reading intervention. Results show improvements not only in learning achievement, but also in the empowerment of different cognitive (Batini et al., 2017) and psychological dimensions such as motivation and learning strategies (Batini et al. 2018). Changing the goals and involving students in defining their own learning goals, has been proved to be effective in preventing early school leaving (Batini et al 2017).

#### 4. Failure: a failure for whom?

Along with all these factors, another one shown by the analysis of the correlation coefficients, has a strong influence on students, demotivating and depriving them of their self-esteem and self-confidence and, consequently, increasing the proba-

bility of not completing their education: the rejection.

It is one of the most controversial education policies: some argue that it is beneficial, others, however, state that its consequences are so bad as to be considered harmful to students. In many countries, repeating a school year is seen as a corrective action, which gives students with poor school performance the opportunity to achieve better learning outcomes. In other countries (such as Korea, Norway and Japan), the rejection is not considered a viable policy to tackle the insufficient student achievements. Thanks to the policy of “social promotion”, all students are promoted to the next grade regardless of their academic performance, providing additional learning opportunities to young people most in need (Brophy, 2006).

First, analyzing this policy from a social and economic perspective, we could say that it is a waste of resources for society, since it implies high costs: thanks to a study carried out in 2011 by the OECD, it is seen that costs of failure represent 10 to 12% of total expenditure on primary and secondary education in Belgium, Spain, Netherlands and Portugal and 5-10% in Brazil, Germany and Italy (Ikeda, García, 2013; Ikeda, 2011).

Focusing on a micro-level analysis, a series of research has shown how rejection leads students to have lower academic performance and cause a reduction in self-esteem, self-confidence and motivation to study. In a single expression, the repetition of a school year leads students to be alienated from school and rejected students are much more likely to abandon the educational institution (Ikeda, García, 2013; Brophy, 2006).

This is revealed, for example, by interviews conducted over the past year to 67 drop-out youngsters: almost all of them have made the decision to leave school after rejection (Batiní, 2014).

Another study relating to these negative consequences has been conducted by the OECD in 2013 on a sample of 470,000 students. This research showed that, in many of the countries examined, the students who repeated a school grade tended to have a more negative view of school in comparison with youngsters who did not fail (Ikeda, García, 2013; Ikeda, 2011).

It is important to pay attention to the fact that students with disadvantaged socio-economic background or belonging to ethnic minorities are more involved in repetitions of a school year, so that in addition to the negative effects on the individual, involving problems at the level of fairness of system, it strengthens social inequalities. Among OECD countries, data show that disadvantaged students are, on average, 1.5 times more likely to be rejected than advantaged students who have the same educational attainment of the first ones (Avvisati, 2014).

An OECD report, published in September last year and entitled “Are disadvantaged students more likely to repeat grades?”, underlines the effects of failure on the student’s educational path, pointing out that this practice increases the probability of dropping out and how this applies, in particular in case of disadvantaged students, thus perpetuating and increasing social inequality. Data derived from the results of PISA 2012, regarding failure rates in the OECD countries, tell us that the 12% of old students has been rejected at least once in their compulsory school path and that the equivalent figure in Italy is 17.1%; This shows that rejection is still the most widely used practice to tackle underachievement, despite many researches have shown the negative effects it may cause.

## 5. Materials and methods

The paper presents an empirical research carried out within the territory of Gubbio (with the collaboration of two schools – ITIS “Cassata Gattapone”<sup>2</sup> and High School “G. Mazzatinti”<sup>3</sup>), which analyzes the relationship between repeated grades and dropouts in these two upper secondary schools.

The specific objective of the research was to verify, through the analysis of archive data, if the rejection somehow influenced ESL. Through a series of interviews, they have been compared the opinions of teachers, pupils and students with high academic performance relating to the “usefulness” of the rejection and its consequence on the phenomenon of school dropouts.

The initial assumption was that there is a significant relationship between repeating the year and dropping out of school. Rather than encouraging students to engage more, the rejection has consequences as the likely deterioration in school performance, or problems in terms of social adaptation (it has been shown that this practice mostly affects the socio-economically disadvantaged youngsters, or those belonging to ethnic minorities). It also discourages students, by dropping their motivation to study and leading to a reduction in their self-esteem and in the perceived self-efficacy with respect to the educational path.



- 2 The ITIS “Cassata Gattapone” in Gubbio includes three different schools: the Commercial Institute, the Professional Institute and the Technical and Experimental Institute. In this research we used exclusively the archive data related to the Industrial Technical and Experimental Institute, which gives the opportunity to the students to choose from seven fields of study: mechanical, electronic, urban, linguistic, biological, computer and agriculture. Data presented are total and refer to students who have registered, that have been rejected and who have dropped out of school in relation to all fields of study of the Institute. Over a period of ten school years (since 2004/2005 to 2013/2014), the total number of students who are enrolled in the various fields of study is 2405; among them, the guys who have left school are 285, an 11,85% of the enrollments. By analyzing data on specific failures, it was possible to calculate that students who have been rejected are 456, since that corresponds to 18,96% of the total number of enrolled students. Finally, school leaving occurred as a result of one or more repeated grades is 192, so that the failed students who have graduated in the ten years correspond to the 42,11% of all students who experienced to repeat years.
- 3 Liceo “Giuseppe Mazzatinti” in Gubbio offers four fields of study: scientific, humanities, the school of human sciences and the art school. The data presented in this paper are total, therefore relate to students registered, rejected and who have left school without obtaining a diploma related to all the four above mentioned fields of study. In the ten year period, from 2004-2005 to 2013-2014 (the last full year for which data were available), the total number of students who are enrolled in the various fields of study is 2209; among them, always having ten years as reference period, school dropouts (leaving aside, for now, the reflection on the students who have left school after one or more failures) are 181, since it corresponds to the 8,19 % of all the enrolled students. Focusing, then, on the rejection, figures show us that the total number of repeating students, one or more times, in ten years of schooling is 198, a number that corresponds to the 8,96% of all the students enrolled. Now, it seems useful to focus on the percentage of students who left school after repeating, during the ten years, and compare it to the percentage of early leavers in the total of enrolled students. In particular, with the data available it was possible to calculate that the school leaving occurred after one or more failures are 91, corresponding to the 45,96% of the total of students who repeated a grade.

For the first part of the research, made by the analysis of archive data, it was necessary the collaboration of the schools that participated in the research. In particular, they were asked to provide access to quantitative data regarding the last ten school years (since 2004-2005 to 2013-2014). The queried data are the following:

- How many students are enrolled each year in that class;
- How many students, among the ones enrolled, have dropped out of school (also including missed frequencies);
- How many students have been rejected every year, and in that class;
- How many failed students are enrolled back in school / those who did not enroll / those who have kept the registration but then did not attend;
- How many failed students have graduated.

Working on the data obtained, through an analysis of the correlation coefficients, it was possible to determine whether, during the ten years, the rejection has or has not affected school leaving.

The second part of the research consists of a series of semi-structured interviews to students who have already experienced rejection, students with high performances and teachers.

As for the students, the focus has been primarily placed on the difficulties that they faced during their educational path, on the reasons that caused the failure as well as on the effect that this practice has had on them. In the case of the high performance students, interviews focused on the reasons that led them to study and to work as well as on their vision of school, study and rejection in general. Interviews to teachers, however, have focused on their thinking about rejection, its effects and its usefulness or not and on their work experience.

To be more specific, we report here the interviews' generic areas of interest.



- Rejected:

- Personal information;
- Previous and current schooling;
- Reasons that led them to choose the secondary school;
- Reasons for the failure and the effect it has had on them;
- Opinions on the rejection and the traditional school;
- Social and emotional;
- Hobbies and interests;
- Personal future.

- High performance:

- Personal information;
- Previous and current schooling;
- Reasons that led them to choose the secondary school;
- Reasons that led them to study and engage in school and difficulties faced;
- Opinions on the rejection and the traditional school;
- Social and emotional;
- Hobbies and interests;
- Personal future.

- Teachers:

- Personal information;
- Work experience;

- Relationship with students and their families;
- Opinions on the reasons of failure at school;
- Opinions on the rejection;
- Opinions on their work and on traditional school.

For the analysis of the interviews, which aims to highlight the celebrations and the different opinions on the “usefulness” of the rejection, it was useful to rely on the technical construction of response categories and to quantify them.

The 80 interviews were divided into: 20 to the teachers, 30 to high school performance students and 30 to rejected students/rejected students who have dropped. All the research participants came from Gubbio (or neighboring cities, like Gualdo Tadino, Cagli or Umbertide), attending (having attended) school in proximity of Gubbio.

## 6. Results



In the two schools, longitudinally investigated, the overall figures are shown in the tables below and already allow a first representation of the phenomenon. It is sufficient to check how the dropout rate is multiplied by 4.5 times by considering only those students who have repeated a school grade once or more:

		PERCENTAGE
<b>TOT. ENROLLED STUDENTS GENERAL</b>	<b>2209</b>	<b>8,19%</b>
<b>TOT. GENERAL DROPOUTS</b>	<b>181</b>	
		PERCENTAGE
<b>TOT. ENROLLED STUDENTS GENERAL</b>	<b>2209</b>	<b>8,96%</b>
<b>TOT. FAILED STUDENTS</b>	<b>198</b>	
		PERCENTAGE
<b>TOT. FAILED STUDENTS</b>	<b>198</b>	<b>45,96%</b>
<b>TOT. DROPOUTS AFTER FAILURE</b>	<b>91</b>	

Tab.1: IIS Mazzatinti: percentage of total abandonment of students enrolled in the ten years; percentage of rejected students enrolled in the ten years; percentage of dropouts in ten years.

		PERCENTAGE
TOT. ENROLLED STUDENTS GENERAL	2405	11,85%
TOT. GENERAL DROPOUTS	285	
		PERCENTAGE
TOT. ENROLLED STUDENTS GENERAL	2405	18,96%
TOT. FAILED STUDENTS	456	
		PERCENTAGE
TOT. FAILED STUDENTS	456	42,11%
TOT. DROPOUTS AFTER FAILURE	192	

Tab.2: ITIS Cassata-Gattapone: percentage of total dropout students enrolled in the ten years; percentage of rejected students enrolled in the ten years; percentage of dropouts in ten years.



To test the correlation coefficients between the variables of the tables above, we longitudinally analyzed them in the ten years. The results, in the figures below, show an absence of correlation between the variables related to enrollments vs. and the failures of the total enrollments vs. the total number of dropouts, for both schools analyzed separately, and show a statistically significant correlation (IIS G. Mazzantini:  $r=.651$ ,  $p<0.05$ ; ITIS Cassata Gattapone:  $r=.893$ ,  $p<0.001$ ) for what concerns the variables total rejections vs. dropout of failures.

Total number of students enrolled vs. Number of students who repeated a grade

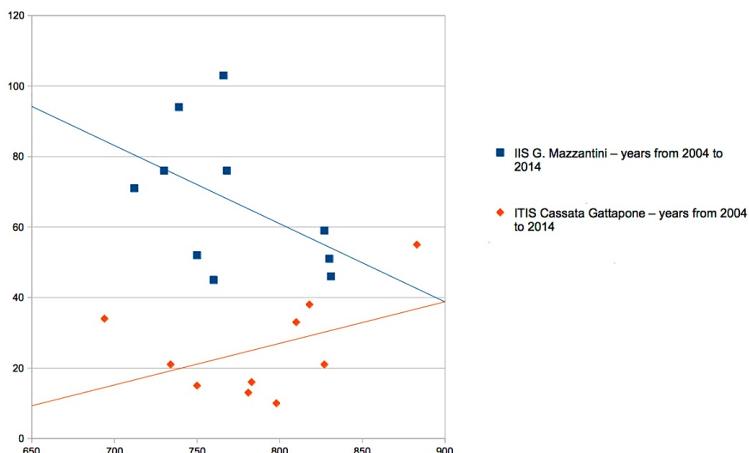


Fig. 1: linear regression of the total number of students enrolled vs. students who repeated a grade from 2004 to 2014

### Total number of students enrolled vs. Number of students who left school

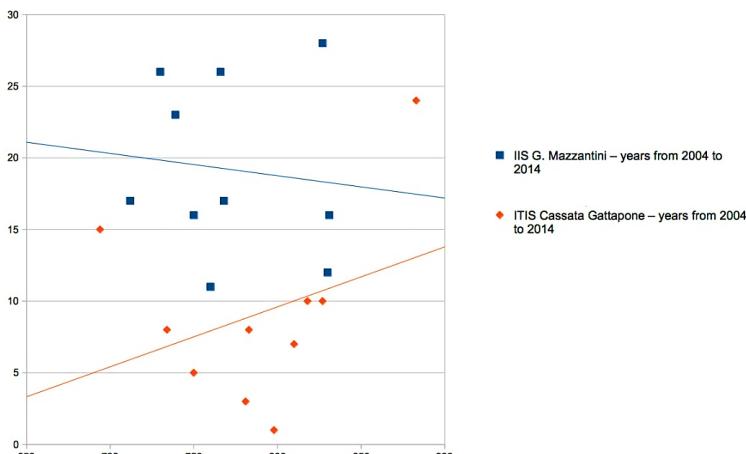


Fig. 2: Linear regression between the total number of students enrolled and the number of students who left school

### Number of students who repeated a grade vs. Number of students who left school

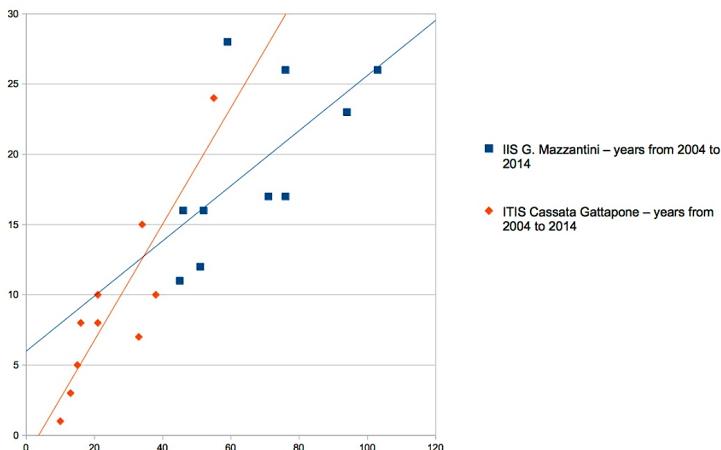


Fig. 3: Linear regression showing significant correlation (IIS G. Mazzantini:  $r=.651$ ,  $p<0.05$ ; ITIS Cassata Gattapone:  $r=.893$ ,  $p<0.001$ ) between the number of students who repeated a grade and the number of students who left school.

Qualitative in-depth analysis.

The qualitative analysis is here represented in a synthetic way, as for quantity, in order to facilitate the understanding of the different opinions of the three categories of subjects interviewed:

	<b>School subjects</b>	<b>Teachers</b>	<b>Didactics</b>	<b>Rejection</b>
<b>HIGH PERFORMANCE STUDENTS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- What I study can be useful in my life (15 subjects);</li> <li>- Not everything I study could actually be useful in my life (15 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Not all the teachers are helpful (16 subjects);</li> <li>- Teachers are helpful (14 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- An interactive lecture is more stimulating (23 subjects);</li> <li>- I prefer a face to face lecture (3 subjects);</li> <li>- There would be a need of both interactive and face to face lectures (1 subject).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rejection can motivate students to study (13 subjects);</li> <li>- Rejections demotivates students (2 subjects);</li> <li>- Rejection demotivates, motivates, or is irrelevant for students according to their personality (15 subjects).</li> </ul>
<b>REJECTED STUDENTS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- What I study can be useful in my life (9 subjects);</li> <li>- Not everything I study could actually be useful in my life (14 subjects);</li> <li>- What I study cannot be useful in my life (7 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Not all the teachers are helpful (13 subjects);</li> <li>- Teachers are helpful (16 subjects);</li> <li>- I do not like any of my teachers (1 subject).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- An interactive lecture is more stimulating (27 subjects);</li> <li>- I prefer a face to face lecture (1 subject);</li> <li>- There would be a need of both interactive and face to face lectures (2 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rejection motivated me (15 subjects);</li> <li>- Rejection demotivated me (9 subjects);</li> <li>- Rejection demotivated me but then it motivated me (6 subjects).</li> </ul>
<b>TEACHERS</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rejection does not motivate students to study more (4 subjects);</li> <li>- Rejection motivates students (10 subjects);</li> <li>- Rejection demotivates, motivates, or is irrelevant for students according to their personality (18 subjects);</li> <li>- I am opposed to rejection except for when it is necessary (8 subjects).</li> </ul>

**Tab. 3: High performance students, rejected students, teachers: comparison of opinions**

From this first table we can see important differences in motivation between high-performance students and youngsters who have already been rejected at least once. The differences can be seen in evaluating the importance of what is studied at school, even if rejected students are those who consider their teachers more helpful. This figure, however, is different with respect to the following table, in which the 77% of rejected students state that they did not receive any support from school. The appreciation for the face to face lecture, which is still nowadays the most used, indicates a remarkable difference and can represent, as for the studies on the learning outcomes, one of the causes of a lower school performance of students who have been rejected at least once. One third of the rejected students says that was demotivated by the rejection, while one fifth consider it as the cause of an initial demotivation which then became a motivating element. Half of all repeaters (probably having internalized what they listened to from adults) attribute a motivating function to rejection, while "only" 37% of those with a high performance agree.

It is very interesting that only the 13% of the high performance students considers rejection as demotivating, while percentage of teachers who consider it useless (unless really needed) is 20%.

Although the percentage of teachers who believe that rejection gives motivation is a minority (25%), it is still widely practiced. On the other hand, a similar percentage (45% and 47%, respectively) of teachers and students with a high performance considers repeating a school grade to be stimulating or demotivating according to the personality of the students.

It is significant that this does not suggest, at least for teachers, something consistent with the consequences. There is a high degree of agreement among all youngsters, although with a much higher percentage for students who have already repeated a school grade, on the need for interactive lessons, in which students can play an effective role as protagonists, make choices, have responsibility, perceive a relationship between their commitment and the achieved results.

	Support by the school	School and study	How to motivate students	Parents
HIGH PERFORMANCE STUDENTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A support for students in difficulty can be useful (16 subjects);</li> <li>- A support for students in difficulty can be useful only when students themselves understand that studying is important (14 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Study and school are useful and important (30 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teachers can motivate students by supporting them and showing their passion for the job (11 subjects);</li> <li>- Teachers can motivate students through a more interactive didactics (16 subjects);</li> <li>- Teachers can not motivate students (3 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- My parents did not complete their studies (11 subjects);</li> <li>- My parents completed their studies at school / at university (19 subjects).</li> </ul>
REJECTED STUDENTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- School did not give me support (23 subjects);</li> <li>- School gave me support (7 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Study and school are useful and important (24 subjects);</li> <li>- Study and school are useful but there is something more important (6 subjects).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teachers can motivate students by supporting them and giving them confidence (9 subjects);</li> <li>- Teachers can motivate students through a more interactive didactics (20 subjects);</li> <li>- Teachers can not motivate students (1 subject).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- My parents did not complete their studies (20 subjects);</li> <li>- My parents completed their studies at school / at university (10 subjects).</li> </ul>
TEACHERS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As a preventive measure, school adopts several strategies (38 subjects);</li> <li>- As a preventive measure, School does not really support students in difficulty, as it should do. (2 subjects).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- In order to motivate students, it is adopted a more interactive didactics (16 subjects);</li> <li>- In order to motivate students, we try to make them understand how much is useful in life what they study (6 subjects);</li> <li>- In order to motivate students, we support relationships and foster their sense of responsibility (12 subjects);</li> <li>- Motivating students is not easy at all (6 subjects).</li> </ul>	

**Tab. 4: High performance students, rejected students, teachers: comparison of opinions**

The main motivational factor on which teachers can intervene is considered to be the didactic one to a greater extent in comparison with the relational one. The confidence and tranquility conveyed by teachers are important motivational factors for those who have already experienced rejection, perhaps because they have experienced anxieties and lack of confidence in their path. For high-performance students, however, the second motivational factor that teachers can influence is the involvement through the passion for their discipline.

This last factor reveals how for high-performance students the disciplinary approach and the passion for the contents is an important factor, which could perhaps help to explain their success in an eminently disciplinary school and still, despite all the normative changes, anchored to the contents.

According to the teachers (40%) there is already a more interactive teaching which, in their opinion, has not the aim of conveying learning in the correct way (real learning is not conceivable without the involvement of learning subjects) but a purpose of motivation to study. According to 35%, the important factors are the relational dynamics, especially those that empower the areas in which it is possible to intervene, while 15% indicate their powerlessness to intervene in the motivation factors of their students.

High performance pupils think that some kind of support is useful, but for half of them it is true only if pupils involved are aware of the importance of studying. As many as the 95% of the teachers interviewed also believe that school operates sufficiently and with different strategies in a preventive perspective and these data reveal, as a whole, the difference in perception. Repeating students perceive that they have not received support.

There is a certain difference of opinion with respect to the usefulness of schools: 100% of high-performance students consider studying and school as useful and important, compared to 80% of peers who repeated school grades. In 20% of cases, although they consider school as important, they believe that there are more important things.

Finally, as it was to be expected, the percentage of parents with a high level of education is much higher among high-performance students and this is in line with the literature on the subject, with the opinions expressed by the two categories of pupils and with the "recognizability" that is rewarded by the education system. 63% of high performance students children have parents who have completed higher education or have a university degree, compared to 27% of repeaters.

## Discussion

At the "G. Mazzatinti" High School, over ten years, the total number of enrolled students is equal to 2209, the corresponding quota for the "Cassata Gattapone" (ITIS) Industrial and Experimental Technical Institute was 2405: in the latter school, the general dropouts were more than those occurred in the High School, with percentages corresponding, respectively, to 11.85% and 8.19% of the total enrolled students.

At ITIS, over ten years, there was a quota of 456 rejected students, corresponding to 18.96% of enrolled students, compared to the number of students rejected in the other school which was 198 (8.96% of the total number of enrolled students), much lower than the one recorded at ITIS. It is obvious to attribute this difference to the pre-selection that occurs with the choice of the upper secondary school where only students with high performance tend to enroll in the High School (according to the old conception of the High Schools).

The percentage of students who dropped out of school after having been rejected once or more was slightly higher at high school, despite a much higher rejection rate at ITIS. In particular, there were 91 boys who attended High School and who, after being rejected, did not complete their education, whereas 192 attended ITIS and took the same decision not to complete their studies. These figures, if compared, respectively, to the number of students rejected in the two schools, give rise to slightly different percentages: at high school, 45.96% of pupils rejected in ten years did not complete their education path, while the corresponding percentage for ITIS is 42.11%.

An explanation for the fact that at ITIS, even though the rejection rate was much higher than at the High School, a lower proportion of pupils who were rejected left school in the course of ten years could perhaps depend on the location of the rejection and on the mentality of the students rejected: a rejection for them could perhaps be considered part of the school curriculum, without however definitively compromising the final outcome. An influence could be constituted by the fact that the students themselves consider the rejections at High School more devaluating and more demotivating, also because they are concentrated in the initial classes, often with an explicit goal of selection. The rejection in the first two classes, at High School, could be interpreted as an indicator of the own inadequacy to the type of course attended.

Nevertheless, reflecting on these data represented in the graphs, it can be seen that over ten school years, about one in two repeating students in both schools has dropped out.

Classes with more than one rejection differ from institution to institution: at the High School more repetitions were recorded in the first and second school years, while at the ITIS this figure is higher in the third classes than in all the others.

Finally, if in recent years the rates of rejection related to high school have decreased, going from a 4.90% of students rejected in the school year 2004/2005, to a 4.07% in the year 2010/2011, and finally between 1% and 2% in the following years, the corresponding figures for the ITIS show a completely different situation: the rejection rates in relation to the total number of students enrolled are relatively high in all the years considered, going from 9.90% of students rejected in 2004/2005, to 13.45% in 2010/2011, and ending up between 5.54% and 10.41% in all the other years considered.

Results relating to the lack of correlation between enrolled students and rejection seem to indicate that a “quota” of repetitions is in some way, even if not explicitly or not consciously, “fixed” in such a way as there are actually no significant reductions as the number of students decreases or significant increases as the number of enrolments increases. The same dynamics occur for the abandonments. In this second case, however, the relative constancy of the abandonments can only be explained through the influence of another variable represented, in fact, by the repetitions.

The initial hypothesis is therefore confirmed by the statistical significance: the repetitions have an extremely strong effect on the increase of the chances of abandonment.

As it can also be seen from the data represented in the graphs above, the two Institutes have different characteristics. The analyses conducted separately, however, reveal the presence of the same trend with regard to the relationship between rejection and abandonment, strengthening the significance of the data.

The discussion of the data, therefore, shows an undoubted correlation between

rejection and abandonment, but how does rejection affect the probability of abandonment?

Since we do not have additional data with respect to the students whose careers have been examined, in the archive, we can not verify, for example, any relationship between their origins (family income, parents' level of education) and the effect of rejection on actual abandonment, even if the reference literature allows us to hypothesize a role in this regard.

The qualitative micro insights, especially if related to previous studies on youngsters who have actually abandoned (Batini, 2014), make us assume the intervention of other variables: one of these is certainly the demotivation, many students indicate the rejection as "decisive" with respect to their school leaving (Batini, 2014; Batini, Bartolucci, 2017). Moreover, the qualitative insights of this survey show an effective relationship between the loss of motivation caused by rejection and the actual choice of leaving school. Interviews conducted with dropouts (Batini, 2014) show significant elements in the relationship with their teachers: "no one has looked for me", "in my opinion some teachers were happy when I dropped out" and similar phrases are evidence of a difficulty (Batini, 2014), confirmed by the qualitative micro analysis where 12 students out of 30 claim that teachers are not helpful. It would obviously be interesting to investigate this aspect, by collecting a series of data in a longitudinal way, mainly in order to verify the effect of variables on the different initial conditions of students and then following their careers.

## Conclusions

The data collected in a specific territory therefore deserve an in-depth study, relating to a wider sample. It is not difficult, however, to conclude how the existence of a strong causal relationship between repetition and abandonment and the very significant presence of children from a situation of socio-cultural disadvantage among the repeaters, determines a situation in which the rejection ends up for them a contribution to the social immobility, confirming the results of international investigations already mentioned.

Despite a lot of research that, as we said, sheds light on the purely negative effects of rejection, still many teachers believe that it can be a good method to make classes more homogeneous (in learning) and to motivate students with poor school performance to apply their potential more, so as to achieve, in this way, better results in school. The cause of the consolidation of these ideas among teachers depends, perhaps, on their personal experience at school: the rejected students will have to attend the same class again, along with the same teacher, who will see the temporary advantages that the rejection has brought in terms of performance, without worrying, however, what happens in subsequent years, when the rejected children are faced with new issues to study and their school performance becomes even lower than it was previously (Brophy, 2006).

It is therefore evident how the rejection becomes a real system of social selection in the educational path. In particular, in the first two years of the upper secondary school, coinciding with the last two years of compulsory school in Italy, the rejection takes on a particular importance because it becomes a motivation to "choose" not to continue their studies. On the other hand, field research has shown, in line with what rejected students in particular have said, how active teaching and specific methods are able to increase students' learning outcomes. It is time,

therefore, to reflect on the function of repetition of school years and on the real meaning of compulsory schooling. When a country defines a compulsory length of education, everyone must be guaranteed the same learning opportunities. The diversity of the upper secondary education pathways and the use of rejection as a tool for “levelling” classes do not seem to go in this direction. In modern education systems, where the need to define learning outcomes and their certification is increasingly stressed, rejection cannot be the system that defines different outcomes. Students who do not achieve certain learning objectives may recover them later or may not receive certification of their learning objectives. The definition of an equal path with respect to any condition, repeating in full one year, cannot be logically integrated with an approach centred on the learnings.

When Don Milani claimed the injustice of the rejection, he warned against rejecting, excluding and humiliating the students: helping them to overcome the difficulties they faced could be a much better way of coping with poor school performance and of preventing the school from becoming, as he himself said, “[...] a hospital that treats the healthy people and repels the sick one” (Scuola di Barbiana, 1967, pp. 20). What has been analyzed in this research leads us, unfortunately, to conclude about the absolute modernity of Don Milani’s metaphor.

## Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., & Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), pp. 241-252.
- Avvisati F. (2014). *Are disadvantaged students more likely to repeat grades*, PISA in Focus - OECD 2014.
- Bayhan G., & Dalgıç G. (2012). *School dropout according to the views of high school leavers*. Studies, 13(3).
- Batini F., Bartolucci M., & De Carlo E. (2018). I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through integrated Interventions. *Athens journal of education*.
- Batini F., Bartolucci M., & De Carlo E. (2017). *Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project*. Mind, Brain, and Education.
- Batini F., & Bartolucci M. (2017). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprendere e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (a cura di, 2015). OCSE “Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti”. Torino: Loescher.
- Batini F. (2014). *Drop-out*. Fuorilonda.
- Batini F., Bartolucci M., Paper or Facebook? An experiment on the comprehension of texts with a group of dropouts. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 15, n. 1, pp. 40-48, apr. 2015. ISSN 1825-7321. Estratto da: <<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15433/15117> doi:10.13128/formare-15433>.
- Benvenuto G. (2018). L'esclusione scolastica e la prospettiva di una scuola inclusiva. In V. Biasi, & Fiorucci M. (a cura di). *Forme contemporanee del disagio* (pp.139-166) Roma: Roma TrE-Press. Estratto da: <<http://romatrepress.uniroma3.it/ojs/index.php/forme>>.
- Benvenuto G. (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bradley C.L., & Renzulli L.A. (2011). *The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school*. Social Forces, 90(2), pp. 521-545.
- Brophy J. (2006). *Grade repetition*, International Academy of Education (IAE) and International Institute for Educational Planning (IIEP). Education policy series.
- Commissione europea (2011). *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Bruxelles.





- European Commission. Directorate-General for Employment, & Inclusion. Directorate A. (2011). *Employment and Social Developments in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2017). *Decrease in 'early school leavers' in the EU continues*.
- Eurostat regional yearbook (2014). Education.
- ISFOL (2014). Audizione dell'ISFOL presso la VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati in occasione dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori.
- Honeyball M. (2011). *Relazione sulla lotta contro l'abbandono scolastico*. Documento di seduta, Parlamento Europeo.
- Ikeda M., García E. (2013). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences, *OECD Journal: Economic Studies*.
- Ikeda M. (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?. *PISA IN FOCUS - OECD 2011*.
- Istat (2014). Noi-Italia 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo 2014, Sistema statistico nazionale.
- Lundetrae K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), pp. 625-637.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. Roma: MIUR.
- Petrucelli F. (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: FrancoAngeli.
- Sabates R., Akyeampong K., Westbrook J., & Hunt F. (2010). School Drop out: Patterns, Causes, Changes and Policies, *An Education for All Global Monitoring Report*, UNESCO.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Trinchero R., Tordini M.L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Trinchero R. (2009). "Io non ho paura". "Capire e affrontare il bullismo". Milano: FrancoAngeli.
- Update O.O. (2017). *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD).

# L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF)

Nicole Bianquin • Department of Human and Social Sciences - University of Valle D'Aosta (Italy) - n.bianquin@univda.it  
Serenella Besio • Department of Human and Social Sciences - University of Bergamo (Italy) - serenella.besio@unibg.it  
Mabel Giraldo • Department of Human and Social Sciences - University of Bergamo (Italy) - mabel.giraldo@unibg.it  
Fabio Sacchi • Department of Human and Social Sciences - University of Bergamo (Italy) - sacchifabio0@gmail.com

## Work-related learning for students with and without disabilities. A first qualitative data analysis between language and content of the PTOFs

The Law 107/2015 states the obligatoriness of Work-related learning (ASL) for Italian students attending the last three years of high schools. The ASL proposals are projected according to the syllabus of the school addresses and to the cultural, social and economic characteristics of the area. The present work investigates semantic and linguistic aspects with which the ASL is presented within the PTOF of high schools in the Bergamo province. With a qualitative data analysis, carried out using the Map of Kerr and the software IRaMuTeQ 0,7 Alpha2, the research highlighted some normative and conceptual references, objectives, resources and evaluation processes with which the teachers define, describe and represent the ASL, a useful tool for the inclusion, social and work, of the pupil with and without disabilities.

**Keywords:** work-related learning, school educational statement, disability, interpretative research, Map of Kerr, linguistic analysis

In risposta alla L. 107/2015, in Italia le scuole secondarie di II grado sono oggi chiamate a elaborare, istituire e garantire nella propria offerta formativa percorsi di alternanza scuola lavoro (ASL) coerentemente con i profili in uscita dei differenti indirizzi di studio e lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio. Il presente lavoro è finalizzato a indagare il piano semantico e linguistico con cui viene presentata l'ASL all'interno dei PTOF delle scuole secondarie di secondo grado presenti nella provincia di Bergamo. Mediante una qualitative data analysis, effettuata con l'utilizzo della Mappa di Kerr e del software IRaMuTeQ 0,7 Alpha2, la ricerca ha evidenziato i principali riferimenti normativi e concettuali, gli obiettivi, le risorse e i processi valutativi con cui i docenti definiscono, descrivono e rappresentano l'ASL, leva strategica per l'inclusione, sociale e lavorativa, dell'alunno con e senza disabilità.

**Parole chiave:** alternanza scuola lavoro, piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), disabilità, ricerca interpretativa, Mappa di Kerr, analisi linguistica

L'articolo è stato progettato e condiviso interamente dai tutti gli autori: i §§ 4., 4.1., 4.2. e 5. sono stati scritti da Nicole Bianquin; i §§ 1., 3. e le Conclusioni da Mabel Giraldo; mentre i §§ 2., 4.3 e 6. da Fabio Sacchi. Il § 7. è stato, invece, ideato e scritto da tutti gli autori. La prof.ssa Serenella Besio ha partecipato alla progettazione del disegno di ricerca e all'elaborazione della cornice teorica di riferimento, ha coordinato la stesura del presente contributo revisionando ogni sua parte.

# L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF)

## 1. Alternanza Scuola Lavoro

La Legge 107 del 2015 ha sancito, per la scuola secondaria di secondo grado, l'obbligatorietà dell'alternanza scuola lavoro, già introdotta in maniera non vincolante con la 53 del 2003, rendendo concreta l'opportunità di svolgere la formazione «attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro» (art. 4). In questo modo essa diviene componente strutturale del percorso formativo di ogni alunno con l'obiettivo di «incrementare le opportunità di lavoro e la capacità di orientamento degli studenti» (Legge 107/15, art. 33). L'alternanza scuola lavoro si configura nel metodo dell'alternanza formativa, ossia di quell'«intreccio pedagogico didattico che esiste tra teoria e azione» (Bertagna, 2012, p. 110), come metodologia didattica con cui è possibile predisporre percorsi nei quali si integrano attività formative svolte in aula, laboratorio e impresa ed aventi per obiettivi «l'attuazione di modalità di apprendimento flessibili e coerenti, l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro, l'orientamento dei giovani, la loro partecipazione attiva ai processi formativi e la correlazione tra l'offerta formativa e lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio» (MIUR, 2015, p. 11). L'alternanza scuola lavoro dunque, purché non diventi semplice elemento aggiuntivo ai percorsi scolastici (Bertagna, 2016; Sandrone, 2016), può costituire lo strumento con cui realizzare azioni orientate alla crescita integrale e alla occupabilità di tutti gli studenti (Massagli, 2016; Tino & Grion, 2018).

Al fine di sostenere le scuole nella progettazione di questi percorsi, il MIUR, contestualmente alla L. 107, ha emanato una Guida Operativa<sup>1</sup> corredata da una modulistica ad uso delle scuole, per fornire, in linea con le disposizioni europee e nazionali, indicazioni pratiche per implementare il raccordo tra scuola e territorio e sostenere la progettazione scolastica, specificandone finalità, tempi, luoghi e attori nonché processi di valutazione e certificazione. La Guida fornisce, inoltre, alcuni possibili dispositivi con i quali realizzare le esperienze di alternanza. Massagli (2016) propone una loro classificazione lungo due direttive disposte ad assi cartesiani. La prima (orizzontale) prevede da una parte la scuola e dall'altra l'impresa; la seconda (verticale) muove tra la polarità della formazione teorica e quella della pratica. All'interno di ciascuno dei quattro quadranti l'autore colloca i differenti dispositivi: per quel che riguarda il mondo scuola si ritrovano nella formazione teorica il laboratorio e l'impresa simulata, mentre nella formazione pratica l'impresa didattica; per quanto concerne l'impresa è possibile identificare riguardo alla formazione teorica il tirocinio curricolare e per quanto concerne quella pratica l'apprendistato.

<sup>1</sup> Per visionare il documento consultare la pagina web <<http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf>> consultato in data 24 giugno 2018.

## 2. Alternanza Scuola Lavoro e Disabilità

La Guida Operativa dedica un intero paragrafo ai Percorsi formativi personalizzati che devono essere progettati e destinati per gli «studenti, singolarmente o a gruppi, [...] per l'acquisizione dei risultati di apprendimento attesi, in termini di conoscenze, abilità e competenze, in base alle loro attitudini e ai loro stili cognitivi» (MIUR, 2015b, p. 28). La personalizzazione dei percorsi riguarda, in particolare, studenti con difficoltà nel contesto scolastico, ma anche studenti solidi dal punto di vista delle conoscenze, le cosiddette «eccellenze». Relativamente agli studenti con disabilità, la Guida Operativa vi fa riferimento soltanto tre volte ed in relazione ad eventuali 'accomodamenti ragionevoli' sia in termini di tempi e risorse sia di barriere e accessibilità. Inoltre, afferma che «i periodi di alternanza vadano dimensionati per promuovere l'autonomia anche ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro» (MIUR, 2015, p. 7).

L'alternanza pertanto può rappresentare l'opportunità per ripensare, anche per le persone con disabilità, gli approcci al mondo del lavoro sperimentando situazioni lavorative già durante i percorsi scolastici (Caldin & Friso, 2012) per l'acquisizione delle competenze necessarie a favorirne l'ingresso nel sistema produttivo (UNESCO, 1994) che, nel nostro Paese, nonostante quanto sancito dalla Costituzione e dai numerosi provvedimenti legislativi, risulta ancora poco accessibile: solo il 18% di esse, infatti, vi trova un'occupazione.<sup>2</sup> Tra le cause di questo tasso di soggetti inoccupati vi sarebbero una scarsa corrispondenza della formazione alla realtà lavorativa (European Agency, 2002), una sottovalutazione delle effettive potenzialità delle persone con disabilità da parte degli insegnanti (Alston et al., 2002) e dei genitori (Soresi, 2016) e pratiche di orientamento prevalentemente addestrative ossia di adattamento della persona con disabilità al compito e al contesto in cui si esplica la mansione (Pavone, 2004). Proprio queste pratiche sono quelle maggiormente diffuse nelle scuole, ma la loro efficacia è limitata perché, come ricorda Lepri (2011), imparare un lavoro non è imparare a lavorare: occorre infatti che la persona con disabilità acquisisca consapevolezza di sé e delle competenze attese nel mondo del lavoro. Alcuni studi (Test et al., 2009; Cease-Cook et al., 2015) hanno evidenziato come percorsi finalizzati a conoscere varie professioni, a scoprire i propri interessi, a imparare ad apprendere in un contesto lavorativo, a dare maggiore significato agli apprendimenti scolastici, a venire a contatto con i propri limiti e le proprie potenzialità sono quelli che forniscono agli studenti con disabilità maggiori possibilità di orientarsi nelle scelte lavorative e di trovare un impiego (Carter et al., 2011).

La progettazione di percorsi di alternanza scuola lavoro, finalizzati alla crescita integrale della persona, può aiutare lo studente con disabilità a costruire il proprio futuro limitando il rischio di rimanere cristallizzato nell'immagine di un eterno bambino. Tale è l'esito di un approccio alla disabilità affetto da carenza di utopia (Caldin, 2001) che esclude la dimensione della possibilità (Montobbio & Navone, 2000) elemento fondante di ogni progetto di vita (Ianes & Cramerotti 2009) che guardi, nel rispetto delle specificità del soggetto e dei suoi diritti, alla totalità degli ambienti e delle possibilità esplorando le diverse dimensioni dell'essere adulto con i suoi vari ruoli sociali.

2 Report dell'Osservatorio Nazionale sulla Salute nelle Regioni Italiane, Istituto di Sanità Pubblica, Sezione di Igiene, Università Cattolica del Sacro Cuore, 3 dicembre 2017 ([www.osservatoriosullasalute.it](http://www.osservatoriosullasalute.it) consultato in data 16 aprile 2018).

### 3. PTOF e Alternanza Scuola Lavoro

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) rappresenta il documento in cui viene “condensata” l'identità culturale e progettuale della scuola (Todeschini, 2007) e nel quale la scuola stessa si racconta come sistema con una propria coerenza formativa interna, espressione di scelte educative, progettuali e collegiali (Costa, 2015, 2017) al fine di valorizzare il lavoro già svolto e innescare una riflessione sul ciclo di pianificazione e sul piano di miglioramento. È, dunque, attraverso il PTOF che l'istituzione scolastica presenta alle famiglie e al territorio la propria identità formativa definendo le intenzionalità pedagogiche e didattiche, le linee di lavoro e gli strumenti progettuali. Il PTOF deve integrare, in modo armonico e coerente, gli obiettivi generali e specifici dei diversi indirizzi di studio, determinati a livello nazionale, con le esigenze del tessuto culturale, sociale ed economico della realtà locale, a partire da un'analisi del contesto e dall'interpretazione dei suoi bisogni (Articolo 1, Comma 14, Legge 107 del 2015). La L. 107 fornisce alle scuole significative indicazioni concernenti alcuni punti qualificanti e ineludibili da inserire all'interno del documento, come, ad esempio, il piano di miglioramento, il fabbisogno dell'organico dell'autonomia e i percorsi di alternanza scuola lavoro (ASL) per la scuola secondaria di II grado (si veda anche nota MIUR 6 ottobre 2017).

Le scuole sono chiamate ad elaborare un percorso di ASL «unico e articolato da realizzare in contesti operativi con una forte integrazione ed equivalenza formativa tra esperienza scolastica ed esperienza lavorativa» (MIUR, 2015a, p. 24) in una prospettiva pluriennale e multidisciplinare, armonizzandola rispetto all'offerta formativa e ai profili in uscita dei differenti indirizzi di studio.

L'azione di supporto alle scuole nella progettazione e attuazione di questi percorsi viene realizzata, oltre che dal MIUR, anche dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) mediante l'organizzazione di corsi di formazione destinati ai docenti, la pubblicazione di guide e modelli per le scuole, la raccolta e la diffusione di buone prassi e la messa in campo di azioni di monitoraggio finalizzate a valutare quanto l'ASL sia sostenibile dal sistema scolastico locale. A tal proposito, la regione Lombardia, focus territoriale della presente ricerca, si caratterizza per l'ampia diffusione delle proposte di ASL<sup>3</sup> supportate – come evidenziato dall'indagine *Alternanza scuola-lavoro: le condizioni per il successo*<sup>4</sup> promossa da AssoLombarda<sup>5</sup> e USR Lombardia nel 2016 – da condizioni di contesto, strutturali e istituzionali, particolarmente favorevoli al punto da determinare, nell'anno scolastico 2013-2014, e dunque prima che ne fosse sancita l'obbligatorietà con la 107/2015, l'attivazione di percorsi di ASL nel 78% degli istituti secondari superiori, contro un valore nazionale che si attestava, in un regime di scelta opzionale, intorno al 10%. L'USR Lombardia ha predisposto, inoltre, una serie di strumenti disponibili on line<sup>6</sup> utili

3 Per ulteriori informazioni si rimanda al sito: <[https://www.alternanzascuolalavoro.it/docs/dossier\\_ASL.pdf](https://www.alternanzascuolalavoro.it/docs/dossier_ASL.pdf)> consultato in data 20 giugno 2018.

4 L'indagine è consultabile interamente online: <<http://www.assolombarda.it/servizi/formazione/documenti/alternanza-scuola-lavoro-le-condizioni-per-il-successo>> consultato in data 23 maggio 2018.

5 Assolombarda raggruppa gli industriali delle province di Milano, Lodi e Monza e Brianza. Per dimensioni e rappresentatività è l'associazione più importante di tutto il Gruppo di Confindustria.

6 Gli strumenti sono disponibili al sito: <[https://www.requs.it/pag/strumenti\\_per\\_la\\_valutazione\\_della\\_scuola/](https://www.requs.it/pag/strumenti_per_la_valutazione_della_scuola/)> consultato in data 23 maggio 2018.

per realizzare nelle scuole la “formazione in alternanza” mediante un dettagliato modello progettuale<sup>7</sup>. Gli elementi sopra descritti rendono ad oggi la Lombardia un territorio di particolare interesse per lo studio delle progettazioni dell’ASL realizzate dalle istituzioni scolastiche in collaborazione con il contesto territoriale di riferimento.

## 4. Metodologia della ricerca

Alla luce del *framework* teorico delineato, il presente lavoro di ricerca si propone di restituire una prima rassegna circa l’intenzionalità educativa dichiarata dalle scuole nei loro PTOF in relazione alla tematica dell’ASL, effettuando una sistematizzazione rispetto alle scuole secondarie di secondo grado presenti nel territorio bergamasco (una delle maggiori province lombarde) e tentando di formulare delle risposte alle seguenti domande di ricerca.

1. Quali sono gli elementi fondanti (principali riferimenti normativi e concettuali, gli obiettivi, le risorse e i processi valutativi) con cui i docenti definiscono e descrivono da un punto di vista contenutistico e linguistico l’ASL proposta all’interno dell’istituzione scolastica di appartenenza?
2. Rispetto agli elementi sopra individuati sono eventualmente presenti richiami esplicativi alla disabilità e ai percorsi personalizzati? Se sì, come sono proposti dal punto di vista contenutistico e linguistico?

La ricerca si inquadra all’interno dell’approccio “comprendente fenomenologico”<sup>8</sup> configurandosi come un’analisi interpretativa comparativa dei contenuti presentati e della lingua adottata nelle sezioni dedicate all’ASL dei PTOF di tutte le scuole secondarie di II grado della provincia di Bergamo. L’analisi, la codifica e l’interpretazione del materiale empirico raccolto ha lo scopo di restituire una panoramica circa l’intenzionalità educativa espressa dalle scuole nei loro PTOF in relazione alla tematica dell’ASL.

Il materiale individuato è stato analizzato e interrogato operando una *qualitative data analysis* (Creswell & Creswell, 2017) composta da due fasi e supportata da due strumenti distinti:

1. raccolta, codifica e analisi dei dati attraverso una matrice interpretativa realizzata a partire dalla Mappa di Kerr (MK);
2. analisi linguistica attraverso un processo quali-quantitativo di transcodifica mediante l’utilizzo del Software IRaMuTeQ 0.7 Alpha 2.

7 Il modello progettuale è presentato e illustrato al sito: <<http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/alternanza-scuola-lavoro/formazione-in-alternanza-scuola-lavoro-asl-il-modello-dellusrlo/>> consultato in data 27 maggio 2018.

8 Gli approcci comprendenti hanno «l’obiettivo dichiarato di comprendere il significato dei comportamenti degli attori e dei testi da loro prodotti (intervista o analisi dei documenti) o prodotti sulla base della rilevazione dei loro comportamenti (osservazione). Gli approcci comprendenti fanno riferimento a due filoni principali. Il primo [...] fa capo all’ermeneutica. Il secondo si basa sul riconoscimento di determinati temi all’interno di testi o insieme delle azioni di un attore, ed è il filone che fa capo alla fenomenologia» (Trinchero, 2002, p. 371).



#### 4.1 Popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento di quest'analisi è costituita dall'insieme di tutti gli Istituti statali secondari di II grado presenti nella provincia di Bergamo<sup>9</sup> indagati attraverso l'analisi dei loro PTOF. L'elenco è composto da 43 istituti così ripartiti: 13 istituti liceali, sette istituti tecnici, tre istituti professionali e 20 istituti misti (cinque con le tre tipologie di istruzione; un istituto con istruzione professionale e liceale; nove istituti con indirizzo professionale e tecnico ed infine cinque istituti con indirizzo tecnico e liceale). Ad ogni istituto è stato attribuito un identificativo composto dalla sigla ID seguita da numero arabo. All'interno dei PTOF è stata individuata, selezionata e analizzata soltanto la sezione dedicata all'ASL<sup>10</sup>.

Si sono presentate soltanto tre situazioni critiche. Un PTOF (ID24 – istruzione liceale) non era visualizzabile e scaricabile dal sito, pertanto per tale istituto non è stato possibile reperire nessun tipo di informazione. In un altro documento relativo ad un istituto misto con istruzione liceale e tecnica (ID20) non era presente una sezione dedicata all'alternanza; il documento è stato interamente analizzato (funzione di ricerca della parola “alternanza”) e le singole frasi o paragrafi in cui compariva tale parola sono stati esaminati e i contenuti, laddove ritenuti opportuni, categorizzati nella matrice creata a partire dalla MK. Tali contenuti, tuttavia, non sono stati inseriti all'interno del *corpus* per l'analisi linguistica poiché all'alternanza non era dedicato un paragrafo unitario coerente e coeso, requisito fondamentale per sottoporre un documento all'analisi tramite software. E, infine, in un terzo caso, il PTOF elaborato da un istituto tecnico (ID42) non conteneva nessuna sezione dedicata all'alternanza e anche la funzione di ricerca del lemma non ha dato nessun tipo di risultato.

Pertanto, per quel che riguarda la matrice dati creata a partire dalla MK, sono stati analizzati 41 PTOF mentre per quel riguarda il software di codifica il corpus di analisi è composto da sezioni di testo provenienti da 40 PTOF.

#### 4.2 Qualitative data analysis: il contenuto

Il materiale raccolto è stato analizzato e interrogato, in primo luogo, attraverso una matrice interpretativa realizzata a partire dalla MK e, secondariamente, tramite un'analisi linguistica mediante l'utilizzo di uno specifico software basato su un processo quali-quantitativo di transcodifica.

La MK è uno strumento di rappresentazione del sistema scuola che ha l'obiettivo di comprendere e descrivere processi interni e propri del contesto scolastico (Damiano, 1988; Castoldi, 2013). Essa è stata ideata da Kerr nel 1968 al fine di sviluppare, attraverso la predisposizione di quattro aree tematiche fondanti, un disegno formativo per supportare le scuole nella definizione di un curricolo. Recentemente, tale strumento è stato utilizzato in diversi studi, i cui obiettivi erano descrivere e indagare curricoli verticali (Damiano, 2001), specifici progetti educativi (Moliterni, 2010; Castoldi, 2011, 2013) e Piani dell'Offerta Formativa ('To-

9 Elenco fornito dall'Ufficio Scolastico Provinciale (USR) per l'anno scolastico 2017-2018. Sito di riferimento è il seguente: <<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/bergamo/indirizzi-scuole/>> consultato in data 27 maggio 2018.

10 Così come indicato dalla Legge 107 del 2015 (comma 33) l'ASL deve trovare una sua collocazione ed esplicitazione all'interno del PTOF dell'istituzione scolastica.

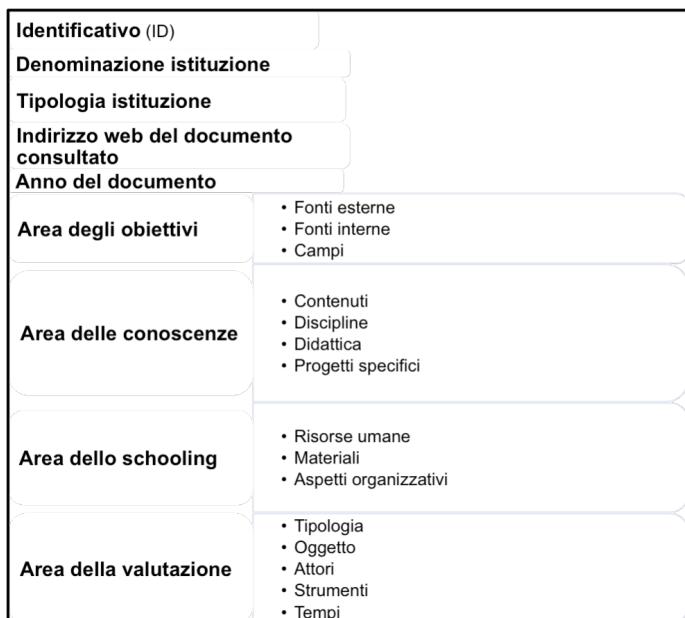
deschini, 2007). Da qui, la ragione di poter utilizzare la MK per la presente ricerca.

La MK si compone di quattro aree fondanti: obiettivi, conoscenze, schooling e valutazione. Ogni area viene definita e descritta dall'autore e solo per le prime due aree vengono individuate anche delle sezioni interne specifiche. Di seguito, si riporta la descrizione delle aree.

- Obiettivi: intesi come le intenzionalità educative che ispirano le scelte della scuola. All'interno è presente la sezione delle “fonti esterne” e delle “fonti interne” concepite come scelte valoriali sottese e la sezione dei “campi”, elementi fondanti su cui sviluppare i traguardi e la progettazione;
- Conoscenze: articolata nelle sezioni dei “contenuti” da individuare in relazione all'esperienza dei soggetti in apprendimento, e delle “discipline” dell'insegnamento, in relazione alla loro origine sia epistemologica sia didattica;
- Schooling: rappresenta tutti gli aspetti organizzativi e amministrativi. Essa rimanda ai processi messi in atto per raggiungere i traguardi e acquisire le conoscenze, ovvero alle modalità organizzative, di direzione, di gestione delle risorse, dei tempi e dei materiali.
- Valutazione: si riferisce sia ai processi formativi e organizzativi sia ai risultati.

Nel presente studio, la struttura della MK è stata utilizzata per organizzare i contenuti e categorizzare e indagare il materiale selezionato, con l'obiettivo di individuare, a partire dalle aree costitutive di tale strumento, gli elementi fondanti del processo di ASL presentato nei PTOF, le similarità, le differenze e le relazioni di concordanza e opposizione. Al fine di facilitare la codifica del materiale, è stata elaborata a priori una matrice dati (Fig.1) basata sulla MK che permetesse di raccogliere, codificare e comparare il materiale scomponendolo in unità di classificazione. La matrice dati è composta da 9 unità di codifica. Le prime 5 unità permettono di raccogliere dati generali sull'istituzione scolastica e sul PTOF e risultano funzionali alla ricerca e all'analisi dei risultati: identificativo, denominazione istituzione scolastica, tipologia di istituzione scolastica, indirizzo web del documento consultato, anno del documento. La seconda parte della matrice, che si basa sulla MK, si compone di 4 unità di codifica (con le relative sub-unità) ed è stata utilizzata per categorizzare il materiale individuato rispetto all'ASL. Questa parte si compone delle quattro sezioni originali della MK ed è stata arricchita da alcune sotto-sezioni utili a categorizzare con maggiore dettaglio il materiale analizzato, così come riportato nella tabella seguente.





**Fig. 1: Matrice interpretativa**

Nella presente indagine, il processo di interpretazione è stato svolto da due codificatori che hanno operato sullo stesso materiale e che solo in un secondo momento hanno confrontato i risultati di codifica per giungere alla fine del processo ad un accordo di interpretazioni intersoggettivamente condivise. Tale procedura operativa è stata adottata per contenere i rischi legati all'interpretazione del ricercatore che compie la codifica, il quale potrebbe operare spesso inconsapevolmente con i propri modelli e le proprie intuizioni (Trinchero, 2004).

#### 4.3 Qualitative data analysis: la lingua

L'analisi linguistica, orientata a indagare aspetti relativi alla terminologia con cui le scuole descrivono l'ASL, è stata condotta mediante l'utilizzo del software IRa-MuTeQ 0.7 Alpha 2<sup>11</sup> che consente una disamina multidimensionale dei testi evidenziando i termini maggiormente frequenti e a cui è possibile attribuire rilevanza ai fini del significato globale del *corpus* preso in esame. La sezione dedicata all'ASL all'interno dei PTOF è stata estrapolata ed esportata su un file in formato .txt e l'insieme di tutte le parti individuate ha costituito il *corpus* oggetto dell'indagine

11 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires: si tratta di un software open source capace di effettuare analisi linguistiche su *corpora* di differenti dimensioni basandosi sul sistema di classificazione discendente elaborato da Reinert nel 1986. Per una sintesi comparativa tra differenti software utilizzabili in questo tipo di indagini si rimanda al documento del Gruppo Interdisciplinare di Analisi Testuale (Giat), rete interdisciplinare di studiosi che si occupano di aspetti epistemologici, metodologici e applicativi dell'analisi dei testi dell'Università di Padova, disponibile all'indirizzo <[http://www.giat.org/?page\\_id=16&lang=it](http://www.giat.org/?page_id=16&lang=it)> consultato in data 25 giugno 2018.

linguistica. La preparazione di quest'ultimo per l'analisi elettronica tramite software<sup>12</sup> ha richiesto le seguenti operazioni.

- Eliminazione di specifici simboli grafici e segni di interpunkzione: apici ("'), apastrofo (`), trattino (-), simbolo percentuale (%), punto e virgola (;) e punti di sospensione (...).
- Eliminazione di eventuali refusi rimanenti dalle operazioni di copiatura elettronica dei file originali (tutti in formato .pdf).
- Creazione mediante la formula text\_text\_text di polirematiche<sup>13</sup> generate dopo la lettura del corpus al fine di evitare la dispersione statistica di elementi lessicali aventi una loro specifica coesione strutturale e semantica in relazione all'oggetto di studio: alternanza\_scuola\_lavoro, tirocinio\_curricolare, tirocinio\_extracurricolare, project\_work, peer\_to\_peer, datore\_di\_lavoro, impresa\_formativa\_simulata, tutor\_interno, tutor\_esterno, tutor\_didattico, tutor\_scolastico, tutor\_aziendale, corso\_sulla\_sicurezza, lezione\_frontale, lezioni\_frontali, percorso\_formativo, percorsi\_formativi;
- Esplicitazione e modificazione delle seguenti sigle ed acronimi: A.S.L o ASL in alternanza\_scuola\_lavoro, CdC o C.d.C in consiglio/i\_di\_classe, BES o B.E.S in bisogni\_educativi\_speciali.

L'elaborazione informatica con IRaMuTeQ 0.7 Alpha 2 ha permesso di ottenere i seguenti output:

- statistiche di sistema relativi al corpus, ossia i valori di token (forme), type (occorrenze) e Hapax (parole presenti una sola volta) che unitamente alla type-token ratio, alla percentuale di Hapax e alla frequenza media generale rappresentano le misure lessicometriche fondamentali (Giuliano & La Rocca, 2008) che consentono di evidenziare l'eventuale fragilità del corpus dal punto di vista statistico;
- dati relativi al vocabolario suddiviso in forme piene (formes actives) e vuote, ossia lemmi che gli algoritmi del software individuano come portatori o meno di informazioni rilevanti rispetto al significato generale del testo, alla loro categorizzazione grammaticale (nomi, verbi etc.) e al valore con cui occorrono;
- word cloud, elaborazione grafica di tipo semantico in cui attraverso specifici parametri (es: categorie grammaticali da includere, colori, ecc.) scelti dall'operatore, si ottiene la nuvola delle 600 parole-chiave automaticamente individuate. Nella lettura del grafico word cloud è fondamentale la dimensione del font che il software assegna a ciascuna parola e che è direttamente proporzionale alla frequenza con cui questa è presente nel testo indagato;
- analisi delle similarità, un diagramma ad albero in cui è visualizzata la distribuzione delle co-occorrenze tra le forme attive. Il maggiore o minore spessore dei rami così come la vicinanza o lontananza di due parole sono rappresentativi dell'indice di co-occorrenza tra termini consentendo un ulteriore livello di lettura del corpus. Dal grafico è, inoltre, possibile visualizzare, tramite differenti

12 Per maggiori informazioni si rimanda: <[http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English\\_17.03.2016.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English_17.03.2016.pdf)>.

13 Operando in questo modo il software considera le parole unite dal simbolo grafico (\_) come uniche evitando di dividerle nei singoli elementi compositivi ed agevolando le successive operazioni di analisi dei risultati da parte dell'operatore.



coloriture, raggruppamenti semantici tra termini contigui per indici di co-occorrenza<sup>14</sup>.

## 5. Risultati dell'analisi del contenuto

L'analisi delle sezioni dei PTOF dedicata all'ASL effettuata utilizzando le aree composite della matrice costruita a partire dalla Mappa di Kerr ha evidenziato come alcune aree siano maggiormente popolate di informazioni rispetto ad altre, risultanti molto scarse se non addirittura vuote.

### *Area degli Obiettivi*

Partendo dalla prima area si evidenzia come quasi tutti i documenti considerati contengano richiami riconducibili alle “fonti esterne”: 35 scuole su 41 fanno riferimento a specifiche normative e leggi per inquadrare e presentare la tematica. 33 scuole rimandano alla Legge 107/2015 e sottolineano l'obbligatorietà di tale metodologia, ed alcune (16 su 33), per inquadrare con maggiore precisione la tematica, fanno riferimento esplicito anche alla legislazione precedente (ID15, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 39, 40, 41). 6 istituzioni scolastiche citano la Guida Operativa elaborata dal MIUR come strumento di sostegno per la progettazione dell'ASL (ID20, 25, 30, 37, 38, 41). E, infine, due scuole (ID6 e 37) rimandano anche alle normative europee (“Europa 2020” per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva – Comunicazione della Commissione 2020) esplicitando come la diffusione di forme di apprendimento basate sul lavoro sia al centro delle più recenti indicazioni in materia di istruzione e formazione e sia uno dei pilastri delle più recenti Strategie europee.

Dieci istituzioni scolastiche riportano elementi ascrivibili alle “fonti interne”, descritte come documenti autoprodotti dalla scuola: resoconti di progettazioni e esperienze di ASL svolte negli anni precedenti all'approvazione della Legge 107 (ID1, 2, 35, 38, 43), documenti auto-valutativi che costituiscono la base documentaria su cui l'istituzione costruisce i propri percorsi (ID2, 5, 35, 38, 43) ed infine documenti e convenzioni a supporto dell'analisi dei bisogni del territorio e della creazione di legami esplicativi (ID13, 19, 40).

Rispetto alla sezione relativa ai “campi”, 32 documenti presentano indicazioni ricche e dettagliate. La maggioranza di questi estratti inquadra l'ASL definendola variamente come metodologia (ID15, 25, 26, 27, 28), percorso formativo (ID10, 19, 36), didattica innovativa (ID23, 26, 27, 28), attività (ID10, 30, 41), progetto (ID9, 19), strumento didattico (ID15, 22), modello didattico (ID21, 36), modalità di apprendimento (ID12), processo di insegnamento/apprendimento (ID23), strategia educativa (ID26), metodologia didattico formativa trasversale (ID29, 32), esperienza protetta (ID35). Inoltre, ne vengono illustrate le finalità riportando quasi esclusivamente i dettami della legge che le descrive come segue: collegamento sistematico tra la formazione in aula e l'esperienza pratica, ottenimento di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro, collegamento delle istituzioni scolastiche e for-

14 Per assicurare un focus maggiore sulle tematiche del corpus è opportuno effettuare una selezione delle categorie grammaticali verbo e nome includendo le prime 100; <[http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English\\_17.03.2016.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/IRaMuTeQ%20Tutorial%20translated%20to%20English_17.03.2016.pdf)> consultato in data 30 giugno 2018.

mative con il mondo del lavoro e correlazione tra l'offerta formativa con lo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio (ID3, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 40, 41). Sette documenti riportano anche come obiettivo dell'ASL quello di accrescere la motivazione allo studio e di guidare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali (ID6, 10, 17, 21, 25, 33, 35), obiettivo inquadrato da queste scuole come determinante e maggiormente incisivo per il successo del processo di ASL. Tre documenti inoltre sottolineano come anche l'impresa diventi luogo reale di apprendimento e l'azienda ospitante rappresenti a tutti gli effetti un ambiente educativo complementare a quello dell'aula e del laboratorio, monitorato da un tutor aziendale che agisce in sinergia con l'istituzione scolastica (ID22, 32, 33). Due istituzioni scolastiche (ID10, 25) esplicitano la reciprocità del legame scuola-azienda sottolineando come la prima possa altresì rappresentare una risorsa operativa per il territorio ed erogare servizi e benefici mettendo a disposizione, anche in un'ottica di *lifelong learning*, le proprie competenze professionali e le proprie strutture tecniche ed edilizie per corsi, convegni, conferenze, attività formative e culturali. Un documento (ID 11) riporta la problematica della disoccupazione, investendo la scuola e l'ASL di una responsabilità a favore della crescita e della formazione di nuove competenze. Tre documenti (ID3, 6, 18), ancora, fanno esplicito riferimento a come questa metodologia didattica sia fondamentale per la formazione della persona, supportandone lo sviluppo in tutti gli aspetti costitutivi, ma anche del cittadino, trasmettendo il patrimonio culturale della comunità di appartenenza e sviluppando gli atteggiamenti idonei a garantire la civile convivenza democratica. Ed infine, un PTOF (ID6) in questa sezione dedicata ai "campi", riporta la questione della disabilità specificando che anche gli alunni con disabilità hanno lo stesso diritto di intraprendere percorsi in ASL al fine di sviluppare al massimo le potenzialità individuali.



### *Area delle Conoscenze*

Per quel che riguarda la seconda macro-area della MK e la sezione dedicata ai "contenuti", è possibile osservare come 13 istituzioni scolastiche su 41 li esplicitino nella propria offerta formativa. Emerge chiaramente come queste scuole (ID9, 18, 19, 20, 21, 25, 27) siano focalizzate nel riferirsi ai contenuti dei percorsi di ASL quasi esclusivamente sulla formazione relativa alla sicurezza, all'igiene (aspetto esplicitato anche nella normativa di riferimento) e alle norme di comportamento. I contenuti attribuibili alla sezione 'discipline' sono decisamente ridotti: solo quattro scuole (ID21, 23, 29, 39) le elencano dando così al lettore l'idea del preciso coinvolgimento di docenti e materie nei percorsi dedicati all'ASL.

La terza sezione dedicata alla "didattica" viene sviluppata in 33 documenti e viene così esplicitata: inserimenti in azienda o presso enti pubblici (ID3, 9, 15, 17, 22, 23, 32), attività di formazione propedeutiche sia in classe sia sui luoghi di lavoro (ID2, 25, 26, 32), visite presso aziende o enti pubblici (ID15, 17, 19, 23), lezioni in aula su argomenti specifici anche con esperti esterni (ID23, 32, 39), specifiche iniziative individuate dai consigli di classe e dagli studenti (ID2, 21), scambi reciproci di esperienze (ID12), inserimento in gruppi di progettazione (ID17), informazioni sulle possibilità di carriera (ID18), periodi all'estero (ID26, 31), laboratori specifici a scuola (ID29). È in questa sezione che, per la prima volta, si fa riferimento al ruolo del tutor inteso come persona di riferimento per gli studenti coinvolti nel processo di ASL sia all'interno del contesto scuola sia all'interno dell'azienda stessa, indicato rispettivamente come "tutor interno" e "tutor esterno" (ID3, 11, 15, 16, 17, 28, 29, 30, 31). In questa area dedicata alla didattica, quattro



documenti su 41 fanno esplicito riferimento ad alunni con difficoltà: in un primo documento viene legittimata l’alternanza anche per gli alunni con bisogni educativi speciali, qualora questo sia previsto all’interno del Piano Educativo Individualizzato (alunni con disabilità) o nel piano didattico personalizzato (ID22); in un secondo PTOF viene dichiarata la necessità di prevedere degli adattamenti/aggiustamenti per i progetti che coinvolgono alunni con problemi o alunni con specifici interessi (ID20). Nel terzo documento si rende esplicito come una maggiore personalizzazione dei percorsi di alternanza, che tenga conto della gradualità degli apprendimenti, risulti significativo e necessario per gli studenti che presentano bisogni educativi speciali (ID32) ed infine nel quarto documento (ID38) si sottolinea come anche gli studenti diversamente abili svolgano l’ASL in aziende disposte e attrezzate ad ospitarli.

Per quel che riguarda invece il riferimento a “specifici progetti”, essi sono citati e descritti in 31 PTOF su 41: alcuni descrivono dettagliatamente esperienze specifiche (ID1, 7, 8, 10, 19, 21, 22, 31) mentre altri fanno riferimento alla metodologia che caratterizza il progetto (ID2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 29, 32, 35, 38, 39, 40, 41) come ad esempio il *project work*, l’impresa simulata, il tirocinio individuale, lo stage, lo stage all’estero, la *learning week* e altro. Solo in due documenti è possibile ritrovare il riferimento all’apprendistato come strategia per realizzare l’ASL (ID20 e 32).

### *Area dello Schooling*

L’area dello “Schooling”, relativa alle risorse umane e finanziarie, ai differenti gradi di responsabilità nonché ai diversi materiali, è presente in quasi tutti i documenti consultati (39 su 41), con alcune descrizioni molto generali ed altre invece ricche di dettagli. In tutti i documenti sono elencate le “risorse umane” coinvolte nel processo di ASL: molte istituzioni scolastiche nominano la figura referente per l’ASL denominata anche in alcuni casi funzione strumentale (11 scuole: ID1, 3, 10, 11, 14, 18, 19, 30, 32, 37, 43) che coordina una commissione dedicata, denominata in alcuni casi Comitato Tecnico Scientifico (ID8, 11, 25, 30, 31, 32, 35); in quasi tutte le istituzioni vi è il docente tutor, indicato anche come tutor scolastico o ancora tutor interno (18 istituzioni: ID2, 8, 9, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 32, 34, 35, 39, 41, 43) come anche il tutor aziendale o tutor esterno, inteso come la persona di riferimento all’interno dell’azienda (15 documenti: ID9, 12, 14, 17, 18, 19, 23, 25, 27, 32, 33, 34, 35, 39, 41). Inoltre viene indicato il Consiglio di Classe, come attore che indirizza e supervisiona il processo di alternanza (10 PTOF: ID2, 12, 15, 18, 19, 23, 25, 29, 32, 34) e ovviamente non mancano i riferimenti agli enti territoriali e alle aziende (10 scuole: ID5, 11, 14, 17, 19, 22, 29, 31, 32, 38). Gli studenti sono citati come attori dell’alternanza in quattro documenti sui 41 analizzati (ID4, 12, 19, 29) e la famiglia invece in tre (ID5, 17, 29); il dirigente scolastico viene nominato in due documenti (ID25, 29), il personale di segreteria in uno (ID29) e in un altro caso viene nominato l’Ufficio *Placement* interno all’istituzione scolastica (ID32). Ancora, un’istituzione scolastica fa riferimento al termine “*stakeholders*”, riferendosi a tutti gli attori che hanno a che fare con il processo di ASL attivato (ID13). La maggioranza delle scuole opta per un’elenco degli attori coinvolti, mentre cinque istituzioni illustrano anche nel dettaglio i diversi gradi di responsabilità e i compiti che hanno questi attori (ID6, 12, 19, 39, 43). Per quel che riguarda i “materiali”, dieci scuole affermano l’importanza di istituire delle convenzioni con gli enti locali e con le aziende del territorio per regolamentare le attività di alternanza fuori e dentro la scuola (ID2, 8, 11, 15, 20, 25, 27, 30, 36, 38). Per quel che riguarda specifici materiali di supporto al processo di alternanza, due scuole dichiarano di aver realizzato un portale dedicato al-

l'alternanza e alla gestione della documentazione (ID2, 6), mentre un solo istituto afferma di utilizzare il portale messo a disposizione dall'USR (ID10). La maggioranza dei PTOF presenta informazioni dettagliate relativamente a una macro-organizzazione triennale dei percorsi di alternanza (ore ripartite nel triennio) (ID17, 26, 28, 33, 34, 35, 38), ed in alcuni sono anche riportati riferimenti ai tempi dell'anno o del quadri mestre da dedicare alle attività di alternanza.

#### *Area della valutazione*

Infine, l'ultima area, è la meno popolata di tutte nella matrice, cioè quella i cui contenuti sono maggiormente trascurati o assenti (13 documenti non fanno nessun accenno a quest'area). La prima sezione, relativa alla "tipologia di valutazione" messa in atto, è presente in 25 documenti sui 41 consultati: nella maggior parte dei casi essa viene intesa come eterovalutazione e nello specifico come valutazione di tutto il percorso di alternanza effettuato dallo studente (ID1, 2 6, 9, 14, 31, 35, 38), come valutazione finale e conclusiva (ID35, 39, 41) ma anche, in un caso, come valutazione del processo che accompagna tutti i passaggi dell'ASL (ID41). Quattro istituzioni contemplano la possibilità di effettuare anche un'autovalutazione da parte dello studente (ID18, 23, 28, 29). Per quel che riguarda invece "l'oggetto", la maggior parte dei documenti analizzati dichiara di valutare le competenze acquisite dallo studente alla fine del percorso di alternanza (ID2, 6, 13, 14, 16, 17, 19, 27, 29, 30, 31, 34, 38, 39 41) o in alcuni casi gli apprendimenti (ID14, 15, 35) ed ancora il raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto di ASL (ID21, 23); altre scuole dichiarano di valutare interamente il percorso (ID6, 9, 16, 17, 39) e l'esperienza svolta (ID17, 18, 21, 22, 23, 28, 31). L'oggetto della valutazione sembra dunque essere, per alcune scuole, legato al percorso individuale dello studente, mentre in altre al processo messo in atto dalla scuola. In un caso si fa riferimento alla valutazione del gradimento (ID28) oppure alla valutazione della partecipazione e del rispetto delle regole (ID1). Si segnala inoltre come tre istituzioni scolastiche facciamo accenno anche alla valutazione degli apprendimenti informali, senza però specificarli e connotarli con maggiore precisione (ID6, 35, 36). In alcune scuole inoltre la valutazione delle competenze del percorso di alternanza influenza sulla votazione delle discipline coinvolte (ID13, 17, 21, 27), ed ancora si configura come punto di partenza per la prova scritta dell'esame di maturità (ID22) concorrendo così alla determinazione dei risultati scolastici. In quattro scuole tale valutazione contribuisce inoltre all'attribuzione del credito scolastico (ID13, 14, 29, 39). Una scuola fa riferimento agli alunni con disabilità in relazione al processo valutativo, esplicitando come «nella valutazione dei percorsi in regime di ASL per gli alunni diversamente abili, con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES), valgono le stesse disposizioni compatibilmente con quanto previsto dalla normativa vigente» (ID35).

Per quel che riguarda gli "attori" del processo valutativo, le istituzioni scolastiche individuano nel tutor scolastico la figura preposta a tale azione (ID2, 6, 14, 15, 23, 28, 29, 30, 31, 34, 39), identificando anche in alcuni contesti tutto il team docente o il consiglio di classe (ID 1, 6, 17, 19, 23, 27, 28, 30, 31, 35, 38, 41). Inoltre in molti documenti si fa riferimento anche al tutor aziendale come responsabile del processo valutativo (ID2, 6, 9, 14, 16, 19, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 39) mettendo in evidenza la consapevolezza della necessità di dare l'opportunità anche ad attori esterni al mondo scuola di contribuire attivamente al processo di ASL. Lo studente viene considerato protagonista del processo valutativo in sei documenti (ID6, 14, 28, 29, 31, 39) ed in un singolo caso viene coinvolta l'intera classe nel processo di valutazione (ID23). Gli "strumenti" elencati dalle scuole per supportare il processo

di valutazione sono molteplici; agli studenti viene richiesto di produrre una relazione finale che descriva il percorso di ASL nei suoi elementi fondanti (ID15, 17, 18, 23, 28, 31), di elaborare un diario di bordo che illustri l'esperienza passo dopo passo (ID18, 21, 23) o di sviluppare dei prodotti multimediali (ID17, 21, 23, 28) a sostegno della presentazione del percorso. In altre situazioni la valutazione viene effettuata mediante colloquio orale (ID17, 23) oppure in un caso in una prova scritta (ID23). In molte scuole la valutazione da parte dei docenti o dei tutor è supportata da strumenti specifici, griglie o schede valutative (ID21, 23, 25, 27, 28, 31). I "tempi" sono poco esplicitati e inquadrono la valutazione solo come momento finale del percorso (ID1, 2, 6, 9, 15, 16).

## 6. Risultati dell'analisi linguistica

I principali parametri lessicometrici (Tab.1) rientrano all'interno dei valori massimi stabiliti per questo tipo di elaborazioni (soglia percentuale di *Hapax* rispetto alle forme massima consigliata 50%, *type token ratio* <20%) evidenziando pertanto un'estensione del *corpus* sul piano lessicale tale da garantire sufficiente attendibilità delle elaborazioni statistiche successive (Giuliano & La Rocca, 2008). Le forme piene rilevate sono 2208, quelle vuote 375. Per quanto riguarda le categorie grammaticali delle forme piene sono state rinvenute 981 forme rientranti nel gruppo dei sostantivi, 362 in quello delle forme verbali e 349 in quello degli aggettivi.

Numero di testi	1
Occorrenze (token)	41656
Forme (type)	3269
Hapax	1295
Percentuale di Hapax rispetto alle forme	39,61%
Type token ratio	7,84%

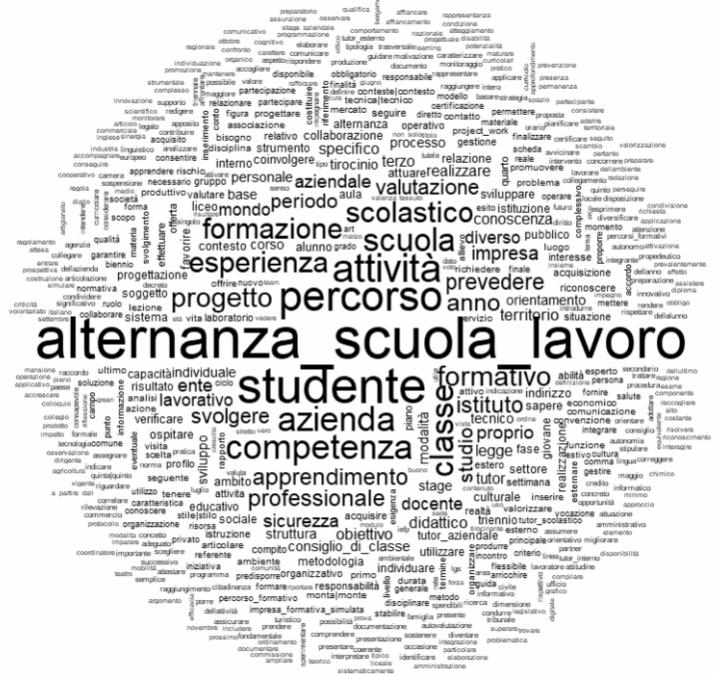
Tab. 1: Principali parametri lessicometrici del *corpus* esaminato

Per quanto concerne gli aspetti quantitativi relativi al vocabolario del *corpus*, la forma piena avente frequenza maggiore è risultata la polirematica *alternanza\_scuola\_lavoro* (413) seguita dai lemmi: *studente* (351), *percorso* (291), *attività* (267), *competenza* e *azienda* (233), *formazione* (187). Da rilevare come si tratti di soli sostantivi mentre per quanto attiene alle forme verbali la prima è rappresentata dalla voce *prevedere* (133), seguita da *svolgere* (123), *realizzare* (74) e *sviluppare* (55).

Altre forme riconducibili alla cornice teorica dell'ASL descritta all'interno del presente lavoro e che si accompagnano inoltre a valori di occorrenza elevati sono: *progetto* (178), *valutazione* (119), *sicurezza nei luoghi di lavoro* (98), *territorio* (84), *tutor* (83), *legge* (79), *consiglio\_di\_classe* (71), *stage* (70), *tirocinio\_curricolare* (69), *orientamento* (60), *tutor\_aziendale* (59), *percorso\_formativo* (39), *laboratorio* (38), *tutor\_scolastico* (37), *impresa\_formativa\_simulata* (24), *normativa* (22), *linee guida* (21), *decreto* (18), *locale* (16).

Relativamente alle forme riconducibili alla tematica della disabilità, la polirematica *bisogno\_educativo\_speciale* ricorre 2 volte, il sostantivo *disabilità* 8 volte mentre l'aggettivo *disabile* 3.

Una rappresentazione grafica del vocabolario del *corpus* è fornita dal *word cloud* realizzato selezionando tra le forme attive solo quelle appartenenti alle categorie grammaticali sostantivo e verbo (Graf. 1). Si può evincere la centralità della polirematica *alternanza\_scuola\_lavoro* attorno a cui si dispongono con carattere a dimensioni decrescenti ulteriori sostantivi (come ad esempio *percorso*, *studente*, *azienda*, *attività*, *competenza*, *scuola*, *formazione*, *esperienza*, *classe*...) e poche forme verbali e con font minore rispetto ai precedenti (*svolgere*, *prevedere*, *realizzare*...). Il termine *disabilità* compare con font piccolo in posizione periferica nel quadrante in alto a destra. La polirematica *bisogno\_educativo\_speciale* e la forma *disabile*, invece, non sono incluse nella realizzazione del grafico *word cloud*.



Graf.1: Word cloud ASL

L'analisi delle similarità, per l'ottenimento del diagramma ad albero (Graf. 2) ha evidenziato, all'interno del *corpus*, indici di co-occorrenza elevati (come risulta dallo spessore maggiore dei rami dell'albero) che hanno condotto a sei distinti raggruppamenti semanticci: uno centrale di colore giallo che fa capo alla polirematica *alternanza\_scuola\_lavoro* da cui originano quelli relativi a *esperienza*, *attività*, *studente* e *percorso*. A quest'ultima si associa un ulteriore raggruppamento facente capo alla parola *competenza*. Graficamente si può osservare come gli insiemi facenti capo a *studente*, *percorso* e *competenza* mantengano una loro autonomia mentre quelli relativi ad *esperienza* e *attività* risultino parzialmente sovrapposti a quello centrale.

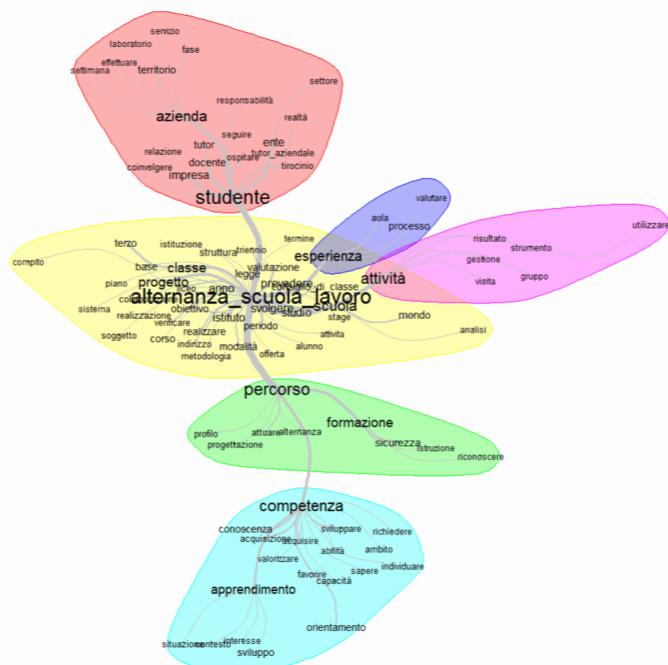
Osservando alcuni termini presenti all'interno dell'insieme centrale vi si ritrovano forme riconducibili ai contenuti della MK come ad esempio *obiettivo, metodologia, legge e valutazione*.

Nell'insieme che origina dalla parola *studente* rientrano forme riconducibili sia ai differenti attori dell'alternanza (*docente, tutor, tutor-aziendale*) sia ad alcune delle strategie didattiche come il *laboratorio* ed il *tirocinio*.

L'insieme che si dirama dal termine *percorso*, a cui afferiscono le parole *attuare, progettazione e formazione*, conduce ad un ulteriore insieme semantico che ha nel termine *competenza* la sua forma centrale e a cui si collegano quelle di *apprendimento* e di *orientamento*.

Il raggruppamento relativo al termine *esperienza* include, tra le altre la forma *processo* mentre quello collegato alla parola attività comprende tra le altre le forme *risultato e gestione*.

Da rilevare infine, in relazione alla domanda di ricerca, come i termini riconducibili al termine *disabilità* non compaiono nel diagramma.



Graf.2: Diagramma ad albero

## 7. Discussione

La *qualitative data analysis*, ottenuta dal confronto tra i risultati della matrice realizzata a partire dalla MK e del software per l'analisi linguistica, ha permesso di individuare differenti elementi caratterizzanti le proposte di ASL. Le scuole della popolazione considerata, infatti, dovendo rispondere al mandato normativo dell'Art. 1 comma 33 della L. 107/2015, hanno delineato le loro offerte in modo differente, esplicitando, seppur con un diverso livello di approfondimento elementi riconducibili ad aspetti normativi, di contenuto, relativi alle finalità, di organizzazione e in relazione alle procedure valutative.

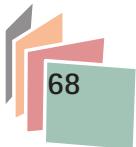
### Riferimenti normativi

L'analisi dei documenti ha evidenziato, sul piano sia linguistico sia contenutistico, come nella maggior parte degli istituti bergamaschi l'avvio di percorsi di ASL sia principalmente determinato dalla necessità di adempiere a un obbligo normativo (L. 107/2015). Rilevante è, a tal proposito, l'accento esclusivo che in numerosi PTOF assume la dimensione della rispondenza al vincolo ministeriale che sembra costituire la sola ed unica motivazione alla base della progettazione dei percorsi di ASL. Ciò emerge, a livello linguistico, dalle occorrenze alte di termini che rinviano alla dimensione della prescrittività (*obbligo, obbligatorio, legge, linee guida, normativa*) ed è esemplificato anche da alcune affermazioni rinvenute dall'analisi contenutistica: «l'istituto si è quindi adeguato alle nuove previsioni normative di cui alla legge 107/2015 aumentando le ore di alternanza scuola lavoro» (ID5) e «i percorsi di Alternanza, in seguito alla L. 107/2015, sono divenuti obbligatori per gli alunni delle classi terze, quarte e quinte» (ID7). Parimenti, va sottolineato che in alcuni (isolati) casi l'imposizione normativa rappresenta per la scuola l'occasione per riflettere ed ampliare la propria offerta formativa: «Il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro trova puntuale riscontro nella legge 13 luglio 2015, n.107» (ID4) e «Nel nostro Paese la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha registrato in tempi recenti importanti sviluppi nella direzione del potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro, previsto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107» (ID6). Dunque, la centralità dell'obbligatorietà normativa dell'ASL, da un lato, non costituisce un elemento inatteso per il panorama scolastico italiano in cui le scuole, le quali, benché godano di autonomia funzionale nell'elaborazione della loro offerta formativa, devono comunque operare «nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali [...] promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione» (Art. 1, comma 1 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275). Dall'altro, tuttavia, esso non può rimanere l'unico elemento a fondamento dell'intenzionalità progettuale delle scuole rispetto l'ASL rischiando, in tal modo, di trasformare le potenzialità formative derivanti dalla connessione tra mondo del lavoro e scuola in stanche consuetudini e meri adempimenti burocratici (Sandrone, 2016).

### Riferimenti concettuali

Tale fraintendimento del significato pedagogico dell'ASL si evince anche dall'eterogeneità delle parole utilizzate per definire tali percorsi all'interno dei PTOF delle scuole bergamasche: *metodologia didattica, strategia, attività di formazione, iniziativa, progetto, percorso, modello, strumento*. La numerosità di questi termini, tra loro anche molto distanti, conferma la mancanza, da parte delle scuole, di una definizione chiara e condivisa dell'ASL, forse anche in relazione ad una imprecisione definitoria che accompagna, accanto al piano pedagogico, il piano normativo (Gentili, 2016). Un altro elemento di significatività che avvalora ulteriormente tale posizione è il riferimento, presente in alcuni PTOF (ID1, 16, 19, 20, 28, 29), ai periodi scolastici dedicati all'ASL prevalentemente collocati al termine dell'anno scolastico o durante la sospensione delle lezioni così come espresso dai termini *estivo* (26), *sospensione* (15) e *maggio* (4). La proposizione dei percorsi di alternanza in tali momenti dell'anno induce ad una riflessione sulla diffusione nella scuola di *percorsi di alternanza* (47), *attività di alternanza* (37), *periodi di alternanza* (5), *ore di alternanza* (12) e *di esperienze di alternanza* (7) piuttosto che di *percorsi in alternanza* (0), *attività in alternanza* (4), *periodi in alternanza* (0), *ore in alternanza* (0) e *di esperienze in alternanza* (0). Si evincerebbe, quindi, una tendenza diffusa ad una proposta formativa in cui

«prima si incontrano l'astratto concettuale culturale delle discipline di studio ordinato sui libri e poi, solo poi, si fanno i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale come se fossero due momenti successivi e tra di loro estranei» (Bertagna, 2016a, p. 117). Sul piano pedagogico, viene, quindi, meno l'inquadramento dell'ASL all'interno del paradigma dell'alternanza formativa, ossia di quell'«intreccio pedagogico didattico che esiste tra teoria e azione» (Bertagna, 2012, p. 110) reiterando, sul piano culturale e politico-istituzionale, quella radicata mentalità separatista che interpreta in chiave dicotomica (e non circolare) il binomio teoria-pratica (Bertagna, 2011). Inoltre, sempre in relazione al piano della didattica, si rileva che solo pochi PTOF contengono riferimenti specifici alle discipline e non è, pertanto, possibile svolgere una disamina approfondita del modo con cui esse concorrono a costruire l'ASL. Mancano altresì chiari riferimenti alla costruzione di un modello curricolare che espliciti i contenuti formativi in relazione alle attività proposte (Gentili, 2016). L'unico contenuto richiamato in tutti i PTOF analizzati riguarda la formazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro, così come previsto dalla stessa normativa (MIUR, 2015).



### *Legame con il territorio*

Si evidenzia come il richiamo alle caratteristiche socio-economiche del territorio sia esplicitamente presente soltanto in pochissimi documenti (ID 13, 19, 40). In particolare, mentre l'analisi linguistica ha rilevato che il sostantivo *territorio* ricorra numerose volte (84) assumendo, dunque, una certa rilevanza nei PTOF, tuttavia, sul piano contenutistico, esso occupa una posizione periferica e non costituisce uno snodo concettuale di particolare rilievo nel significato generale del *corpus*. Infatti, il termine “territorio” è presente in segmenti testuali rientranti nell'area degli *Obiettivi*, nella componente “campi” (il territorio e la sua conoscenza sono cioè riconducibili ad obiettivi dell'ASL), e nell'area *Conoscenze*, nella componente della “didattica” (le esperienze si svolgono presso aziende locali o realtà produttive del territorio). Pertanto, benché nella Guida Operativa (MIUR, 2015b) venga a più riprese ribadita la necessità di correlare la formazione in ASL ai bisogni e allo sviluppo del territorio<sup>15</sup>, i dati ottenuti dall'analisi effettuata con i due strumenti di ricerca hanno permesso di rilevare che il legame con il territorio nella progettazione di percorsi di ASL si situa principalmente nei mezzi o nei fini, ma non nella fase di costruzione/ideazione dei progetti. Ciò rischia non solo di rispondere parzialmente al mandato ministeriale, ma anche di relegare il dialogo scuola-azienda a una mera rispondenza domanda-offerta in cui la scuola guarda alle aziende prevalentemente come luoghi in cui gli studenti possono assolvere l'obbligo di alternanza senza che vi sia un significativo spazio dedicato alla progettazione di percorsi capaci di cogliere la dimensione formativa dell'ASL.

### *Strategie didattiche*

Per quanto riguarda, inoltre, le strategie didattiche con cui le scuole attuano o progettano percorsi di ASL, esse vengono presentate prevalentemente in forma di elencazione oppure in relazione a progetti specifici caratterizzanti l'offerta forma-

15 «La progettazione di un percorso di alternanza presuppone la definizione dei fabbisogni formativi sulla base della conoscenza del territorio e dell'evoluzione del mondo del lavoro, fondata non solo sulle esperienze dirette, ma anche sull'analisi di una serie di dati e informazioni resi disponibili da ricerche e rilevazioni condotte da soggetti esterni alla scuola [...]» (MIUR, 2015b, p. 28).

tiva della specifica scuola. Si può rilevare come la maggior parte delle scuole ricorrendo al dispositivo del tirocinio si avvalga di percorsi in cui la formazione pratica ha un grado di intensità superiore a quella formativa teorica al contrario di quanto accade, invece, per l'impresa formativa simulata (Massagli, 2016). Infine, resta da chiarire (ad esempio a livello di singoli progetti) il modo in cui le scuole definiscono e articolano il tirocinio che, come ribadito dalla normativa, non dovrebbe coincidere con l'ASL ma dovrebbe costituire solamente un «momento dell'alternanza, ovvero la fase pratica di un percorso di alternanza» (MIUR, 2015a,6).

#### *Processi di valutazione*

L'analisi dell'area della “Valutazione” evidenzia come essa sia la più carente e come non in tutti i PTOF vi siano paragrafi ad essa dedicati. All'interno del *corpus* tuttavia, il numero delle occorrenze che rimanda a questa dimensione è comunque molto elevato segno che le scuole attribuiscono a questa pratica un ruolo importante, ma faticano ancora a definirne con precisione i termini dell'attuazione, specificando gli oggetti e gli strumenti. In particolare, si evidenza come nonostante la disponibilità di modelli e strumenti a supporto del processo valutativo a disposizione delle scuole,<sup>16</sup> siano ancora poche le esperienze valutative finora realizzate, in particolare rispetto alla procedura di co-valutazione, in cui scuola e impresa costruiscono e condividono l'esperienza valutativa (Gentili, 2016). La lettura dei dati raccolti, inoltre, mette in luce come essa sia principalmente esterna, pochi sono i riferimenti a valutazioni in itinere, del processo stesso e a modalità autovalutative o di automonitoraggio. La valutazione del processo, intesa come costante attenzione valutativa a tutti gli aspetti del percorso di ASL (rilevazione situazione iniziale, analisi bisogni e risorse, definizione della situazione attesa, definizione delle strategie di intervento, messa in atto, rilevazione dell'esito dell'intervento, discrepanze tra situazione attesa e rilevata, meta-valutazione, ...), rimane ancora un aspetto secondario e marginale se non del tutto assente; la logica del processo di autovalutazione come costante di un modello formativo in continua evoluzione e cambiamento fatica ancora a situarsi nella scuola italiana. Questa sostanziale assenza di modalità valutative chiare è presente anche all'interno di alcune ricerche (Fedeli & Tino, 2017; Tino & Grion, 2018) aventi come obiettivo quello di indagare i punti di vista degli studenti in relazione ai percorsi di ASL loro proposti e da cui emerge traspaiano differenti «situazioni in cui la valutazione non sia stata presa in considerazione, o comunque non abbia rappresentato un focus su cui centrare l'attenzione degli studenti» (Tino & Grion, 2018, p. 142).

#### *Tutor (interno ed esterno)*

Infine, la centralità conferita dalla Guida Operativa alla figura del tutor<sup>17</sup> ritorna anche nei documenti analizzati, esso infatti viene inquadrato come uno degli attori principali del processo di ASL, inteso correttamente sia come “tutor interno” alla scuola sia come “tutor esterno”, ovvero presente in azienda. I compiti attribuitigli

16 Per un approfondimento ulteriore si rimanda al dossier: L'alternanza scuola lavoro. Applicativi e strumenti in Lombardia. Disponibili alla pagina web <[https://www.alternanzascuolalavoro.it/docs/dossier\\_ASL.pdf](https://www.alternanzascuolalavoro.it/docs/dossier_ASL.pdf)> consultato in data 3 luglio 2018.

17 «Per quanto riguarda le figure professionali che intervengono nel percorso formativo di alternanza scuola lavoro, risultano strategiche quelle deputate a seguire lo studente nella sua attività, che si identificano nel docente tutor interno ([...] denominato anche tutor interno) e nel tutor formativo esterno ([...] tutor esterno)» (MIUR, 2015b, 70).

dalla Guida sono molteplici e riconducibili alle azioni di elaborazione del progetto, monitoraggio degli studenti, gestione delle relazioni e valutazione (MIUR, 2015b). La ricezione delle indicazioni provenienti dal Ministero sembra trovare una sostanziale conferma all'interno dei PTOF investigati in cui viene ribadito il ruolo attivo e propositivo che il tutor dovrebbe svolgere prima, durante e dopo l'intero processo di ASL nel «favorire l'integrazione tra teoria e pratica, la motivazione dello studente e la sua percezione di competenza» (Torre, 2016, p. 143). Nello specifico, la letteratura segnala l'importanza della relazione tra studente e tutor esterno per l'attaccamento alla realtà lavorativa (Wing Yan Man & Wai Mui Yu, 2007) e per l'azione di guida che l'esperto svolge (Metso, 2014; Metso & Kianto, 2014).

#### *Studenti con disabilità*

Per quanto riguarda, infine, i riferimenti specifici agli studenti con disabilità, destinatari ovviamente anch'essi dei percorsi di ASL, pochi PTOF richiamano tale aspetto e quelli che lo fanno abbozzano soltanto alcune prime riflessioni senza, però, restituirlne una precisa proposta formativa. Questa sostanziale carenza, supportata anche dalle indagini linguistiche, sembrerebbe riflettere un'attenzione ancora marginale (anche educativa) rivolta agli approcci al mondo del lavoro per le persone con disabilità (Caldin & Friso, 2012) e alle sue intrinseche potenzialità formative e inclusive. Tali dati sembrerebbero quindi indicativi delle difficoltà ancora presenti nel contesto scuola nel progettare percorsi orientati al progetto di vita della persona con disabilità (Lepri, 2011) e richiederebbero in futuro ulteriori ricerche volte ad indagare le progettazioni specifiche elaborate dalle scuole e parallelamente raccogliere le idee degli insegnanti relativamente alle tematiche del lavoro della persona con disabilità.

### Conclusioni

Il presente contributo, attraverso una metodologia di ricerca qualitativa combinata, ha analizzato, sul piano contenutistico e linguistico, il modo in cui l'ASL viene presentata, descritta e progettata nei PTOF delle scuole statali di istruzione secondaria di secondo grado di Bergamo. In particolare, è da rilevare come attorno all'alternanza permangano, nonostante la Guida Operativa predisposta dal Ministero abbia contribuito a chiarire e a supportare il mandato istituzionale legislativo, alcune criticità che riguardano principalmente la prescrittività con cui le scuole adempiono alla normativa, l'eterogeneità delle terminologie utilizzate per descrivere l'alternanza stessa, la scarsità di riferimenti al legame con il territorio, l'esiguità di informazioni circa le competenze del tutor nonché la genericità delle strategie didattiche e valutative indicate. Tali *zone d'ombra* rappresentano sia ambiti di indagine per future ricerche sia occasioni per riflettere su come le istituzioni scolastiche abbiano recepito il significato educativo e pedagogico che l'ASL potrebbe e dovrebbe rivestire per ogni alunno, con e senza disabilità. Proprio per questi ultimi, nello specifico, non si ha l'impressione di una diffusa consapevolezza intorno alla necessità di approntare l'ASL nel caso della disabilità con adeguato corredo di misure organizzative, didattiche e informative, istituendo dei percorsi specifici all'interno della progettazione generale. Solo così, con le dovute accortezze, la designazione di percorsi di ASL può trasformarsi in feconda occasione per la persona per costruire il proprio futuro limitando il rischio di rimanere cristallizzato nell'immagine di un “eterno bambino” (Montobbio, 2004, p. 10). Tale è, infatti, spesso l'esito di un approccio alla disabilità affetto da ‘carenza di utopia’ (Caldin, 2001) che esclude a priori la ‘dimensione della possibilità’

(Montobbio & Navone, 2000), elemento fondante di ogni *progetto di vita* (Ianes & Cramerotti, 2009) che guardi, nel rispetto delle specificità del soggetto e dei suoi diritti, alla totalità degli ambienti e delle possibilità esplorando le diverse dimensioni dell'essere adulto con i suoi vari ruoli sociali.

## Riferimenti bibliografici

- Alston R.J., Bell T.J., & Hampton J.L. (2002). Learning disability and career entry into the sciences: A critical analysis of attitudinal factors. *Journal of Career Development*, 28(4), pp. 263-275.
- Assolombardia, *Alternanza scuola-lavoro: le condizioni per il successo* (consultabile online: <<http://www.assolombarda.it/servizi/formazione/documenti/alternanza-scuola-lavoro-le-condizioni-per-il-successo>>).
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola: Brescia.
- Bertagna G. (2012). Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni. In Id. (Ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 9-129). La Scuola: Brescia.
- Bertagna G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione Lavoro Persona*, VI (18), pp. 117-138.
- Bertagna G. (2016a). Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento. *Ricerche di psicologia*.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Cleup: Padova.
- Caldin R., & Friso V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia? *Studium Educationis*, (3), pp. 37-58.
- Carter E. W., Austin D., & Trainor A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), pp. 233-247.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cease-Cook J., Fowler C., & Test D.W. (2015). Strategies for creating work-based learning experiences in schools for secondary students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 47(6), pp. 352-358.
- Costa M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 181-199.
- Costa M. (2017). La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(1), pp. 165-178.
- Creswell J.W. & Creswell J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Damiano E. (Ed.). (1988). *Epistemologia e didattica: analisi di curricoli per la scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (Ed.). (2001). *La sala degli specchi: pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- European Agency (2002). *La transizione dalla scuola all'occupazione. I temi, i problemi e le opportunità degli studenti con esigenze educative speciali in 16 Paesi europei* (consultabile al sito <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment\\_Transition-it.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-it.pdf)>).
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici, *Nuova Secondaria*, XXXIII(10), pp. 16-38.
- Giuliano L., & La Rocca G. (2008). *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Kerr J.F. (1968). *Changing the curriculum*. University of London Press: London.
- Ianes D., & Cramerotti S. (eds.). (2007). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Erickson: Trento.

- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili.* Milano: Franco Angeli.
- Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa.* Roma: Studium.
- Metso S. (2014). Vocational students' perspective on organizational factors enhancing workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 26(5), pp. 381-396.
- Metso, S., & Kianto, A. (2014). Vocational students' perspective on professional skills workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 26(2), pp. 128-148.
- MIUR (2017). Nota n. 1830 del 6 ottobre 2017. *Orientamenti concernenti il Piano Triennale dell'Offerta Formativa* (consultabile al sito: <<http://www.miur.gov.it/-/orientamenti-concernenti-il-piano-triennale-dell-offerta-formativa>>).
- MIUR (2015a). Legge 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, pubblicata nella "Gazzetta Ufficiale" n.162 del 15 luglio 2015.
- MIUR (2015b). *Attività di alternanza Scuola-Lavoro – Guida Operativa per la scuola* (consultabile al sito: <[www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)>)
- MIUR (2003). Legge n. 53 del 28 marzo 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, pubblicata nella "Gazzetta Ufficiale" n. 77 del 2 Aprile 2003.
- MIUR (1999). DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge n. 59 del 15 marzo 1999.*
- Moliterni P. (2010). Progettazione dell'offerta formativa in una scuola inclusiva. In P. Crippiani, *Il management nella scuola di qualità* (pp. 253-281). Roma: Armando.
- Montobbio E. (2004). Prefazione. La maturità immatura. In D. Carbonetti, G. Carbonetti, *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti* (pp. 9-15). Milano: Franco Angeli.
- Montobbio E., & Navone A.M. (2000). *Prova in altro modo: l'inserimento lavorativo socio-assistenziale di persone con disabilità marcata.* Pisa: Edizioni del Cerro.
- Pavone, M. (2004). *Il portfolio per l'alunno disabile.* Trento: Erickson.
- Reinert M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale: Alceste. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 4, pp. 471-484.
- Sandrone D.G. (2016). Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?. *Formazione lavoro e Persona – CQIA Rivista*, 6(18), pp. 8-15.
- Soresi S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione.* Il Mulino: Bologna.
- Test D.W., Mazzotti V.L., Mustian A.L., Fowler C.H., Kortering L., & Kohler P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), pp. 160-181.
- Tino C., & Grion, V. (2018). School-work alternation: Teachers' voices about the development and the assessment process of soft skills. In C. Nägele & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VET-NET)* (pp. 339-347).
- Tino C., & Grion V. (2018). Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), pp. 121-149.
- Todeschini P. (2007). Prove di insegnamento. In M. Castoldi P. Todeschini & P. Gardani, *Il mentore: manuale di tirocinio per insegnanti in formazione* (Vol. 2, pp. 9-173). Milano: FrancoAngeli.
- Torre E.M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado per l'alternanza scuola lavoro. *Form@re*, 16(2), pp. 137-154.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa.* Milano: Franco Angeli.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa.* Roma-Bari: Laterza.
- UNESCO. (1994). *Dichiarazione di Salamanca.*
- Wing Yan Man T., & Wai Mui Yu C. (2007). Social interaction and adolescent's learning in enterprise education: An empirical study. *Education and Training*, 49(8/9), pp. 620-633.

# Educational ECS

## Un approccio “embodied cognitive” per le scuole

Paola Damiani • Department of Philosophy and Educational Sciences - University of Torino (Italy) - paola.damiani@unito.it

Filippo Gomez Paloma • Department of Human Sciences, Philosophy and Education - University of Salerno (Italy) - fgomez@unisa.it

# Educational ECS

## Embodied cognitive approach for school

Emerging educational and development priorities highlight the need to improve the quality of educational services. Recent scientific discoveries and research in education and didactics do not always guarantee valid and systematic changes in the daily practices of teachers and educators, able to authentically improve children's development and learning process, also in terms of prevention of certain neurodevelopmental disorders and discomforts. For these reasons, a research was undertaken for developing a longitudinal curriculum model (0-14 years), starting from the transdisciplinary ECS (Embodied Cognitive Science) paradigm, and two pilot, multi-year experiences were carried out. The outcomes obtained so far are encouraging, both for research products and for stakeholders' satisfaction.

**Keywords:** educational, embodied cognition, capability, curriculum, inclusion, evidence based

Le priorità educative ed evolutive emergenti evidenziano la necessità di migliorare la qualità dei servizi per l'infanzia e degli istituti scolastici. Le recenti scoperte scientifiche e le ricerche in campo educativo e didattico non sempre attivano cambiamenti validi e sistematici nelle pratiche quotidiane di docenti ed educatori, in grado di migliorare autenticamente lo sviluppo e l'apprendimento di tutti i bambini, anche in termini di prevenzione di alcuni disturbi del neurosviluppo e disagi socio-relazionali. È stata pertanto avviata una ricerca per l'elaborazione di un modello di curriculo longitudinale (0-14 anni), a partire dal paradigma transdisciplinare dell'ECS (Embodied Cognitive Science), e sono state condotte due esperienze pilota pluriennali. I risultati ottenuti finora sono incoraggianti, sia in termini di prodotti di ricerca sia di soddisfazione degli stakeholder.

**Parole chiave:** educational, cognizione incarnata, capacità, curriculo, inclusione, evidenze

L'articolo, pur essendo frutto degli studi e delle ricerche di entrambi gli autori, è stato scritto da Paola Damiani; Filippo Gomez Paloma ha curato le Conclusioni e supervisionato il lavoro.

### 1. Introduzione

Lo scenario complesso dell’Educational *long-life e long-wide* pone nuove e continue sfide ai sistemi politici, scolastici ed educativi e attiva cambiamenti radicali forieri di grandi risorse e di altrettanto grandi criticità (Margiotta, 2018).

La messa a regime dei sistemi valutativi nazionali e internazionali (INVALSI, PISA) se da un lato offre framework comuni e standard certificativi che orientano i processi formativi in ottica migliorativa, dall’altro alimenta il rischio “povertà educativa” (Saraceno, 2017) per molti futuri cittadini della società planetaria che, per vari motivi, restano fuori da norme e standard. Può dunque risultare un paradosso l’affermazione a livello transnazionale dell’orientamento chiaro e forte che la scuola e i sistemi educativi devono assumere e realizzare attraverso il binomio “Good Pedagogy – Inclusive Pedagogy” (UNESCO, 2000), in base al quale le differenze individuali e la differenziazione educativa e didattica devono essere poste a fondamento di ogni politica e azione educativa, “a misura” di ciascun bambino/studente e di ogni contesto. L’Agenda UNESCO 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, nel Framework for Action, ribadisce l’attenzione a chi “sta fuori” e pone lo sguardo sui bambini fragili, emarginati ed esclusi, tracciando uno scenario che mette in connessione temi e processi riguardanti la salute, l’apprendimento, l’educazione, la formazione e lo sviluppo individuale, collettivo e ambientale.

L’identificazione delle competenze chiave (EU, 2006), per la vita (*Soft Skills e Life Skills*, OMS, 1994) e delle *Global Competence* (PISA, 2018), oltre quelle disciplinari, rappresenta un significativo passo in avanti nella direzione del riconoscimento della globalità della persona umana e del valore delle differenze, aprendo nuove possibilità di concettualizzazione e nuove pratiche per la ri-progettazione educativa e didattica, in ottica *autenticamente* formativa e inclusiva per la persona e la collettività (Dovigo, 2014; Medeghini, 2015; Ianes e Demo, 2015; Damiani, 2015), oltre che migliorativa degli esiti degli apprendimenti individuali.

Il modello di inclusione collegato a libertà e sviluppo di capacità personali per il bene individuale e della collettività prevede di immaginare una comunità aperta, dove essere inclusi significa un volere/potere “essere dentro” agito e sempre ridiscusso e condiviso, contrapposto ad un “restare fuori” dogmatico e subito (Santi, 2015). L’assunzione di tale modello evidenzia come, concretamente, la realizzazione della dignità umana possa essere ostacolata dall’impedimento al raggiungimento delle capacità personali, anche di tipo strumentale. Come già messo in evidenza da Sen (1980), paradossalmente, anche un’azione inclusiva potrebbe tradursi in una situazione sfavorevole e passiva se non conduce ad assumersi la responsabilità di riconoscere, sostenere e ampliare l’insieme personale e sociale delle capacità necessarie per vivere una vita apprezzabile, anche in termini di competenze scolastiche di base (ma non solo). Una variabile – chiave è quindi costituita dalla conoscenza e dalla consapevolezza da parte di educatori e docenti dei quadri di riferimento culturali e scientifici, dei loro vincoli, derive e potenzialità, e dalla capacità di costruire

curriculi di qualità per lo sviluppo delle capacità di vita di ciascun alunno, nella prospettiva co-evolutiva del bene comune.

Siamo tuttavia consapevoli che la scuola, da sola, non sempre è in grado di assumere e realizzare tali responsabilità e obiettivi, anche alla luce della compresenza di modelli pedagogici e dispositivi normativi non sempre pienamente coerenti (Marina, 2017). È compito di studiosi e ricercatori accompagnare le Istituzioni scolastiche verso un cambiamento per il miglioramento intenzionale ed efficace nelle direzioni valoriali e di co-sviluppo indicate. Una modalità per realizzare tale accompagnamento si concretizza nella ricerca e nella valorizzazione delle risorse, nell'individuazione di teorie e di pratiche adeguate, nella problematizzazione di temi cruciali e di soluzioni sostenibili, nella rivalutazione di dimensioni dimenticate o inaspettate all'interno di ciascun contesto educativo e scolastico (Ianes & Canevaro, 2016), in relazione a framework robusti, innovativi e scientificamente validi, coerenti con le finalità dichiarate.

## 2. La prospettiva epigenetica: impatti per la scuola

Alla luce dello scenario delineato, la lotta alla povertà educativa e il contrasto alla dispersione scolastica rappresentano aree di sicuro impatto, ma non sono le uniche. La possibilità di favorire la prevenzione primaria e secondaria di vari disturbi evolutivi e di altri disagi, anche di tipo socio-relazionale, in rapido e costante aumento, è oggetto di studi e ricerche recenti che coinvolgono i contesti educativi e scolastici.

Tra le “nuove” forme di disagio di particolare complessità, stiamo assistendo con sempre maggior frequenza al preoccupante, ma ancora poco noto nel nostro paese, fenomeno dei “ragazzi ritirati” o Hikikomori (Zielenziger, 2006; Ricci, 2008); si tratta di studenti adolescenti o giovani adulti che progressivamente abbandonano la scuola e le altre attività esistenziali per isolarsi nelle loro stanze.

L’esperienza scolastica non è probabilmente il fattore primario, scatenante, di questa problematica, così come di molte altre, ma è sicuramente un potente fattore in grado di peggiorare o migliorare la qualità di vita dei suoi allievi e la traiettoria delle varie condizioni di salute. La letteratura ha ormai ampiamente dimostrato come la presenza di disturbi del neurosviluppo influenzi la qualità della vita a scuola e dopo la scuola, tanto da essere correlata ad un incremento del rischio di devianza e criminalità (Lichtenstein et al., 2006).

A partire da Freud, la scuola è stata identificata come il luogo più promettente per l’applicazione e lo sviluppo delle teorie psicoanalitiche sull’apprendimento e sulla salute mentale. Essa rappresenta il contesto formativo per eccellenza, nel quale poter sviluppare relazioni sociali e modi di pensare più umani e più sani (Bladino, 2008). Anche la letteratura in ambito medico riconosce un ambiente di apprendimento “adeguato” come un fattore in grado di influenzare positivamente la fenomenologia di molte condizioni patologiche (ICF, OMS, 2001; 2007; Schools for Health in Europe Network, 2009). In effetti, la diffusione della prospettiva epigenetica in ambito sanitario sta modificando radicalmente la visione della salute e della malattia e le relative politiche di prevenzione e cura. Come rileva Burgio (2017), l’epigenetica è un nuovo modo di considerare la genetica, o meglio, il genoma, cioè l’insieme di tutto il DNA e dei geni che lo costituiscono; sostanzialmente, la consapevolezza che il genoma funziona a seconda delle informazioni che arrivano dall’ambiente consente di investire nella direzione della prevenzione di molti danni e del miglioramento della qualità della salute, attraverso la modifi-



cazione delle informazioni stesse. Il “cervello plastico” risponde attivamente alle informazioni ambientali modificando la totalità delle connessioni che costituiscono le reti neuronali.

Per quanto riguarda l’età evolutiva, l’aumento crescente dei casi di disturbi evolutivi dello sviluppo come i Disturbi Specifici dell’Apprendimento, l’ADHD e i Disturbi dello Spettro Autistico, descritto in termini di “pandemia silenziosa di disturbi di neurosviluppo” dalla rivista scientifica *The Lancet* (2016), non può ovviamente essere spiegato con l’ipotesi di mutazioni genetiche. Secondo la prospettiva epigenetica, i disturbi del neurosviluppo (DSM 5, APA, 2013) possono invece essere identificati come disturbi del connettoma e come tali possono essere spiegati, prevenuti e modificati. L’ambiente gioca il suo ruolo modellizzante attraverso l’attivazione di processi di sinaptogenesi, cablaggio, pruning, in senso evolutivo o antievolutivo, a seconda del tipo di informazioni adeguate o nocive che invia al cervello delle persone.

Tale consapevolezza, anticipata dalle intuizioni e dalle scoperte di autorevoli pensatori come Feuerstein, ma non solo (si pensi ad esempio a Bion e a Winnicott in area psicodinamica), comporta la necessità di un cambiamento di paradigma anche in ambito pedagogico e scolastico e, conseguentemente, la necessità di introdurre elementi di neuroscienze nei modelli di sviluppo e di apprendimento alla base dell’agire educativo, didattico e valutativo dei docenti. Agire che, secondo il paradigma epigenetico, si caratterizza come potente fattore ambientale modellizzante anche a livello neuronale, ovvero come “fattore epigenetico”.

### 3. Prospettive integrate per la definizione di un modello di Educational ECS

Il paradigma dell’Embodied Cognitive Science (ECS) offre quadri teorici e modelli applicativi in linea con i contributi delle neuroscienze e, pur se ancora in fase embrionale, della ricerca educativa e didattica. L’ECS può essere sinteticamente descritto come un paradigma scientifico composito, interdisciplinare, in costante evoluzione in campi differenti (dalla filosofia alle neuroscienze), tutti convergenti attorno al riconoscimento di alcuni principi chiave, tra i quali il ruolo della corporeità e delle dimensioni implicite nello sviluppo e nell’apprendimento (cognizione incarnata) (Barsalou, 2008; Glenberg, 2008a, 2008b; Paas & Sweller 2012; Wilson & Foglia, 2011).

Superato definitivamente l’“errore dualistico cartesiano” (Damasio, 1994), non è più possibile pensare che si possa studiare la mente senza tener conto del fatto che i processi cognitivi sono influenzati dal cervello e in generale dal corpo, dai suoi vincoli e dalle opportunità che offre (Borghes, & Iachini 2002; Gomez Paloma, 2017).

Tuttavia, come rilevano Wilson e Golonka (2013), come tutte le buone idee, il concetto di *embodiment* ha finito per significare cose diverse e le prospettive sono tuttora aperte. Secondo gli autori, le implicazioni della cognizione incarnata sono in realtà molto più radicali (riguardano un sistema di cognizione esteso e interconnesso) e richiedono nuovi metodi e nuove teorie.

Limitandoci agli aspetti essenziali, nella prospettiva della cognizione incarnata il corpo è visto come il protagonista principale dello sviluppo della mente dell’individuo, pertanto, gli “esperti in questo settore” non sono tanto interessati a capire come la mente lavori su problemi astratti, quanto a comprendere il ruolo del corpo nel farla funzionare (Wilson, 2002). In questo senso, risulta importante estendere l’indagine anche al settore educativo e scolastico (Gomez Paloma, 2013; Gomez Paloma & Damiani, 2015).

Nell'ambito dell'Embodied Cognition, l'esperienza corporea e motoria si connota come un'esperienza di conoscenza relazionale "integrata", fondata sull'interconnessione di differenti dimensioni: movimento reale del corpo, rappresentazioni del movimento, memorie, emozioni, percezioni e pensieri. I pensieri che si sviluppano nel cervello possono innescare stati emotivi, tradotti in azione per mezzo del corpo; allo stesso tempo, quest'ultimo può cambiare il corso dei pensieri (Corona, & Cozzarelli, 2012).

Nelle attività e nelle simulazioni proposte nel campo educativo, il corpo diventa il protagonista, sperimentando sé stesso in modo tale da accrescere la centralità della dimensione corporea ed emotiva sia nel processo di apprendimento che nelle relazioni umane, per evidenziare come l'ambiente influenza l'espressione dei propri stati emotivi ed è essenziale per la strutturazione di relazioni empatiche (Sibilio, 2007).

#### 4. Le "Scuole ECS"

In relazione alle priorità educative ed evolutive sopra delineate, ed in particolare all'esigenza di migliorare la qualità delle stimolazioni ambientali nella fascia critica dell'età pre-scolastica e scolastica – favorendo quindi lo sviluppo del potenziale neuronale di ciascun bambino/alunno anche in direzione della prevenzione dei disturbi del neurosviluppo (Cornoldi, 2012, 2016) – è stata avviata una ricerca pluriennale per l'elaborazione del modello educativo e didattico *ECS based* (un modello di "Educational ECS" fondato sui principi scientifici essenziali dell'Embodied Cognition) e per la sperimentazione di "Scuole ECS" (fondate sul modello ECS).

L'impianto concettuale e metodologico elaborato è composito e, attraverso la sperimentazione tuttora in corso, è sottoposto a verifiche, riformulazioni e contestualizzazioni; i principi teorici e gli elementi applicativi essenziali e caratterizzanti il modello sono stati delineati in un documento denominato "Framework della Scuola ECS", in fase di pubblicazione.

Sostanzialmente, il nostro approccio si fonda sulla valorizzazione di due aspetti dell'ECS: 1) il paradigma dell'intersoggettività e la focalizzazione sulla dimensione relazionale emotivo-corporea (Gallese, 2007; 2008; 2013) nei processi di insegnamento-apprendimento; 2) l'approccio socio-cognitivo (Atkinson, 2011) e la centratura sui processi linguistici nella loro associazione fisica con i gesti e con il movimento (altro aspetto essenziale della cognizione incarnata) nella pratica didattica quotidiana (Iverson & Thelen, 1999), attraverso il potenziamento dell'apprendimento della seconda lingua od, ove possibile, il bilinguismo sin dalla fascia 0-6.

L'elemento di originalità e il "valore aggiunto" del modello proposto sono rappresentati dall'assunzione di una prospettiva integrata, sistematico-relazionale, che mette in evidenza e valorizza le relazioni tra le tre aree fondative identificate a livello teorico e le interconnessioni con i contesti nei quali esso viene attuato. Non si intende quindi in alcun modo proporre alle scuole un modello rigido e predeterminato, che non tenga conto delle specificità dei diversi contesti e di tutti i soggetti che contribuiscono alla sua realizzazione. L'approccio ECS, quindi, può risultare vantaggioso anche in risposta alle criticità rilevate da molti docenti a livello internazionale, derivanti dall'assunzione di teorie, concetti e strumenti percepiti come "calati dall'alto", spesso confusivi e scarsamente efficaci nei confronti delle complessità e delle urgenze didattiche quotidiane (Marina, 2017; Dovigo et



al., *in press*). In effetti, i principi scientifici dell'ECS possono offrire valide indicazioni per orientare le scelte educative e didattiche degli insegnanti e favorire gli apprendimenti degli studenti, in un'ottica *Evidence Based* (Calvani, 2012; Trinchero, 2013). Ritorneremo in seguito su questo punto.

In base a tali caratteristiche, riteniamo pertanto che il modello della Scuola ECS possa essere connotato come un modello coerente, o quantomeno tendente, ai valori dell'equità, del co-sviluppo e della capacitazione, anche in termini di well-being (Sen, 1984; 1999; Nussbaum, 2003; 2011), in quanto orientato secondo un doppio sguardo: inclusivo e di efficacia.

Per quanto riguarda il primo aspetto (l'inclusione), viene assunta la centralità della dimensione relazionale e intersoggettiva dei processi di insegnamento-apprendimento, quale dimensione – chiave dell'inclusione (Fornasa e Medeghini, 2011) secondo la visione complessa e multidimensionale che coinvolge diversi processi evolutivi ed educativi, nell'ambito del dialogo recente tra le neuroscienze e la psicoanalisi. L'approccio fondato sull'intersoggettività, secondo l'interpretazione di Gallese (2007; 2008; 2013) e in linea con i teorici della psicoanalisi attuale, rappresenta infatti un fecondo spazio di incontro transdisciplinare neuroscienze-psicoanalisi e, a nostro avviso, giustifica la curvatura pedagogica e didattica sulla dimensione interazionale per la costruzione della mente, delle competenze emotivo-relazionali, empatiche ed inclusive delle persone con le persone (co-sviluppo). Tale approccio può quindi rappresentare una sorta di "facilitatore" per la prospettiva co-evolutiva. La scoperta dei neuroni *mirror* (cfr. Rizzolatti, Sinigaglia, 2008) ha di fatto delineato un nuovo modello di mente e di funzionamento mentale, coerente con modelli fenomenologici e psicoanalitici, attraverso la valorizzazione delle "*missing dimension*" pedagogiche: il corpo e le emozioni o, più precisamente, le teorie embodied sulle emozioni (Caruana & Gallese, 2011; 2012). Secondo tali prospettive, le dimensioni socioculturali, pur se non esplorate direttamente, sono presenti come dimensioni culturali incarnate, in quanto mediate dal corpo dei soggetti nel mondo.

Il contributo dell'ECS all'inclusione può essere ricondotto essenzialmente all'identificazione della dimensione di una relazionalità "arricchita", in virtù della quale risulterebbe opportuno presidiare tutte le diverse sotto-dimensioni che la compongono, nella mente degli studenti e degli insegnanti. I pensieri e gli atteggiamenti di inclusione autentica (le culture e le pratiche) sono fatti anche (e innanzitutto) di corpi e di emozioni in relazione (Damiani, 2015).

Il secondo aspetto, come abbiamo già rilevato, si riferisce alla necessità di adeguatezza e di efficacia della stimolazione ambientale educativa e didattica. In questa direzione, le recenti ricerche sull'*Evidence Based Education* ed *Evidence Informed Education* (Hattie, 2009, 2012; Calvani, 2012; Trinchero, 2013, 2017; Vivianet, 2017) hanno aperto prospettive interessanti per gli insegnanti e hanno riconosciuto il ruolo delle strategie centrate sulla relazione mente-corpo e sulle emozioni, contribuendo a fugare misconoscenze e sospetti di "scarsa scientificità" su questi temi e, al contempo, a controllarne le sempre presenti derive "folkloristiche ed esoteriche" (Blandino, 2000). Più in particolare, Fiorella e Mayer (2015), partendo dalle metanalisi di Hattie e Mitchell, hanno identificato tra gli approcci che promuovono l'apprendimento la didattica enattiva come una delle nuove frontiere dell'*Evidence Based Education*. Come osservano gli autori, i benefici dell'enattività sono spiegati attraverso le teorie della cognizione incarnata e questo tipo di apprendimento è anche in linea con la teoria dell'apprendimento generativo, in quanto aiuta gli studenti a utilizzare le loro conoscenze pregresse per collegare concetti astratti a oggetti e azioni concrete, consentendo in tal modo di costruire una rappresentazione mentale più significativa e favorendo la trasferibilità e la

mobilizzazione delle acquisizioni. La ricerca sullo sviluppo del linguaggio ha da tempo messo in luce la rilevanza del sistema crossmodale di gestualità coverbale nello sviluppo tipico e atipico dei bambini (Kendon, 1980; Rizzolatti et al., 1996; Mc Neill, David, 2000).

In base alla teoria assunta, una didattica inclusiva ed efficace – caratterizzante le Scuole ECS – si connota quindi come una didattica “epigenetica” in grado di fornire informazioni utili al pieno sviluppo del connettoma di ciascuna persona e conseguentemente a favorire apprendimento e salute. Si tratta di una didattica maggiormente rispettosa di tutte le dimensioni che compongono i processi di insegnamento-apprendimento, che deve prevedere momenti di narrazione e costruzione di storie – secondo le naturali modalità del pensiero e della costruzione della conoscenza – l'utilizzo di metafore per agganciare significati, motivazioni e dimensioni preverbali e la considerazione del corpo (nelle immagini dell'arte e del pensiero, con la danza, la musica, la drammaturgia, l'educazione motoria), per gli aspetti sub-simbolici, sensomotori e inconsci (Deahne, 2014) propri degli aspetti emotivi, attentivi, di scelta e di valutazione impliciti alla base delle teorie e delle credenze sulle persone e sugli oggetti (Damasio, 1996; Nussbaum, 2003).

## 5. La sperimentazione in Piemonte e in Campania



La prima fase della ricerca si è conclusa con l'elaborazione del modello teorico dell'*Educational ECS* e con la stesura del Framework per le scuole. Contemporaneamente, sono state individuate due istituzioni presso le quali sono state avviate le sperimentazioni-pilota di durata triennale (aa.ss. 2015-2018). La prima si è svolta preso un asilo nido e una scuola dell'infanzia campana e ha condotto all'identificazione dei principi e delle metodologie per la fascia 0-6 anni. La seconda è ancora in fase di realizzazione presso un Istituto Comprensivo della provincia di Torino e vede il coinvolgimento attivo di 4 classi (1° e 2° primaria e 1° e 2° secondaria). Si prevede l'ampliamento della sperimentazione presso altre scuole, a partire da settembre 2019, al fine di rendere il campione più rappresentativo e i risultati comparabili, anche attraverso l'identificazione di classi di controllo.

Una fase essenziale della sperimentazione è costituita dalla condivisione del curriculo integrato (verticale e trasversale) delle Scuole ECS con tutti gli attori della comunità scolastica e dalla messa a punto di strategie e strumenti per la sua operativizzazione. In questo senso, un ulteriore fondamentale passaggio consiste nella sensibilizzazione delle famiglie e nella formazione dei formatori da parte degli autori, la quale prevede diversi livelli di azione e finalità, a seconda dei destinatari (docenti, genitori, dirigenti scolastici). La promozione della cultura dell'ECS è *condicio sine qua non* per la possibilità di realizzazione del modello.

Una terza fase viene dedicata all'elaborazione di un dispositivo complesso e originale di monitoraggio, autoanalisi e valutazione degli obiettivi delle “*competenze ECS*” delineati nel curriculo integrato e degli outcome della ricerca, in sinergia con gli strumenti valutativi e autovalutativi già utilizzati dalle scuole.

## 6. Risultati attesi e prime considerazioni

Come già esplicitato, riteniamo che i principi, le strategie e gli strumenti educativi e didattici *ECS based* risultino funzionali al cambiamento della scuola in ottica inclusiva – equa ed efficace – in quanto favoriscono il miglioramento della didattica

secondo i principi della neurodiversità e lo sviluppo delle libertà personali e della capacità di apprendere e di partecipare, in ottica comunitaria.

In questo senso, ci aspettiamo che il modello elaborato favorisca la costruzione di un ambiente di apprendimento “esteso e arricchito” in grado di agire a livello secondario, per la riduzione dell'espressione dei disturbi del neurosviluppo e delle loro conseguenze, e a livello primario per la prevenzione degli stessi e degli effetti collaterali psicosociali, migliorando le capacità di apprendimento e di partecipazione di tutti gli allievi. La fase di raccolta e di analisi dei dati della ricerca è in corso, tuttavia, a tre anni dall'introduzione dei principi e delle strategie dell'ECS presso le scuole della sperimentazione, siamo in grado di affermare che alcuni obiettivi di miglioramento degli apprendimenti e del benessere degli studenti e dei docenti sono stati raggiunti.

La valutazione degli impatti del modello in termini di riduzione delle manifestazioni dei disturbi del neurosviluppo e il livello delle competenze ECS specifiche acquisite risulta più complessa e i primi dati sono in corso di elaborazione.

In generale, riteniamo che il valore aggiunto del modello dell'*Educational ECS* elaborato sia rappresentato dall'assunzione di una prospettiva integrata, che mette in evidenza e valorizza le interconnessioni tra le aree fondative identificate. Le argomentazioni in tal senso sono esplicitate in modo dettagliato nel Framework scientifico delle scuole ECS.



## Riferimenti bibliografici

- Atkinson D. (2011). A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In Dwight Atkinson (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp.142-166). Routledge, Paperback, Kindle Edition.
- Barsalou L.W. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 1-14.
- Blandino G. (2000). *Il parere dello psicologo. La psicologia nei mass media*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borghi A.M., & Iachini T. (2002). *Scienze della mente*, Bologna: Il Mulino (2nd edition, 2004).
- Burgio E. (2017). Atti Convegno *Microbioma ed Epigenetica: due nuove chiavi di lettura della Medicina*. Firenze.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Caruana F., & Gallese V. (2011). Sentire, esprimere, comprendere le emozioni. Una nuova prospettiva neuroscientifica. *Sistemi Intelligenti*, 2.
- Caruana F., Gallese V. (2012). Overcoming the emotion experience/expression dichotomy. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(3), pp.145-146.
- Cornoldi C. (2012). La prevenzione dei DSA nella scuola dell'infanzia. *Psicologia e Scuola*, 23.
- Cornoldi C. (2016). La prevenzione dei DSA nella scuola dell'infanzia, in <<https://www.giuntiscuola.it/psicologiae scuola/psicologia/la-prevenzione-dei-dsa-nella-scuola-dell-infanzia/>>.
- Corona F., & Cozzarelli C. (2012). *Mind mapping and working memory: la rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Damasio A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Damiani P. (2015). Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione alle “nuove competenze inclusive” dei docenti. Basi teoriche per un modello formativo coerente. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 2, pp. 297-302.

- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di partecipazione e apprendimento a scuola* (pp. 9-28), Roma: Carocci.
- Fiorella L., & Mayer R.E. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*, Cambridge University Press.
- Fornasa W., & Medeghini R. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Gallese V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale Meccanismi neuro-fisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII, 1, pp. 197-208.
- Gallese V. (2008). Empathy, embodied simulation and the brain. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56, pp. 769-781.
- Gallese V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 20, 1, pp. 8-24.
- Glenberg A.M. (2008a). Embodiment as a Unifying Perspective for Psychology. *Advanced Review*, John Wiley & Sons Ltd., 1, pp. 586-596.
- Glenberg A.M. (2008b). Embodiment for education. In P. Calvo & A. Gomila (eds.), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*. San Diego: Elsevier.
- Gomez Paloma F. (2017). Embodied Cognition and Second Language Teaching/Learning. In F. Gomez Paloma, Ianes, Tafuri, *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science* (pp.89-106). NY: Nova Science Publischer.
- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Hattie J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.
- Ianes D., Demo H. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'Integrazione Scolastica Italiana. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Ianes D., Canevaro A. (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Iverson J.M., Thelen E. (1999). Hand, mouth, and brain: The dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, 6, pp. 19-40.
- Kendon A. (1980). Gesticulation and Speech. Two aspects of the process of utterance. In M. Key, *The relationship of verbal and non verbal communication* (pp. 207-227). The Hague: Muoton and Co.
- Margiotta U. (2018). Innovazione digitale e formazione dei talenti: una frontiera per la scuola, oltre la scuola. Atti Convegno "Digital Education. Un nuovo paradigma per le sfide di domani", 12-13 aprile, 2018, Torino.
- Marina J.A. (2017b). *El bosque pedagógico*. Madrid: Ariel Biblioteca UP.
- Mc Neill D. (2000). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medeghini R. (ed.), (2015). *Norma e normalità. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Nussbaum M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. In *Feminist Economics*, 9(2/3), pp. 33-59.
- Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paas F., & Sweller J. (2012). An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Educational Psychology Review*, 24, 1, pp. 27-45.
- Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 2, pp. 103-113.
- Saraceno C. (2017). Povertà assoluta e libertà limitata. Cosa ci lascia il sostegno al reddito. *Personae e conoscenze*, 121, pp. 23-26.

- 
- Ricci C. (2008). *Hikikomori: Adolescenti in volontaria reclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, pp. 131-141.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2008). Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions. Oxford: Oxford University Press.
- Sen A.K. (1980). Equality of What? In S. McMurrin, Tanner *Lectures on Human Values*, Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen A.K. (1984). Rights and Capabilities. *Resources, Values and Development* (pp. 307-324). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen A.K. (1999). *Commodities and Capabilities*. New Delhi, India: Oxford University Press.
- Sibilio M. (2007). *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: Aracne.
- Trinchero R. (2013). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, 71(40), pp. 40-56.
- Trinchero R. (2017). Come l'evidenza empirica può migliorare la pratica scolastica. In R.S. Di Pol, C. Coggi (eds.), *La scuola e l'università tra passato e presente* (pp.133-150). Milano: FrancoAngeli.
- Vivanet G. (2017). Using collaborative methods in education: an evidence-informed approach. In G. Panconesi & M. Guida (eds.), *Handbook of Research on Collaborative Teaching Practice in Virtual Learning Environments* (pp. xli-xlvi). IGI Global.
- Wilson M. (2002). Six view of Embodied Cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, pp. 625-636.
- Wilson R., & Foglia L. (2011). *Embodied Cognition*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Wilson A., Golonka S. (2013). Embodied Cognition is Not What you Think it is, reperibile all'indirizzo <[www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3569617/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3569617/)>.
- Zielenziger M. (2006). *Non voglio più vivere alla luce del sole: Il disgusto per il mondo esterno di una nuova generazione perduta*. Roma: Elliot.

## Riferimenti ai documenti citati

- American Psychiatric Association (2013a). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition (DSM-5). Washington, D.C.: APA.
- European Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the European Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>>.
- SHE Network (2009). *Schools for Health in Europe Network* <<http://www.schools-for-health.eu/she-network/she-network-foundation>>.
- The Lancet (2016). *Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomised controlled trial*, 388, 10059, 19-25 November, pp. 2501-2509.
- The OECD PISA 2018 *Global Competence Framework* <<http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>>.
- UNESCO (2000). *Good Pedagogy – Inclusive pedagogy*, UNESCO Section for Special Need Education, Inclusive Education and EFA. A challenge and a vision, Paris, pp.14-20.
- UNESCO (2015). *Education 2030 Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* <<http://unesdoc.unesco.org/images/00-24/002456/245656E.pdf>>
- World Health Organization, Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*, Geneva: WHO. <<http://www.who.int/-iris/-handle/10665/63552>>.
- World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO, <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>
- World Health Organization (2007). *The International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth version (ICF-CY)*. Geneva: WHO, <<http://www.who.int/classifications/icf/en>>.

# CLIL, una metodologia vincente nell'ottica del *lifelong learning*

Anna D'Alessio • MIUR - dalessioanna1@libero.it

Annamaria Petolicchio • MIUR - annamariapetolicchio@gmail.com

Rosanna Tammaro • University of Salerno (Italy) - rtammaro@unisa.it

## CLIL, a winning methodology from the perspective of lifelong learning

Since CLIL has been introduced in regular school curricula, it has certainly represented a great challenge for teachers. But...what is exactly CLIL? CLIL is a didactic methodology, compulsory for secondary schools, that includes the study of at least a subject in a foreign language as part of the national curriculum. In Italy it is conceptualized as language training policy within the wider discourse of European plurilingualism. The article is aimed at describing the most important steps of this innovation, with its implications for teachers, students and policymakers. After a brief overview of the European and Italian laws and the main theoretical frameworks, we will try to describe the current status of this methodology, its characteristics, its objectives and the roles of the actors involved.

**Keywords:** CLIL, language learning, DNL teacher, language teacher, training needs, training objectives

Dal momento che il CLIL è stato introdotto nei regolari programmi scolastici, ha certamente rappresentato una grande sfida per gli insegnanti e non solo. Ma... che cosa è esattamente il CLIL? Il CLIL è una metodologia didattica, obbligatoria per le scuole secondarie superiori, che prevede lo studio di almeno una disciplina in una lingua straniera come parte del curriculum nazionale. In Italia è concettualizzato come politica di formazione linguistica all'interno del più ampio discorso del plurilinguismo europeo. L'articolo si propone di descrivere i passaggi più importanti di tale innovazione, con le annesse conseguenze per docenti, studenti e responsabili politici. Dopo una panoramica dell'apparato normativo, europeo ed italiano, di riferimento e dei principali quadri teorici, si tenterà di descrivere lo stato attuale di questa metodologia, le caratteristiche, i suoi obiettivi e i ruoli dei vari attori coinvolti.

**Parole chiave:** CLIL, apprendimento linguistico, docente DNL, docente di lingua, bisogni formativi, obiettivi formativi

**Il contributo è frutto di un lavoro comune fra le autrici che hanno congiuntamente collaborato alla stesura sia dell'introduzione sia delle conclusioni. I successivi paragrafi sono così distribuiti: i §§ 2 e 3 sono da attribuire a Rosanna Tammaro, i §§ 4 e 5 ad Anna D'Alessio ed i §§ 6 e 7 ad Annamaria Petolicchio.**

# CLIL, una metodologia vincente nell'ottica del *lifelong learning*

## 1. Introduzione

L'acronimo inglese CLIL, Content and Language Integrated Learning, è stato introdotto, nel 1994, da David Marsh e Anne Maljers (2000) e fa riferimento all'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare.

“CLIL è un termine generico che si riferisce a qualsiasi contesto educativo in cui un'altra lingua, e non la più generalmente usata nell'ambiente socio – economico – culturale, viene utilizzata per l'insegnamento e l'apprendimento di materie diverse dalla lingua.”

Differentemente da un insegnamento tradizionale, che ha il suo focus sulla lingua in quanto tale, con le sue strutture e la forma, un approccio CLIL si fonda sul significato, nel senso pragmatico del termine, per cui lingua inserita nel contesto di un sapere o di un saper fare specifico.

Insegnare utilizzando la metodologia CLIL: perché?

Perché un insegnante di una disciplina non linguistica, sia essa storia, geografia, scienze, latino, matematica, fisica, filosofia dovrebbe insegnare la sua materia in una lingua diversa da quella madre? Perché dovrebbe fare questo sforzo immane di preparare la lezione utilizzando un idioma diverso, che si basa anche su un differente modo di organizzare il pensiero? Perché mai gli allievi dovrebbero trarre beneficio da questa pratica?

Questi alcuni degli interrogativi a cui tenteremo di dare una risposta, insomma andremo a sviscerare quelle che sono le motivazioni alla base della metodologia CLIL.

Le motivazioni sono da ricercare in tutte le dimensioni coinvolte in un percorso CLIL: linguistico – culturale; disciplinare; cognitivo.

In primis, apprendere contenuti disciplinari in una lingua diversa da quella madre permette di ampliare la conoscenza di un argomento, oltre a costruire una competenza disciplinare molto più solida rispetto a ciò che si verifica con l'apprendimento monolingue. È evidente che la differenza tra l'apprendimento in ambiente CLIL differisce da quello tradizionale sul piano qualitativo e non quantitativo: gli studenti di un percorso CLIL non imparano più o meno degli altri, ma imparano meglio, perché si servono di un metodo che non si limita ad un'enunciazione di conoscenze bensì ad una loro costruzione ed applicazione in compiti autentici. Non dimentichiamo che il campo d'azione non è quello linguistico quanto quello pedagogico-didattico: l'acquisizione di competenze disciplinari non viene dalla comprensione lessicale dei vocaboli o dalla conoscenza formale delle strutture linguistiche, bensì da un sapere procedurale che segue ad un significativo impegno cognitivo.

Un insegnante, quindi, è motivato ad attivare un percorso CLIL nella consapevolezza di dar vita ad un apprendimento qualitativamente migliore. Numerose ricerche hanno evidenziato che, in ambiente CLIL, i discenti sono capaci di trattenere più a lungo il sapere di quanto non accada in una lezione in lingua madre e questo è strettamente legato alla procedura, che è necessariamente più lenta e graduale.



Gli studi di Coyle (1999) in ambito linguistico hanno dimostrato che alcune attività a bassa richiesta cognitiva, come copiare e ripetere, soprattutto se prive di contestualizzazione, non stimolano l'apprendimento della lingua. Quando i discenti vengono coinvolti in attività intellettualmente impegnative, invece, sono stimolati e motivati ad acquisire un linguaggio appropriato, significativo.

Sintetizzando, la prima motivazione che spinge docente e discente ad impegnarsi in una lezione improntata sulla metodologia CLIL risiede nella “garanzia di contribuire alla costruzione di una competenza duratura, che dipende da diversi fattori: la significatività, ovvero l’attribuzione di senso da parte del discente rispetto a ciò che acquisisce; il sapere implicito, ovvero il metodo utilizzato per risolvere compiti disciplinari e il costo cognitivo adeguato alle capacità dei discenti”(Ricci Garrotti & Muscarà, 2012, p. 20).

L’uso della lingua straniera richiede agli allievi un impegno cognitivo maggiore ed impone al docente modalità didattiche che escludono la trasmissione frontale, favorendo, invece, un approccio che privilegia compiti e attività. La metodologia CLIL esige un metodo attivo, interattivo, laboratoriale, basato su un’attenta organizzazione delle attività da proporre alla classe, che permetta un graduale inserimento delle difficoltà. Questo metodo è finalizzato a rinsaldare l’autonomia procedurale dei discenti e a sviluppare competenze spendibili in vari contesti, anche, e soprattutto, al di fuori delle quattro mura della classe.

Questa considerazione ci porta direttamente ad un’altra motivazione, meramente strumentale, evidenziata anche in molti documenti europei: è impensabile proiettarsi nel mondo del lavoro senza possedere competenze linguistiche, sempre più richieste da un mercato del lavoro immerso in una dimensione globale.

Il CLIL si presenta come una vincente metodologia nell’ottica del “lifelong learning”: sviluppa non solo competenze strettamente linguistiche, ma abilità cognitive complesse e strategie metacognitive; la contestualizzazione e la significatività delle attività accrescono la motivazione allo studio; favorisce l’interazione fra pari e con i docenti e una maggiore autonomia nell’organizzazione del compito e nel processo di “problem solving”.

## 2. La metodologia CLIL nel panorama normativo europeo ed italiano

Il plurilinguismo è sicuramente uno dei volani per l’integrazione e l’Europa non può non interessarsi alla politica linguistica. Edith Cresson (1995) individua nella conoscenza linguistica una delle basi fondamentali per l’integrazione e per la consolidazione del sentimento di appartenenza alla comunità europea. È innegabile, infatti, che non si possa conoscere realmente un popolo e la sua cultura senza padroneggiare la lingua con cui quel popolo e quella cultura si esprimono. Il 29 novembre 1995, a cura della Commissione della Comunità Europea, presieduta da Edith Cresson, viene edito il “Libro bianco su Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere”. Verso la società conoscitiva. Il quarto obiettivo generale è incentrato sull’importanza e la necessità della padronanza linguistica come strumento privilegiato per ampliare i propri orizzonti culturali e per rafforzare la propria identità di cittadino europeo.

“Le lingue sono un punto di passaggio obbligato per la conoscenza degli altri. La loro padronanza contribuisce quindi a rafforzare il sentimento di appartenenza all’Europa nella sua ricchezza e diversità culturale e la reciproca comprensione fra i cittadini europei” (Cresson, 1995, p. 45).

Considerando l’importanza attribuita al plurilinguismo, il documento non può

non fornire anche delle indicazioni riguardanti l'apprendimento delle lingue, indicazioni in cui la metodologia CLIL trova il suo "humus" vitale.

"L'apprendimento delle lingue ha un'ulteriore portata. L'esperienza mostra che organizzato fin dalla più giovane età risulta un fattore non trascurabile di successo scolastico. Il contatto con un'altra lingua non soltanto è compatibile con la padronanza della lingua materna ma la potenzia. Esso sviluppa le capacità ed amplia gli orizzonti culturali. Il plurilinguismo è un elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europee che della società conoscitiva" (Cresson, 1995, p. 45).

"Per giungere alla conoscenza effettiva di tre lingue comunitarie è auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare, ed appare indispensabile che questo insegnamento diventi sistematico nella scuola elementare mentre l'apprendimento di una seconda lingua straniera dovrebbe iniziare nella scuola secondaria. Sarebbe inoltre opportuno che, come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua di insegnamento di talune materie nella scuola secondaria. Al termine dell'iter formativo iniziale ogni individuo dovrebbe conoscere le lingue straniere comunitarie" (Cresson, 1995, p.46).

Il 24 luglio 2003 la Commissione Europea emana il Piano d'azione 2004–2006, finalizzato alla promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica (COM, 2003).

Nella premessa viene sottolineato il valore imprescindibile della capacità di capire e comunicare in altre lingue, quale competenza fondamentale per tutti i cittadini europei. A tale proposito si evidenzia che ogni cittadino europeo dovrebbe essere in grado di padroneggiare almeno altre due lingue, oltre quella madre.

Nel documento viene dato grande rilievo alla metodologia CLIL, quale opportunità di integrazione di contenuto e lingua, quindi di un uso dinamico e veicolare della lingua straniera.

"L'Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto (Content and language integrated learning, CLIL), in cui gli allievi imparano una materia in una lingua straniera, può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione europea in termini di apprendimento delle lingue. Tale metodo può infatti offrire agli allievi concrete opportunità di mettere subito in pratica le nuove competenze linguistiche acquisite, anziché dedicarsi prima all'apprendimento e poi passare alla pratica. Il metodo offre la possibilità di studiare le lingue ad una più vasta gamma di allievi, stimolando la fiducia in sé stessi dei giovani studenti e di chi non ha ottenuto buoni risultati nell'apprendimento linguistico formale organizzato nell'ambito del sistema generale. L'integrazione di contenuto e lingua mette i giovani in contatto con le lingue senza richiedere più ore di lezione, la qual cosa può risultare particolarmente interessante nel quadro della formazione professionale. La presenza di insegnanti qualificati la cui lingua materna è la lingua veicolare può facilitare l'introduzione dei metodi CLIL in un istituto d'insegnamento. (Azioni I.2.4 - I.2.7)" (COM, 2003, p. 8).

Nel marzo 2005 si è tenuto a Lussemburgo il simposio europeo "The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education" ("Evoluzione dell'insegnamento in Europa – Le potenzialità dell'istruzione multilingue"), in collaborazione con la presidenza del Lussemburgo, che ha riferito sulle sue conclusioni al Consiglio "Istruzione" del maggio 2005. Il simposio ha sottolineato l'esigenza che allievi e studenti beneficino dell'insegnamento CLIL a diversi livelli del percorso scolastico. È stato inoltre ricordato che gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione specifica per l'approccio CLIL.

Nel 2006 la rete Eurydice ha pubblicato uno studio su "Apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL) nelle scuole d'Europa", in cui vengono delineate

le principali caratteristiche dell'insegnamento veicolare nei paesi europei. Mentre cresce l'interesse per l'approccio CLIL, solo una minoranza di allievi e studenti ne beneficia al momento, con differenze considerevoli da un Paese all'altro. Dallo studio è emerso che, se questo metodo sarà generalizzato, dovrà essere accompagnato in gran parte dei Paesi da un notevole sforzo in materia di formazione degli insegnanti. Un altro settore in cui saranno necessari ulteriori lavori è quello della valutazione: proprio perché l'approccio CLIL è ancora agli inizi in molti Paesi, la valutazione di questo tipo di insegnamento non è molto diffusa.

L'impegno della Comunità Europea a diffondere e promuovere la metodologia CLIL è evidente anche nel Programma Lifelong Learning 2007/2013, che, tra i suoi obiettivi, pone anche la promozione dell'insegnamento delle lingue. Dalla lettura del documento si evince che gli esempi di buone pratiche possono risultare molto produttivi per le scuole, sia in quanto forniscono materiale didattico, sia perché suggeriscono progetti di ricerca-azione. La metodologia CLIL, infatti, superando i confini della singola disciplina e della lingua di apprendimento, concerne un'epistemologia specifica, con fondamenti propri e precipue scelte didattiche. Il CLIL costituisce un nuovo ambiente di apprendimento, che necessita di competenze specifiche, che non possono essere né approssimate né improvvisate.

Nel panorama normativo italiano riscontriamo un primo richiamo al CLIL, sebbene in forma di sperimentazione, con il DPR 275/1999 (Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche). La metodologia CLIL termina di essere sperimentale e diventa obbligatoria con la Riforma del ministro Gelmini, che accoglie le raccomandazioni europee in materia di politica linguistica.

Il CLIL riceve, quindi, la sua regolamentazione giuridica con l'entrata in vigore dei decreti attuativi della riforma: D.P.R. 87/2010 (riguardante gli istituti Professionali), D.P.R. 88/2010 (istituti Tecnici), D.P.R. 89/2010 (Licei). Andando ad analizzare i tre documenti e le Direttive con cui sono state emanate le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento, si evince un approccio differente, da parte del Dicastero, riguardo alla metodologia CLIL, nelle diverse tipologie di scuole. Partendo dal D.P.R. 87/2010, concernente gli Istituti Professionali, e dalle Linee guida per il secondo biennio e quinto anno, introdotte dalla Direttiva n.5 del 16 gennaio 2012, possiamo evidenziare come sia debole il riferimento al CLIL che, in questa tipologia di Istituti, potrebbe divenire uno strumento atto ad incrementare la motivazione degli studenti, ad attivare e sviluppare competenze progettuali, proiettandoli verso quella che viene definita la "dimensione professionale". A differenza di quello che avviene per i Licei, negli Istituti Professionali l'attuazione della metodologia CLIL non ha carattere di obbligatorietà ed è rimessa all'autonomia delle istituzioni scolastiche, alla disponibilità delle competenze professionali e all'adesione delle famiglie al modello di innovazione.

L'art.8, comma 2 lett. b, del D.P.R. 88/2010, Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, introduce "l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli organici determinati dalla legislazione vigente".

Le successive Linee guida per gli Istituti Tecnici (secondo biennio e quinto anno) emanate con la Direttiva n.4 del 16 gennaio 2012, dedicano un intero paragrafo al CLIL e alla promozione del plurilinguismo stabilendo che «non si tratta, semplicemente, dell'insegnamento di una disciplina "in inglese" o di una varietà della glottodidattica che utilizza materiale linguistico settoriale. Il CLIL si concretizza in un "laboratorio cognitivo" di saperi e procedure che appartengono ai due ambiti

disciplinari e si sviluppa in un percorso contestualizzato all'indirizzo di studio per integrare le diverse parti del curricolo, migliorare la motivazione e attivare competenze progettuali, collaborative e cooperative e proiettarlo verso una dimensione professionale».

In entrambe le Linee guida degli Istituti Professionali e Tecnici viene sottolineato il ruolo strategico del Dirigente scolastico come promotore dell'innovazione CLIL all'interno della scuola, in particolare negli Istituti Tecnici si rintraccia la possibilità di “coinvolgere lingue diverse dall'inglese, ove presenti, per favorire un approccio plurilingue”.

Per quel che concerne i Licei, mentre il riferimento alla metodologia CLIL è presente nel D.P.R. 89/2010, Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei Licei, ai sensi dell'articolo 64, comma 4 del Decreto Legge 25 giugno 2008, n.112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, 113, non ne viene fatto alcun riferimento nelle Indicazioni Nazionali per i Licei (D.M. n.211 del 7 ottobre 2010).

Infatti, all'articolo 6, comma 2, del D.P.R 89/2010, leggiamo: “Dal primo anno del secondo biennio dei Licei Linguistici è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti”.

Nelle altre tipologie di Licei, invece, l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica è riservata al quinto ed ultimo anno, come indicato nell'articolo 10, comma 5, del suddetto documento: “Fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del Liceo Linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti”.

La metodologia CLIL non è stata ignorata nemmeno dalla Legge 107 del 13 luglio 2015 – la Buona Scuola del governo Renzi – che al comma 7 del suo unico articolo, tra i diciassette obiettivi formativi indicati come prioritari, annovera, primo tra tutti, “la valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning”.

Coniugare il testo legislativo in azione didattica, nel panorama scolastico italiano, è ben altra faccenda, considerando che, all'interno degli istituti scolastici, c'è penuria di docenti qualificati a svolgere il proprio insegnamento in una lingua comunitaria diversa da quella madre. Approfondiremo in seguito il ruolo dei docenti e delle altre figure coinvolte in un percorso improntato sulla metodologia CLIL.

### 3. Panoramica generale dei principali quadri concettuali

Il CLIL è diventato sempre più popolare in Europa fin dalla sua comparsa nella metà degli anni '90. È un “duplice approccio educativo in cui una lingua aggiuntiva viene utilizzata per l'apprendimento e l'insegnamento di lingua e contenuto” (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Uno dei più noti framework concettuale CLIL è il quadro delle 4C (cultura, comunicazione, contenuti e cognizione) (Coyle et al., 2010) incastonato in un contesto pertinente in grado di fornire uno sfondo per lo sviluppo di tutte le attività CLIL in un determinato ambiente. All'interno del programma di attività promosso dall' ECML (European Centre for Modern Languages) for 2004-2007, un team internazionale di esperti (Anne Maljers, David Marsh, Stefka Kitanova, Dieter Wolff, and Bronislawa Zielenka) ha creato la “CLIL

Matrix”, un framework quadri-dimensionale realizzato intorno a degli elementi essenziali quali contenuto, lingua, integrazione e apprendimento. Questi ultimi, a loro volta, vengono concretizzati attraverso un set di quattro parametri: cultura, comunicazione, cognizione e comunità, da cui nasce la “CLIL Matrix”, costituita da 16 indicatori usati per assicurare la qualità CLIL nell’insegnamento e nell’apprendimento. La “CLIL Matrix” fornisce agli insegnanti uno strumento per l’auto-consapevolezza e la meta-cognizione delle abilità e delle competenze indispensabili alla pianificazione e l’implementazione di attività CLIL. I termini “soft” e “hard” (talvolta forte e debole) sono spesso utilizzati in riferimento al curriculum CLIL per distinguere gli approcci linguistici (soft) da quelli contenutistici (hard) (Kelly, 2010; Ball et al., 2015). “Soft CLIL” fa riferimento ad obiettivi linguistici, mentre “hard CLIL” è focalizzato principalmente sulla consegna di contenuti disciplinari attraverso la lingua aggiuntiva.

Gli elementi caratteristici della metodologia CLIL (Mehisto et al., 2008) possono essere rappresentati come segue: focus multiplo (multiple focus), ambiente di apprendimento sicuro e motivante (safe and rich learning environment), autenticità (authenticity), apprendimento attivo (active learning), scaffolding, co-operazione (co-operation).

Al fine di ottimizzare l’utilizzo di queste funzionalità di base CLIL ed ottenere una completa integrazione tra contenuto e lingua, potrebbe essere utile supportare l’apprendimento linguistico durante lezioni di contenuto e sostenere l’apprendimento contenutistico durante lezioni linguistiche (Ball et al., 2015).

Un’altra parte importante del framework concettuale CLIL, nota come piramide CLIL (Meyer, 2010), presenta un processo idealizzato per la costruzione di materiali: selezione dell’argomento; scelta dei media (abilità di studio + input - scaffolding); attività (cognizione + comunicazione; output – scaffolding); CLIL-workout.

Il contenuto CLIL può essere espresso considerando tre dimensioni (Ball et al., 2015): concetti, procedure e lingua. L’interazione tra queste dimensioni dovrebbe avvenire regolarmente in classi CLIL e i docenti dovrebbero essere pronti a decidere quale dimensione prediligere in determinate circostanze, in considerazione degli obiettivi specifici, del setting, e del contesto in cui l’azione didattica ha luogo.

#### 4. Elementi caratteristici della metodologia CLIL

Che cosa non è CLIL? Non è una nuova metodologia, essendo stata introdotta negli anni ’90.

Non è fare lezione in lingua straniera: è un insegnamento integrato di lingua e concetti disciplinari; è un’integrazione tra lingua e contenuti; è un modo diverso di insegnare in cui la lingua straniera è usata come strumento di comunicazione autentico; si insegna «con» e «attraverso» la lingua straniera; il docente DNL non può utilizzare la solita modalità operativa.

Non ci sono discipline privilegiate, non ci sono discipline che funzionano aprioristicamente, non ci sono contenuti più adatti, più semplici; possono trovare una più semplice applicazione materie basate sulla comunicazione verbale, l’efficacia dipende dal docente e dagli strumenti utilizzati. Più che semplificare si dovrebbe individuare i nuclei fondanti della disciplina, i nodi irrinunciabili che si ritiene debbano essere trattati assolutamente, facendo una selezione ragionata delle problematiche da affrontare in classe, tenendo presente i tempi più lunghi che la metodologia CLIL può richiedere.



Tutte le discipline possono essere coinvolte ed essere impartite in metodologia CLIL, da quelle umanistiche a quelle matematico-scientifiche, motorie e tecnico-pratiche. Le materie umanistiche generalmente richiedono una conoscenza più approfondita della lingua straniera per poter essere veicolate adeguatamente evitando di togliere sfumature di significato considerevoli ai fini della trasmissione del contenuto. Le materie scientifico-matematiche, tecnico-pratiche e motorie hanno un linguaggio generalmente più asciutto e contenuto, quindi richiedono una conoscenza linguistica meno elaborata. Partendo dal presupposto che tutte le discipline hanno particolari caratteristiche e nuclei fondanti e un proprio microlinguaggio, la scelta di quali discipline veicolare in modalità CLIL dipenderà dalle caratteristiche della classe in cui si intende realizzare il modulo o l'attività.

Non è un'esclusiva della lingua inglese, l'esclusività della lingua inglese non ha nessun fondamento

pedagogico, ma solo dovuto alla limitata offerta formativa in altre lingue, si dovrà cercare di incentivare la diversificazione linguistica, la scelta dovrà tenere presente le risorse a disposizione della scuola.

Ogni attività dovrebbe essere riferita a 4 componenti, come vere e proprie “driving forces”, o frameworks, che dovrebbero guidare la pianificazione di un’attività CLIL (Coyle, 2007; Coyle et al., 2010). Questi componenti sono riassunti con la sigla “le 4 C”, come detto in precedenza (Coyle D., 2007).

### 1. Contenuto (content)

I contenuti curricolari spaziano in pressoché tutte le aree disciplinari dei nostri programmi, ma è necessario che nella pianificazione si declini tenendo presente l’ambiente di apprendimento più appropriato. Un conto sarà fare un modulo CLIL per una classe terminale di liceo scientifico, un altro sarà proporlo in una classe di Istituto Tecnico. I contenuti possono essere estrapolati dalle indicazioni nazionali, ma possono essere anche temi di approfondimento e di progetto. Infine i contenuti dovrebbero essere non solo tematici, ma anche inter e trans curricolari, meglio se mirati a competenze di cittadinanza.

Poco importa se contenuto e lingua non sono sempre bilanciati, ci saranno momenti in cui per forza di cose l’aspetto contenutisticoemergerà di più, trascurando la lingua, altri in cui avviene il contrario. L’importante è che questa interazione continua non sia trascurata a scapito di uno dei due blocchi.

### 2. Comunicazione (communication)

Ogni attività CLIL deve avere come finalità la produzione orale o scritta, usando il linguaggio specifico della disciplina. Anche altre forme di linguaggio, molto comuni tra i giovani, possono essere veicolo importante della loro comunicazione, ci si riferisce a quello legato a immagini e a video. Oramai quest’ultimo tipo di linguaggio permea il loro mondo, a scapito dei primi, e non è quindi da sottovalutare il suo ruolo nella loro vita.

La produzione scritta è in genere sacrificata rispetto alla prima, a causa, probabilmente, delle difficoltà generalizzate degli studenti nell’ambito di questo tipo di forma di verifica, anche in lingua nativa o L1. In ogni caso il CLIL dovrebbe promuovere la comunicazione da parte degli studenti, tra loro e con l’insegnante. Nel pianificare un percorso CLIL occorre prevedere, quindi, una notevole parte del tempo previsto a disposizione di questa fase, in modo da aumentare il cosiddetto STT (Student Talking Time) e ridurre il TTT (Teacher Talking Time). Invitare all’autovalutazione al termine dell’attività o in tappe intermedie, sia facendo un esame su se stessi che a livello di gruppo, promuove ulteriormente questa fase.

### *3. Cognizione (cognition)*

Per approcciarsi agli argomenti da imparare in lingua, gli alunni devono essere coinvolti dal punto di vista cognitivo, puntando allo sviluppo di abilità metacognitive permettendo loro di “imparare ad imparare” (Mehisto et al., 2008). Si tratta quindi di coinvolgere, attraverso il pensiero creativo, promuovendo il raggiungimento di capacità di ragionamento di ordine più elevato. Lavori di gruppo, domande, e problem solving che promuovono sfide, a cui gli alunni sono chiamati ad entrare in gioco fattivamente, possono coinvolgerli in modo particolare.

La cognizione è infatti un insieme di tutte le abilità mentali e processi collegati alla conoscenza, come attenzione, memoria, capacità di giudizio e di valutazione, ragionamento e calcolo, risoluzione di problemi e presa di decisione, comprensione e produzione di linguaggio.

### *4. Cultura (culture)*

Il CLIL dà l'opportunità di operare in un elevato numero di contesti culturali diversi. Basti pensare a cosa accade quando in classe arriva uno studente straniero, che non parla la nostra lingua: gli alunni si arrabbianno per cercare di fare amicizia, cercando di parlare in una lingua comune, magari né quella loro e neanche quella dei nuovi arrivati. Questo non è altro che un esempio di spirito CLIL, mirato allo sviluppo del senso di responsabilità e di rispetto per gli altri, sia a livello locale che globale. Trovare un dialogo comune, a volte fatto anche solo di immagini scritte su un foglio, per farsi comprendere dal compagno di banco, può essere il punto di partenza per una migliore integrazione e una piena accettazione dell'altro. L'uso di materiali originali, provenienti, a parità di contenuto, da culture diverse, promuove la valenza culturale di un percorso CLIL, anche il più semplice.



## **5. Il ruolo del docente DNL e del docente di lingua in percorsi CLIL**

Chi è l'insegnante CLIL? Quali le sue competenze? Che cosa è necessario fare dal punto di vista formativo per assicurare un'adeguata preparazione in ambito linguistico e metodologico? Quali i compiti del docente di lingua?

Questi gli interrogativi che dibatteremo, andremo ad approfondire il profilo dell'insegnante CLIL guardando alle esperienze in corso in vari paesi europei, alle raccomandazioni e ai documenti elaborati dalla Commissione europea, alla complessa situazione italiana, alle buone pratiche applicative di questa metodologia.

Partiamo dall'insegnante CLIL in Europa.

Il CLIL, fin dagli anni Novanta, era stato identificato dalla Commissione europea come uno degli strumenti più efficaci per la promozione di un'autentica politica multilinguistica, dell'apprendimento linguistico e della compresenza di differenti lingue comunitarie in una stessa area geografica. Gli stati membri dell'EU dinanzi alla richiesta che ogni cittadino europeo parli due lingue, ha introdotto modelli integrati di lingua e contenuto e di educazione bilingue, adatti a tradizioni e contesti locali e pertanto differenziati. Nelle varie raccomandazioni e studi emanati dalla Commissione europea l'interesse per la figura del docente CLIL e per le sue competenze è sempre stato molto forte. Nello specifico il Rapporto Eurydice (2006, p.44) su Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe delinea i vari contesti europei ed enumera quali sono i requisiti riconosciuti nei diversi paesi (qualifiche e certificazioni) per insegnare CLIL. Questi i quattro criteri indicati: 1) essere un native speaker; 2) aver completato un corso o studiato nella lingua richiesta; 3) essere in continua formazione; 4) aver sostenuto un test o un

esame. Nel Rapporto viene sicuramente evidenziata una diffusa carenza di formazione metodologica degli insegnanti in quasi tutti i paesi europei. La conoscenza di una disciplina e la competenza linguistica è, nella maggioranza dei casi, il requisito per essere riconosciuto insegnante CLIL. Alcuni Paesi, invece, richiedono che l'insegnante sia provvisto di qualifiche e certificazioni in entrambi gli ambiti, mentre altri ancora che posseggano un diploma o una laurea per una disciplina e un certo livello di competenza linguistica. Appare, dunque, in qual misura sia fondamentale assicurare ai docenti CLIL un serio percorso di formazione iniziale e/o in servizio indirizzato all'accrescimento delle competenze sia linguistiche sia metodologiche e che conduca allo sviluppo di una nuova professionalità. Questo perché conoscere una materia e conoscere una lingua non sono sufficienti a fare lezioni CLIL. Nello stesso Rapporto vengono presentati molti esempi specifici: alcuni Paesi, come la Francia (SELO, certification complémentaire) e la Slovacchia, richiedono che l'insegnante CLIL superi un esame specifico di lingua, mentre in altri, come Paesi Bassi, Romania e Cipro, ai docenti è richiesto di seguire un corso di metodologia CLIL; parecchi Stati, come Germania, Austria e Norvegia, chiedono che gli insegnanti studino due materie durante il loro percorso universitario, e nel caso una di queste sia la lingua straniera tali docenti sono ritenuuti già competenti e pronti a insegnare CLIL; la Polonia ha introdotto nella formazione degli insegnanti la scelta «non language subject plus foreign language», e in quest'ultimo ambito si chiede il raggiungimento del livello C1; Paesi Bassi, Belgio e Spagna indicano il livello B2 come requisito minimo di competenza nella lingua target per attuare un insegnamento CLIL. Come si può vedere ci sono alcuni elementi comuni per la preparazione del docente CLIL sia nella formazione iniziale sia in quella in servizio, ma non criteri comuni per titoli o test, orali o scritti. Un documento specifico sulle competenze dell'insegnante CLIL è il CLIL teacher's competences grid (2010), una griglia molto precisa e dettagliata elaborata da un team di linguisti ed esperti (Bertaux, Coonan, Frigols, Mehisto) allo scopo di fornire un quadro di riferimento generale a cui i singoli Stati possono guardare e in cui possono inserire propri bisogni e iniziative. È un framework diviso in due ampie sezioni: la prima (Underpinning CLIL) riguarda i fondamenti di un programma CLIL e ne definisce le competenze e gli indicatori; la seconda (Setting CLIL in Motion) si riferisce a un contesto più pratico e realistico – programmazione/implementazione di lezioni, ambiente e processo di apprendimento, metacognizione, valutazione – aree in cui si individuano specifiche competenze e adeguati descrittori. Anche l'European Framework for CLIL Teacher Education (2011, pp.17-20) descrive in modo ampio e articolato le varie competenze da acquisire da parte dell'insegnante CLIL in varie aree: parametri di programmazione (Programme parameters) (defining CLIL; adopting an approach to CLIL); politica CLIL (adapting it to the local context; integrating it into the curriculum; linking the CLIL programme with school ethos; articulating quality assurance measures for CLIL); competenze linguistiche per l'insegnamento CLIL (Target language competences for teaching CLIL) (using BICS and CALP; using the language of classroom management; using the language of teaching); (using the language of learning activities); creazione di un percorso (Course development) (designing a course); partenariato nel sostenere l'apprendimento degli studenti (Partnership in supporting student learning) (working with others to enhance student learning; building constructive relationships with students). Come emerge dalle numerose competenze sopra indicate, l'insegnante deve essere in grado di cambiare profondamente e mettere in pratica una metodologia innovativa che si avvale di alcuni punti forti, quali: la creazione di un ambiente di apprendimento attivo, stimolante e anche divertente; l'adozione di modalità di lavoro task based,

oltre che di cooperative learning; la presentazione di contenuti disciplinari in modo concreto e visivo, anche attraverso supporti multimediali; la didattizzazione dei materiali (lingua e contenuto); l'introduzione di un'autentica valutazione integrata. Proseguendo l'indagine attraverso documenti europei è utile citare la ricerca Eurydice Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2012, p. 49) in cui il quadro della formazione del docente CLIL presenta degli elementi comuni: "in quasi due terzi dei paesi, i requisiti normalmente richiesti per l'insegnamento sono adeguati, solo una dozzina di paesi consiglia o richiede agli insegnanti di avere qualifiche speciali o aggiuntive. Nella maggioranza dei paesi dove esistono regolamenti/raccomandazioni sulle qualifiche speciali per CLIL, ai docenti viene richiesto o una laurea in lingue o di dimostrare una sufficiente conoscenza della lingua richiesta. Il livello di competenza di lingua straniera richiesto è spesso espresso in termini di quadro comune europeo di riferimento del Consiglio d'Europa per le lingue, i requisiti minimi corrispondenti al livello B2 o a livello C1. Inoltre, le raccomandazioni fanno riferimento a certificati/esami di lingua specifici, che possono essere utilizzati come accertamento di un'adeguata conoscenza della lingua". In questo documento, per l'Italia, viene indicato il corso universitario di un anno (60 crediti) per formare il docente CLIL come una delle strade individuate, oltre a quella della formazione in servizio, ma dal 2012 al 2014 molte cose sono cambiate come sarà discusso successivamente.



## 6. L'insegnante CLIL in Italia

In seguito alle indicazioni della Riforma della Scuola Secondaria di secondo grado (introduzione del CLIL nel quinto anno dei Licei e dalla classe terza nei Licei Linguistici) il Ministero ha avviato un'azione di formazione che prevede sia l'acquisizione di competenze metodologiche sia l'acquisizione delle competenze linguistiche fino al conseguimento del C1 (QCER). Finora sono stati emanati diversi decreti ministeriali che disciplinano tale azione formativa secondo alcune linee di azione: 1.Corsi di metodologia CLIL. I docenti DNL in servizio nei Licei e Istituti tecnici possono accedere a corsi di perfezionamento sulla metodologia CLIL del valore di 20 Crediti Formativi Universitari (Decreto Direttoriale n.6 del 16 aprile 2012 della Direzione generale per il Personale scolastico). Tali docenti devono avere certificazioni almeno di livello C1 (QCER) rilasciate da Enti Certificatori riconosciuti, o risultano di livello B2 ma sono iscritti e frequentanti un corso di conseguimento del C1. L'incarico di coordinare le attività necessarie all'organizzazione dei corsi di formazione è stato affidato all'INDIRE, che ha individuato alcune università idonee e ha autorizzato 30 corsi nazionali. 2.Corsi per le competenze linguistico-comunicative. Per permettere ai docenti privi della competenza linguistica C1 di essere progressivamente inseriti nei corsi di metodologia, il Ministero ha avviato la programmazione di un percorso di formazione linguistica (dal B1 al C1) attuato dalle università o direttamente dagli istituti, anche di tipologie liceali diverse dal linguistico. 3. Corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. In base al Decreto Ministeriale n. 249/2010, art. 14, le Università disciplinano nei propri regolamenti l'attivazione di corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera nelle scuole (acquisizione di 60 crediti formativi 1 CFU). Con il Decreto del 30 settembre 2011 (G.U. n.299 serie generale del 24.12.2011) il MIUR definisce anche i criteri e le modalità per lo svolgimento di tali corsi di perfezionamento indicando aspetti didattici (finalità, proposte, attività,

uso delle TIC) e normativi/organizzativi (ruolo delle università e delle scuole). Accanto alla formazione istituzionale, che si è sempre più allargata in questi anni, sono sorte iniziative di formazione attuate da singole scuole o reti di scuole (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) che hanno avvertito l'esigenza di preparare il proprio corpo docente– sia insegnanti DNL sia insegnanti DL– a questa nuova sfida del CLIL. Per non parlare dei numerosi progetti Comenius e ora Erasmus+, i cui risultati e prodotti sono visibili in rete e forniscono un archivio di esperienze e unità/moduli didattici molto utile e stimolante. Esistono, poi, corsi di formazioni CLIL online o blended, organizzati da associazioni professionali. Alla luce di tutte queste iniziative in corso sul CLIL, si può dire che la realtà italiana risulta dinamica e in gran movimento per quanto riguarda l'acquisizione di nuove professionalità e le prospettive di insegnamento/apprendimento CLIL nelle scuole e università. In modo specifico il docente CLIL: “conosce la lingua e i contenuti e ne favorisce l'uso; sa valutare, adattare, usare i materiali didattici offerti dal mercato editoriale; sa creare materiale didattico partendo da pagine internet, giornali, testi di varia natura, finalizzandoli ai suoi studenti; sa giustificare glottodidatticamente le operazioni che ha fatto: la conoscenza teorica della glottodidattica diventa una componente essenziale perché rappresenta la dimensione meta-didattica, senza la quale un insegnante è solo un esercitatore linguistico; sa proporre diverse attività in base alle esigenze degli studenti, usando una metodologia adeguata ed efficace (per esempio, limitare i momenti della lezione frontale, favorire il lavoro a coppie o a gruppi, favorire le tecniche dell'apprendimento cooperativo, ecc.); sa valutare apprendimenti e competenze CLIL, progetti e percorsi CLIL anche attraverso il monitoraggio e la ricerca-azione. Ci sono certamente, altre capacità da verificare, prime fra tutte quelle di carattere relazionale (con altri operatori della scuola e con gli studenti); quella organizzativa e progettuale in senso generale; quella psicologica, pedagogica e formativa” (Serragiotto, 2014, p. 278).

## 7. Come implementare la metodologia CLIL

Un buon “lesson plan” deve orchestrarsi un po’ come una storia capace di catturare l’attenzione e l’immaginazione, di stimolare capacità cognitive e linguistiche. Deve procedere con un approccio a spirale, come fanno le storie cumulative, dove ogni sequenza arricchisce quella precedente mantenendo un preciso filo logico. In quale modo articolare quindi la pianificazione di una lezione CLIL?

In primo luogo, si dovrebbe iniziare riconsiderando la propria progettazione, il proprio “syllabus”, integrando temi interdisciplinari. Bisogna impiegare il CLIL come lezione singola, come parte dell’arsenale di un insegnamento vario, differenziato, motivante, coinvolgente.

Avere chiara la meta. Nella progettazione di una lezione è importante avere chiara prima di tutto la meta. Dove vogliamo arrivare? In quale percorso d'apprendimento vogliamo accompagnare i nostri alunni? Occorre definire in maniera precisa gli obiettivi, che nel caso del CLIL non sono solo obiettivi linguistici ma sono principalmente obiettivi disciplinari in quanto è la lingua che si mette a servizio del contenuto. Come insegnanti occorre avere la capacità di selezionare la lingua adatta per presentare gli argomenti e svolgere le attività, rendendo i contenuti comprensibili dal punto di vista cognitivo e linguistico. Occorre definire il lessico e le strutture che si vogliono utilizzare durante la lezione, scegliendo quelle più semplici ma nello stesso tempo adeguate al contesto. Assicurarsi di evidenziare i concetti chiave e la terminologia corretta: faciliterà l'assimilazione e il rafforza-

mento delle conoscenze recentemente acquisite. È anche importante prendere in considerazione le 4C tipiche del CLIL: Content, Communication, Cognition, Culture e vedere quali vogliamo sviluppare in maniera particolare. È, infine, utile pensare quali abilità trasversali e quali competenze chiave è possibile stimolare nei nostri alunni, come ad esempio Imparare ad Imparare, le Competenze Sociali e Civiche, il Senso d’Iniziativa e l’Imprenditorialità.

Insegnare la grammatica in contesto. Docenti e studenti, generalmente, tendono a pensare alla lingua straniera come disciplina piuttosto che come mezzo di comunicazione. Fare CLIL è tutt’altro, significa apprendere l’uso della lingua non la lingua stessa. A questo proposito, elencare le regole grammaticali senza alcun fine è raramente efficace. Gli studenti spesso continuano a fare gli stessi errori più e più volte e congelano le parole piuttosto che usarle per comunicare. Per risolvere il problema, bisogna assicurarsi che gli studenti imparino la grammatica in un contesto basato sui temi dei loro studi e attraverso la costante esposizione in lingua. Rivedere e riciclare grammatica periodicamente per consentire agli studenti di osservare la lingua, permette loro di conquistare grammatica, sintassi e coniugazioni naturalmente così che possano usarle durante le lezioni. Quando si introduce la grammatica, vale la pena includere grafici, documenti e immagini che illustrino un utilizzo prominente della regola; si potrebbero anche presentare materiali autentici, come articoli di giornale o documentari. Piuttosto che chiedere agli studenti di fare sterili e noiosi esercizi di grammatica, bisognerebbe suggerire loro di scrivere articoli, partecipare a dibattiti, creare pagine web con testo ed immagini, un giornale radio, interviste, indagini inerenti l’argomento presentato. Solo dopo questo tipo di esercitazione, è auspicabile passare alla fase di correzione fornendo feedback sull’uso appropriato ed adeguato delle strutture grammaticali.

Pianificare le attività. Nella pianificazione delle varie attività occorre partire dall’introduzione di pochi concetti ed elementi di base, per poi procedere con un aumento progressivo di contenuti e lessico. Occorre coinvolgere dapprima le abilità orali per poi passare gradualmente alle abilità scritte. Nell’organizzare le attività è importante tenere presente alcune fasi e rendere esplicativi anche ai ragazzi i vari passaggi: presentare gli argomenti che si affronteranno è un modo per renderli attivi e partecipi, per aiutarli a seguire lo svolgersi delle varie azioni didattiche e capirne la connessione; abituare gli studenti a prendersi impegni e responsabilità è importante ed aiuta la costruzione del senso sociale e civico; oltre che assegnare incarichi e ruoli durante le varie tappe, può essere utile stabilire, all’inizio della lezione, dei punti sui quali chiediamo l’attenzione e l’impegno dei ragazzi; un principio da tener presente nell’organizzazione della didattica è quello della gradualità e della progressione a spirale, come abbiamo già evidenziato prima; un altro fattore importante è la modalità di lavoro: occorre alternare momenti di lavoro individuale con lavori in coppia, in piccoli gruppi e con sessioni plenarie dove tutta la classe è coinvolta in attività quali discussioni, presentazioni, giochi; infine è importante prestare attenzione agli stili d’apprendimento proponendo una varietà di esercitazioni in grado di coinvolgere, ad esempio, gli alunni visivi, uditivi, cinestetici e stimolare i vari tipi d’intelligenza.

La valutazione. Occorre considerare innanzitutto che gli attori della valutazione possono essere non solo gli insegnanti ma anche i discenti. I docenti potranno utilizzare strumenti quali griglie d’osservazione, note sul campo e diari di bordo per raccogliere dati utili ad una valutazione di tipo formativo. Gli alunni, al termine della lezione, potranno esprimere il loro parere sul gradimento delle attività, ma anche sulle difficoltà incontrate e sulle soluzioni adottate per superare le difficoltà.

## 8. Quali le conseguenze dell'introduzione del CLIL nelle responsabilità dei vari attori coinvolti: studiosi e politici, docenti e studenti?

Le politiche europee e nazionali italiane spingono per l'attuazione di programmi CLIL basandosi sul presupposto che tali tipi di programma siano in grado di promuovere un migliore apprendimento delle lingue. Il mero «imergere» gli allievi nella lingua straniera/seconda non porta automaticamente ad un livello di competenza linguistica (produttiva) nella LS. Serve dedicare dell'attenzione alla lingua straniera durante il percorso stesso. È necessario, quindi, che i docenti facciano apprendere la lingua attraverso e in contemporanea all'insegnamento e all'apprendimento della materia/ contenuto. Una prima e importante dimensione che si ritiene contribuisca in maniera non indifferente al successo dell'apprendimento linguistico in ambiente CLIL si riferisce all'aspetto psicologico legato all'uso veicolare della lingua straniera. Per esplorare questa dimensione ci riferiamo in primo luogo al concetto di autenticità. Secondo Wolff (1997), la pseudo-autenticità delle normali lezioni di lingua straniera rappresenta un ostacolo alla profondità o alla qualità dell'apprendimento. L'approccio comunicativo tenta di creare nelle lezioni di LS delle condizioni per una comunicazione reale, autentica ma per lo studente l'autenticità e il legame con la «realtà» vanno trovate fuori dall'ambiente della classe e della lezione. Agli occhi degli studenti, le attività proposte nell'approccio comunicativo non sono altro che un far finta o un simulare, per preparare ad un contatto con la realtà fuori della classe, in un tempo futuro. Tale situazione porta ad una identificazione superficiale dello studente con il proprio apprendimento. Nelle lezioni CLIL, al contrario, la lingua straniera svolge un ruolo del tutto identico a quello della normale lingua della scuola: è un mezzo attraverso il quale si apprendono altre cose – concetti, nozioni, competenze – e in quanto tale, per lo studente, svolge un ruolo «naturale» e, di conseguenza, autentico. L'effetto di questa percezione è una maggiore identificazione con le lezioni con conseguenze sia a livello affettivo che a livello cognitivo (Coonan Carmel Mary, 2012).

La lingua veicolare diventa per lo studente uno strumento oggettivo per esprimere "conoscenze" in un contesto in cui la lingua non è infatti considerata per la sua forma linguistica ma per veicolare appunto dei contenuti. Il focus dell'innovazione sta proprio nel voler promuovere l'apprendimento delle lingue straniere attraverso "attività autentiche" che mirano a realizzare quello che ha sostenuto G. Wiggins, pioniere della valutazione autentica, "si tratta di accertare non ciò che lo studente sa ma ciò che sa fare con ciò che sa".

Il docente sarà portato naturalmente ad allontanarsi dalla didattica frontale "One classroom, one teacher" lavorando in un team teaching con almeno un docente di lingua straniera con il ruolo di "spalla" e verso l'utilizzo di metodologie più collaborative e innovative come la didattica laboratoriale, peer to peer, debate, e così via.

Un nuovo modello di formazione dei docenti si rende ovviamente indispensabile. Già durante il Simposio del CEILINK Think-Tank (Strasbourg, 1998) la priorità della formazione dei docenti era stato un tema ricorrente. Molti studiosi avevano sottolineato che la formazione dovrebbe: 1) prevedere diversi formati e tipologie – da una sessione di un pomeriggio a un percorso master post-laurea; 2) preparare adeguatamente gli insegnanti ad una comprensione più profonda dei principi e della pratica dell'educazione in due lingue; 3) fornire qualifiche specifiche per il CLIL come base per il reclutamento dei docenti. Solo Wolff (1999, cit.), tuttavia, aveva messo in luce la necessità di formare sia gli insegnanti di lingua

straniera che gli insegnanti di materia non linguistica, anche se non aveva specificato le modalità di tale operazione. Più recentemente, la questione della collaborazione tra docenti dei due ambiti professionali sembra essersi maggiormente affermata. Nel contesto italiano, Serragiotto (2014) la considera come una delle opzioni possibili nel CLIL, in cui il ruolo del docente di lingua straniera è di assicurare le condizioni per l'apprendimento attraverso l'input comprensibile. Tuttavia, egli non dà indicazioni nel testo su come tale collaborazione possa essere iniziata e sostenuta, mentre sembra essere in favore di programmi in cui gli insegnanti di lingua straniera vengano supportati nell'approfondimento delle loro competenze nella materia non linguistica, e gli insegnanti di materia ricevano supporto linguistico e metodologico.

## Conclusioni

A diversi anni dall'introduzione del CLIL nel sistema scolastico italiano appare evidente la necessità di riflettere sulle esperienze in atto, onde prospettare nuove strade o modifiche nei percorsi intrapresi. Come per l'introduzione delle nuove tecnologie a scuola, anche il dibattito rispetto al CLIL vede aprirsi schiere di apocalittici ed innovatori. Al di là di tali categorizzazioni, quello che bisogna fare è una valutazione dei risultati; se le sperimentazioni sono iniziate 10 anni fa quali i risultati raggiunti? Ci sono stati monitoraggi che il CLIL migliora l'apprendimento delle lingue e dei contenuti? Come condividere le migliori pratiche rispetto all'insegnamento secondo metodologia CLIL? Il tutto affinché, per chi è in aula, non sembri una corsa ad ostacoli in cui mancano regole, indicazioni, formazione e non sia come sempre tutto lasciato alla volontà del singolo di aggiornarsi, studiare. Passo dopo passo, si stanno affrontando problemi critici e si stanno effettuando necessari adeguamenti.

L'Italia ha fatto molti importanti passi in avanti nel suo sistema educativo perseguitando l'attuazione del CLIL, reso obbligatorio tramite una legge di riforma. I responsabili politici italiani credono fermamente nel CLIL, anche se è riconosciuto che molto resta da fare affinché questa nuova metodologia diventi parte integrante e naturale dei programmi scolastici in tutte le istituzioni. Infatti, il contesto situazionale può differire radicalmente da scuola a scuola, a seconda di diversi fattori tra cui gli atteggiamenti degli amministratori verso il CLIL, la benevolenza degli insegnanti a partire con una nuova avventura stimolante e molto altro. Tuttavia, nuovi input provengono dall'attuazione in corso della legge riforma (legge 107/2015), La Buona Scuola, su cui i nostri legislatori stanno ancora lavorando sodo così da affrontare tutti i problemi e le dimensioni coinvolte. In ogni caso, in generale, possiamo dire che i risultati dell'attuazione CLIL in corso in Italia sono stati abbastanza soddisfacenti e gratificanti. Una delle preoccupazioni maggiori rispetto al CLIL è che esso permetta sì un aumento delle competenze linguistiche, ma a scapito dell'apprendimento della materia non linguistica. È questa un'annosa questione, dibattuta da più autori in più contesti. Fortunatamente, gli studi (Eurydice, Eurostat, ecc.) in questo settore si stanno moltiplicando, e stanno dimostrando che, quando l'approccio è corretto, i risultati nella materia non linguistica sono positivi e non c'è bisogno di creare falsi allarmi. Diverso è il caso, invece, di sperimentazioni forse un po' azzardate, dove cioè le condizioni non sono ottimali in partenza, e dove l'apprendimento può in effetti risentirne (Lucietto, 2008, p.79). È innegabile che, attualmente, i docenti si trovino di fronte a difficoltà oggettive, come per esempio l'organizzazione della compresenza con un insegnante

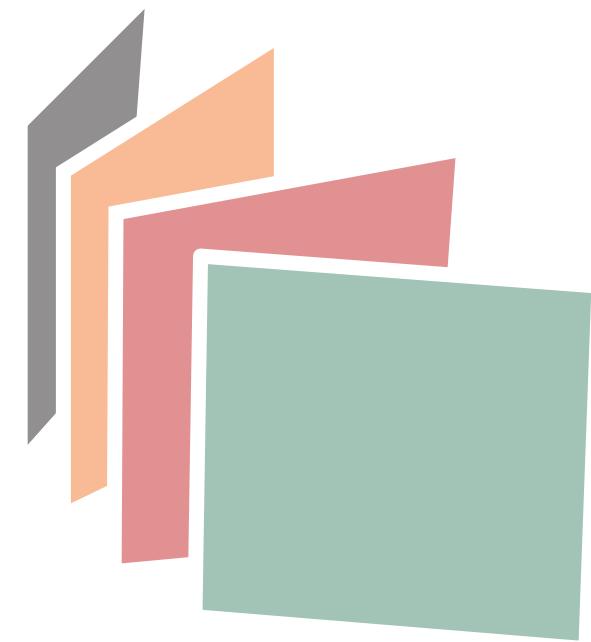
di lingua (a causa di carenze di organico, pianificazione dell'orario, mancanza di fondi), la mancanza di sufficienti competenze linguistiche da parte dei docenti delle DNL, ai quali viene richiesto un livello di preparazione che corrisponde al C1 del Quadro Comune Europeo (QCER), inferiore solo al C2, attribuito a chi ha una padronanza pari a quella di un nativo, che solo un esiguo numero possiede. Inoltre gli insegnanti italiani sono tra i più vecchi in Europa e dopo anni e anni di insegnamento non è facile studiare per imparare una lingua straniera e per ottenere un elevato livello di conoscenza. Affinché il CLIL realizzi quello che studiosi e politici si aspettano, molti ricercatori vedono come sfide primarie la formazione iniziale e lo sviluppo professionale dei docenti. In letteratura ciò è da parecchi anni considerato una priorità, anche se la differenza tra i due momenti (iniziale e in servizio) non è sempre facile a distinguersi, mentre le due categorie di docenti sono molto diverse, e hanno sia bisogni che desideri differenti. Un conto è, infatti, immaginare come si possono modificare i percorsi universitari esistenti per accomodarvi anche le nuove competenze richieste all'insegnante CLIL, un altro è occuparsi dello sviluppo professionale di docenti in servizio già molto capaci nel loro campo e con una professionalità anche di qualche decennio. Ciò nonostante, tutte queste difficoltà possono essere superate con uno sforzo sinergico alla luce dei grandi vantaggi che tale approccio ha in sé. Come sostiene il professore De Bot, "it is obvious that teaching a subject in a foreign language is not the same as an integration of language and content" (in Marsh 2002 p.32): è auspicabile perciò che tutti gli attori coinvolti collaborino per formulare una nuova didattica che porti all'integrazione e all'applicazione armonica di tale metodologia. Implicazioni e risonanze della progressiva attuazione e diffusione del CLIL in Italia dovrebbero continuare ad essere apportate anche dagli sviluppi nel sistema educativo come materie curriculare compattate, lingue straniere, internazionalizzazione dei curricula e rinnovata energia ed entusiasmo per insegnanti, studenti, famiglie e per l'intera comunità educativa.

## Riferimenti bibliografici

- Ball P., Kelly K., & Clegg J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Comunicazione della commissione al consiglio, al parlamento europeo, al comitato economico e sociale e al comitato delle regioni. *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006*. Bruxelles, 24.07.2003. COM (2003) 449 definitivo, p.8.
- Coonan C. M., (2012). *La lingua straniera veicolare*. Utet Università.
- Coyle D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. *Learning through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes*. Lancaster: CILT, pp. 46-62.
- Coyle D. (2007). Content and Language Interated Learning: Motivating Learners and Teachers. *The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide*. Nottingham: The University of Nottingham.
- Coyle D., Hood P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cresson E. (1995). *Libro bianco su Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee, p. 45.
- D.M. n.211 del 7 ottobre 2010. <<http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/detttaglio.jsp?service=1...201>0>

- D.M. n.299 del 30 settembre 2011. <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/12/24/ 11A-16277/sg>>
- European Framework for CLIL Teacher Education (2011), pp. 17-20.
- Eurydice Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2012), p. 49.
- Kelly K. (2010). Interview with Keith Kelly (Chris Baldwin, Ed.). Retrieved from: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/interviewkeith-kelly>>.
- Legge del 13 luglio 2015 n.107, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/ 15G-00122/sg>.
- Lucietto S. (2008). *...e allora...CLIL! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*. Trento: Iprase.
- Marsh D., & Langé G. (2002). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mehisto P., Frigols M. J., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Meyer O. (2010). *Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies*. Puls, 10
- Rapporto Eurydice (2006). *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, p.44.
- Ricci Garotti F., & Muscarà G. (eds.) (2012). *CLIL: un nuovo laboratorio per la scuola italiana*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche, p. 20.
- Serragiotto G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET, p. 278.





# Uno studio qualitativo transnazionale US-Italia sulle prospettive dei docenti che insegnano in corsi internazionali. Le voci dei docenti sullo sviluppo professionale

Monica Fedeli • FISPPA Department - University of Padova (Italy) - monica.fedeli@unipd.it  
Joellen E. Coryell • Department of Counseling, Leadership - Adult Education and School Psychology - Texas State University coryell@txstate.edu  
Daniela Frison • FORLILPSI Department - University of Florence (Italy) - daniela.frison@unifi.it  
Jonathan Tyner • International Office Texas State University (Italy) - jonathan.tyner@txstate.edu

## A cross-national qualitative study on instructor perspectives for teaching internationally diverse students. The teachers' voices on faculty development

This paper describes a component of a larger cross-national qualitative study on faculty development for teaching international students. Here we describe the study and report findings that offer analyses of the informal and formal means by which Italian and U.S. university instructors enhance the knowledge and skills they find necessary to teach international students successfully in this era of educational globalization. We also offer insights and challenges of conducting cross-national adult higher educational research and explain why such studies are essential in understanding how the world of academe is learning to adapt to globalization and international student mobility.

**Keywords:** faculty professional development; teaching international students; cross-national research; higher education

Il presente contributo presenta una ricerca qualitativa transnazionale sulle azioni di *faculty development* per potenziare la didattica con studenti internazionali. Lo studio offre un'analisi delle strategie formali e informali con le quali i docenti delle università italiane e statunitensi migliorano le conoscenze e competenze ritenute necessarie per insegnare con successo agli studenti internazionali in quest'epoca di globalizzazione dell'istruzione superiore. Lo studio si sofferma, inoltre, sulle sfide e le potenzialità della ricerca transnazionale sulla didattica in *higher education* al fine di comprendere come il mondo universitario stia cominciando a far fronte alla globalizzazione e alla mobilità degli studenti.

**Parole chiave:** faculty development; didattica con studenti internazionali; ricerca qualitativa; higher education

Monica Fedeli ha coordinato la realizzazione del contributo e elaborato tutte le parti congiuntamente a Joellen E. Coryell. Daniela Frison e Jonathan Tyner hanno realizzato parte delle interviste e elaborato i dati di ricerca in Atlas.ti. Daniela Frison ha contribuito alla realizzazione dei §§ 3 e 5.

# Uno studio qualitativo transnazionale US-Italia sulle prospettive dei docenti che insegnano in corsi internazionali. Le voci dei docenti sullo sviluppo professionale

## Introduzione

In un'epoca di crescente globalizzazione, le università si stanno concentrando sull'internazionalizzazione dei campus e delle esperienze didattiche. L'Unione Europea sottolinea che l'internazionalizzazione deve diventare un obiettivo fondamentale per la modernizzazione del sistema di *Higher Education* (2013). Si è inoltre registrato un boom d'iscrizioni nelle università europee e degli Stati Uniti da parte di studenti internazionali (Unione Europea, 2013; Hudzik & Briggs, 2012). I docenti si trovano, così, a dover insegnare a una popolazione di studenti che è culturalmente, etnicamente, linguisticamente, politicamente, religiosamente e forse anche accademicamente più diversificata di prima e, probabilmente, si ritrovano anche a dover considerare il proprio lavoro in modi che trascendono le rispettive influenze culturali e didattiche (Coryell, 2013). Questo cambiamento è necessario non solo per la diversità dei discenti, ma anche perché lo sviluppo delle conoscenze risente dell'intersezione globale di società, posti di lavoro, politiche, economia e strategie di apprendimento permanente (Altbach & Knight, 2006). Presumibilmente, la diversità internazionale presenta sia vantaggi che sfide per l'istruzione e i docenti, in questo nuovo scenario, fanno del loro meglio per insegnare in modo competente ed efficace (Trice, 2003). Green (2007), a tale proposito, suggerisce di concentrarsi su un apprendimento degli studenti che attinga conoscenze da situazioni, comunità e lingue disparate, e riflette circa le influenze culturali sull'istruzione e sulle nostre vite.

Lo sviluppo professionale riguarda "l'approfondimento continuo delle conoscenze e delle competenze" specifiche per un professionista (Pate & Thompson, 2003, p. 126). De Ridjt, Stes, van der Vleuten e Dochy (2013) nella loro analisi hanno messo in evidenza che i termini *instructional development*, *instructional training*, *academic development*, *faculty development*, *faculty training*, *professional development*, *educational development*, *educational training*, e *pedagogical training* sono tutti usati comunemente per riferirsi allo sviluppo professionale dei docenti universitari a cui ci riferiamo qui adottando l'accezione *faculty development* (Fedeli & Taylor, 2016). Tuttavia, Amundsen e Wilson (2012) riconoscono come le pubblicazioni e il campo dello sviluppo professionale nella *higher education* abbiano iniziato a evolversi solo di recente. Sappiamo che lo sviluppo professionale dei docenti può avvenire in una varietà di modi formali e informali (Bracci, 2017; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Perla, 2010), e che i docenti apprendono attraverso l'interazione nella comunità di pratica (Fabbri, 2007; Wenger, 1998; Tibérius, 2002), impegnandosi nella ricerca didattica, nel networking e partecipando a varie forme di interazione tra pari (Saroyan & Trigwell, 2015). Nathan (1994) ha rilevato come i programmi di *faculty development* siano fondamentali per le istituzioni universitarie e come le attività di formazione per i docenti universitari abbiano spostato il centro dell'attenzione dall'insegnamento alla facilitazione dell'apprendimento degli studenti come processo osservato dalla lente del costruttivismo sociale (Fedeli, 2016, 2018; Fedeli, Frison & Grion, 2016; Lieberman, 2005).



Mentre, da un lato, le pubblicazioni sulle esperienze affrontate dagli studenti internazionali nel mondo universitario stanno aumentando, dall'altro, sono molto pochi gli studi che indagano le modalità di sviluppo professionale dei docenti che insegnano a studenti internazionali (Stevens, Emil & Yamashita, 2010; Tran, 2013; Trice, 2007).

Con l'attuale aumento delle iscrizioni di studenti internazionali, l'ampliamento e l'espansione delle conoscenze e delle competenze per i docenti devono risultare una componente essenziale sia del loro sviluppo professionale che delle mobilità internazionali.

## 1. Presentazione dello studio

In quanto membri di un team di ricerca transnazionale, siamo partiti da una lacuna riscontrata in letteratura per progettare uno studio qualitativo a carattere comparativo tra contesti universitari internazionali, US e Italia (Merriam & Tisdell, 2016). Abbiamo scelto di indagare mediante interviste semi-strutturate come i docenti degli atenei coinvolti nello studio stiano facendo fronte alla didattica con studenti internazionali nell'ottica di promuovere prassi didattiche efficaci. Sono state dunque raccolte le esperienze di *faculty development* degli intervistati con riferimento a motivazioni, preparazione didattica, conoscenze ed esperienze dei docenti che insegnano a studenti internazionali in US e in Italia (Coryell, Fedeli, Frison, & Tyner, 2015). Il nostro obiettivo di ricerca è stato quello di indagare come i docenti universitari intraprendano individualmente e collaborativamente azioni per il proprio sviluppo intellettuale, relazionale e professionale per facilitare l'apprendimento di popolazioni studentesche internazionali diversificate. Inoltre, obiettivo dello studio è fornire riflessioni e indicazioni per implementare future strategie di sviluppo professionale dei docenti che possano trascendere i confini nazionali. Per questo abbiamo utilizzato una definizione ampia di sviluppo professionale dei docenti che includa strategie formali, non formali e informali, con le quali i docenti migliorano le proprie conoscenze e competenze didattiche.

Il nostro team di ricerca includeva professori e ricercatori junior nell'ambito della didattica universitaria, italiani e statunitensi. Viene qui presentata una panoramica sulla metodologia di ricerca, seguita dalla presentazione e discussione dei risultati e dalle implicazioni per prassi future. Infine, lo studio si conclude con alcune riflessioni rispetto alla complessità, alle sfide e ai vantaggi di sviluppare ricerche in sedi internazionali multiple e di collaborare attraverso culture accademiche transnazionali, nonostante le difficoltà legate alle lunghe distanze e alla gestione dei fusi orari.



## 2. Metodologia

### 2.1 Quadro teorico

La ricerca è stata formulata a partire dai concetti di *situated cognition* e di comunità di pratica (Fabbri, 2007; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). La *situated cognition* attribuisce centralità al contesto e guarda all'apprendimento come pratica sociale. Al centro della teoria sono le comunità di pratica, definite da Lave e Wenger (1991) come quei rapporti fra le persone, le attività e il mondo che si verificano nel tempo, incentrate su apprendimento, partecipazione e pratica. Appunto per questo, l'ap-

prendimento e lo sviluppo professionale dei docenti sono considerati in funzione del contesto, dei comportamenti, delle relazioni, delle risorse e della cultura in cui si verificano. Una comunità di pratica accademica è composta da docenti e altri esperti delle discipline, studenti, amministratori, contesti istituzionali e da programmi, risorse e materiali didattici, contesti socio-politici e altri elementi pertinenti all'apprendimento e al coinvolgimento dei partecipanti (Fedeli & Taylor, 2016). L'apprendimento, secondo questo approccio, non avviene esclusivamente nell'individuo, ma bensì nella comunità e implica differenze di prospettiva fra i co-partecipanti (Hanks, 1991). I discenti di questo studio sono docenti universitari membri di una comunità di pratica professionale che rappresenta le competenze, gli atteggiamenti, i comportamenti e i valori da raggiungere.

## 2.2 Struttura del progetto di ricerca

I docenti universitari partecipano a una varietà di comunità di pratica che possono (o meno) supportarli nel prepararsi a insegnare a studenti di altre culture e nazioni. Johnson e Golombok (2002) affermano che ciò che i docenti concepiscono dell'insegnamento è costruito socialmente in base a esperienze didattiche e ambienti/classi dai quali provengono, e pertanto raccomandano di svolgere ricerche qualitative che esplorino le storie professionali e personali per comprendere lo sviluppo professionale dei docenti. Perciò, il presente studio utilizza una metodologia di ricerca qualitativa interpretativa. Le esperienze vissute dai docenti universitari che insegnano e fanno da mentori agli studenti internazionali migliorano la comprensione della complessità, dei vantaggi, delle sfide e delle prospettive inerenti all'insegnamento in questa epoca globale. Come tale, questo studio ha esplorato le esperienze vissute dai docenti per rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali insegnamenti personali e professionali possono essere stati acquisiti dai docenti che insegnano a studenti internazionali?
2. In che modo queste esperienze possono orientare i programmi di *faculty development* dei docenti in quest'epoca di internazionalizzazione e globalizzazione?

## 2.3 Contesti e partecipanti

Trattandosi di uno studio qualitativo, i partecipanti sono stati reclutati mediante campionamento di convenienza, non probabilistico, orientato all'individuazione di soggetti "esperti" del tema/problema oggetto di indagine in grado di fornire quante più informazioni possibili in merito ad esso (Merriam & Tisdell, 2015) e perciò definiti da Patton *information-rich cases* (2002).

Nelle tre università statunitensi (1) e italiane (2) considerate, erano stati organizzati precedentemente allo studio corsi di *faculty development* sulle strategie di insegnamento/apprendimento. Tali corsi hanno assunto per i ricercatori la funzione di centri di raccolta dei dati. I docenti che hanno partecipato ai workshop sono stati contattati via e-mail e invitati a prendere parte allo studio. La premessa che ha guidato il team di ricercatori nell'individuazione e nella scelta dei soggetti è che i docenti avessero aderito volontariamente ai programmi di *faculty development* sull'internazionalizzazione e la didattica universitaria e avessero un bagaglio comune di esperienze e conoscenze sulla didattica.

I soggetti, oltre che per la loro “esperienza” rispetto al tema oggetto di indagine, sono stati individuati in accordo con dei criteri ben precisi (LeCompte & Schensul, 2010): si è trattato dunque di docenti o mentori di studenti internazionali nelle loro rispettive università, che avessero partecipato a uno dei suddetti seminari/workshop, che fossero assunti come docenti a tempo pieno dalla propria università e avessero almeno un anno di esperienza d’insegnamento universitario. Dopo l’approvazione della procedura di campionamento e dei criteri da parte del comitato etico, è stata trasmessa ai partecipanti dei workshop una presentazione dello studio e un invito a prenderne parte.

Hanno partecipato allo studio complessivamente 18 docenti, 11 italiani e 7 statunitensi, di cui si riportano di seguito alcune informazioni descrittive.

Per quanto riguarda l’Italia, i docenti intervistati (7 F, 4 M) erano tutti italiani.

Relativamente agli US, i docenti (6 F, 1 M) venivano tutti dagli Stati Uniti con l’eccezione di un docente di origini messicane: tutti insegnano attualmente presso una università del sud-ovest del paese.

Gli intervistati avevano, al momento dell’intervista, un’esperienza di insegnamento di durata variabile: da un minimo di 3 anni ad un massimo di 28 per gli italiani, da un minimo di 9 ad un massimo di 25 anni per gli americani.

La lingua di insegnamento per tutti i docenti intervistati era l’inglese, ovviamente lingua madre per i docenti americani e lingua straniera per i docenti italiani. Tra i docenti americani, un docente US insegnava anche in spagnolo, oltre che in inglese e un altro docente aveva precedentemente insegnato in arabo quando viveva e insegnava fuori dagli USA.

Per quanto riguarda la conoscenza linguistica, 10 de i 18 partecipanti hanno riferito di conoscere più di due lingue. Tra esse: italiano, inglese, spagnolo, tedesco, francese, indonesiano, russo, portoghese, arabo e latino.

Per quanto riguarda i docenti italiani, 10 avevano conseguito un dottorato di ricerca e 1 un dottorato professionale in medicina veterinaria. Relativamente al gruppo dei docenti americani, 4 avevano conseguito un dottorato ed 1 in via di conseguimento, gli altri docenti avevano una formazione di livello master.

Infine, riportiamo la tipologia delle aree disciplinari (e relativi dipartimenti) rappresentate nello studio: psicologia, informatica, ingegneria civile, comunicazione, economia aziendale, giurisprudenza, management, statistica, veterinaria, geografia, inglese, matematica, lingue moderne e storia.



## 2.4 Raccolta dei dati

I volontari sono stati invitati a rispondere a una intervista semi-strutturata. È stato proposto loro di ricordare esperienze di coinvolgimento in:

- precedenti corsi di sviluppo professionale (formali o informali) sull’apprendimento e la preparazione a insegnare a studenti internazionali;
- esperienze concrete d’insegnamento e mentoring con studenti internazionali.

Il protocollo di intervista è stato messo a punto sulla base delle ricerche sul *faculty development* in programmi internazionali (Coryell, Alston & Nguyen, 2012) e allo studio di Trice (2007) sulle percezioni dei docenti che lavoravano con studenti internazionali. Le domande dell’intervista sono state sviluppate al fine di ottenere descrizioni dettagliate delle esperienze dei partecipanti e riflessioni su come queste esperienze possano aver influenzato metodi, conoscenze,

credenze, valori, opinioni e prospettive riguardo l'insegnamento a studenti internazionali.

Le interviste sono state condotte principalmente in inglese (dato che la lingua di formazione di tutti i corsi di *faculty development* sia in US che in Italia era l'inglese). Con i docenti italiani, i ricercatori italiani, membri del gruppo di ricerca hanno fornito spiegazioni in lingua madre ove necessario.

Tutte le interviste hanno avuto una durata media di circa un'ora e sono state audio o videoregistrate.

### 2.5 Analisi dei dati

Le interviste sono state trascritte verbatim, garantendo la riservatezza dei dati. Esse sono state successivamente sottoposte ad analisi qualitativa computer assistita mediante il software Atlas.ti. Al fine di procedere con un'analisi a carattere comparativo, le trascrizioni sono state divise in due gruppi di dati relativi ai docenti italiani e ai docenti statunitensi con l'obiettivo di determinare quali somiglianze o differenze, se presenti, potessero essere individuate nelle strategie didattiche con cui i docenti in Italia e negli US si dedicano agli studenti internazionali e al proprio sviluppo professionale per insegnare a tali studenti.

I ricercatori hanno codificato manualmente tutte le trascrizioni utilizzando le funzioni di codifica del software e hanno codificato tutte le interviste selezionando codici pertinenti alle domande della ricerca, incluse "lezioni" personali e professionali che i partecipanti potevano aver appreso dall'insegnamento a studenti laureati internazionali e le conoscenze riguardo ai bisogni di sviluppo professionale ritenuti importanti per un insegnamento efficace a popolazioni studentesche di diverse nazionalità.

## 3. Risultati

I risultati evidenziano che gli studenti internazionali sono inseriti in un'ampia varietà di corsi all'interno delle università, sia in Italia sia negli USA. I docenti coinvolti nello studio non lavorano, infatti, né insegnano in un dipartimento di studi internazionali o per lo studio all'estero, o in un'altra specifica struttura dell'università che tradizionalmente potrebbe facilitare l'apprendimento per i discenti stranieri. In tutte le università coinvolte nello studio, i docenti insegnano a studenti internazionali nei loro rispettivi campi di studio e gli studenti, internazionali e non, frequentano insieme le medesime lezioni. Inoltre, entrambi i gruppi, sia quello italiano che quello statunitense, hanno evidenziato come i partecipanti ricerchino esperienze di sviluppo personale e professionale con i viaggi all'estero e con le opportunità di studio di una lingua o di una cultura diversa dalla propria. Tutti hanno anche sottolineato il loro continuo interesse per l'insegnamento a studenti internazionali.

### 3.1 *Faculty development per insegnare a studenti internazionali: «Quello che ho fatto, l'ho fatto da solo, perché ero interessato ad imparare»*

In entrambi i gruppi, la maggioranza dei docenti partecipanti ha indicato un senso personale di responsabilità nel migliorare la didattica con studenti internazionali. Sebbene alcune delle strategie di sviluppo delle proprie conoscenze e competenze includessero l'apprendimento formale (soprattutto workshop e se-

minari), la maggioranza dei metodi di sviluppo professionale riferiti dagli intervistati sono informali e svolti nel tempo libero e a loro spese. È stato inoltre possibile rilevare che sia i partecipanti italiani sia quelli statunitensi sono mossi dall'obiettivo/desiderio di insegnare in modo efficace agli studenti sia internazionali che nazionali. Tuttavia, esaminando le aree di contenuto esplorate da questi docenti nei loro tentativi di sviluppo professionale, è risultato che l'obiettivo è in qualche modo diverso in Italia rispetto agli US. L'attività di sviluppo professionale più comune ricercata dai partecipanti italiani è connessa all'acquisizione e allo sviluppo della lingua inglese. In confronto, l'ambito di sviluppo professionale più comune tra i professori statunitensi riguarda l'internazionalizzazione dell'insegnamento e dei curricula.

### *3.2 Imparare a insegnare e occuparsi degli studenti internazionali: la prospettiva italiana*

Nelle università italiane, molti docenti hanno scelto o sono stati invitati dai presidenti di corsi di studio e direttori dei relativi dipartimenti ad insegnare in lingua inglese. Si tratta di una competenza importante nel mondo accademico italiano, vista la tendenza delle università italiane a offrire programmi di laurea completamente in inglese per attrarre popolazioni di studenti internazionali e per offrire agli studenti italiani l'opportunità di conseguire la laurea in una lingua franca globale. Tutti i partecipanti italiani nel periodo di svolgimento dello studio stavano tenendo corsi in inglese e si erano assunti la responsabilità personale di perfezionare la lingua per insegnare in modo efficace. Di conseguenza, per quanto riguarda lo sviluppo professionale, i nostri partecipanti italiani hanno ricercato un'ulteriore formazione linguistica in inglese all'interno della stessa università, nelle scuole di lingua nel Regno Unito, e/o con lezioni private di inglese settimanali. Per esempio, un'intervistata ha riferito di aver partecipato a un "seminario per insegnanti universitari...sull'utilizzo dell'inglese come mezzo didattico", che talvolta includeva "alcune [strategie d'insegnamento] interattive". Altri si erano iscritti a corsi d'inglese intensivi d'estate. Un partecipante ha spiegato:

«L'anno scorso, [quando] stavo programmando di iniziare quest'avventura internazionale nella mia università, sono andato a Oxford per 15 giorni, si 2 settimane, e ho iniziato a studiare seriamente l'inglese. E da allora sto prendendo lezioni private di inglese qui...e lo sto ancora facendo. Partirò per Oxford il mese prossimo, quest'estate, e poi voglio continuare a migliorare il mio inglese.»

Un'intervistata ha esplicitato il suo desiderio "di migliorare padronanza, vocabolario...le mie competenze d'insegnamento in inglese formale". Per questi docenti uno dei punti cardine dello sviluppo professionale è imparare come comunicare in inglese e agevolare il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento in una lingua che non è la loro lingua madre.

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento informale, i docenti hanno riferito di cercare e studiare risorse rintracciate in internet, di apprendere dai colleghi internazionali e da altri professori e di riflettere sulle proprie esperienze all'estero. Alcuni di loro hanno cercato programmi di studio offerti online da università straniere per paragonarli ai propri ed estendere il contenuto di questi ultimi, mentre altri hanno trovato "lezioni d'inglese accademico" per ottenere idee e strumenti che ritenevano utili all'insegnamento.

Oltre ad utilizzare altre risorse di docenti provenienti dall'estero, i partecipanti italiani hanno anche indicato che riflettere su formazione ed esperienze di studio internazionali precedenti risulti particolarmente utile per sviluppare la comprensione e le competenze da utilizzare in classi di nazionalità multiple. Alcuni hanno anche riferito di prendere in considerazione i metodi di insegnamento di professori incontrati precedentemente. Un intervistato ha specificato: «Penso ai migliori professori che ho avuto, e ho cercato di riproporre il modo in cui loro stimolavano il mio interesse o tenevano una lezione, così cerco di rifarmi a questo».

Molti, inoltre, hanno partecipato a programmi di scambio nei quali, loro stessi, erano discenti all'interno di gruppi internazionali.

Queste esperienze li hanno aiutati ad acquisire consapevolezza in merito alle interazioni accademiche ed emotive vissute all'estero, e le loro successive riflessioni su questi periodi hanno plasmato gli approcci con gli studenti internazionali nelle loro classi. Inoltre, hanno evidenziato di proseguire negli apprendimenti sulla diversità culturale e sui bisogni dei discenti stranieri attraverso le conversazioni, i consigli e il mentoring agli studenti internazionali. Analogamente, alcuni hanno evidenziato di apprendere osservando e imparando da colleghi internazionali, “parlando e discutendo con loro apertamente” sui propri stili d'insegnamento e “paragonando i diversi stili d'insegnamento”, talvolta “rubando” metodi d'insegnamento e tecniche di comunicazione differenti. Gli intervistati hanno anche riconosciuto che “ognuno di noi ha una personalità specifica, quindi bisogna adattare i suggerimenti alla propria personalità e alla propria disciplina”.

### 3.3 *Imparare a insegnare e occuparsi degli studenti internazionali: la prospettiva degli Stati Uniti*

Partiamo dall'ovvio elemento di contesto per il quale i partecipanti degli Stati Uniti insegnano principalmente in inglese, la loro lingua madre, ad eccezione di un professore che insegnava nella sua lingua di origine, lo spagnolo. Di conseguenza, l'obiettivo dello sviluppo professionale è decisamente diverso per i docenti statunitensi. Essi hanno riferito, principalmente, di partecipare a workshop non formali di sviluppo professionale sulla globalizzazione e sull'internazionalizzazione dei curricula, a training sulla diversità culturale o a comunità di apprendimento per l'internazionalizzazione. Tutti i partecipanti statunitensi avevano completato almeno un workshop sull'internazionalizzazione della didattica in *higher education*. La maggior parte ricordava l'utilità del workshop per “affrontare il tema della globalità nei corsi” in uno o più corsi. Un altro ha affermato che il workshop era “un'esposizione alle cose, molte delle quali implicavano semplicemente fare le domande giuste sul materiale con il quale si aveva a che fare, così da essere aperti alle prospettive diverse che arrivano dall'estero”. Oltre al workshop, i partecipanti si erano dedicati anche ad altri seminari sulla “diversità culturale” e a corsi di formazione per insegnanti d'inglese come seconda lingua.

Tuttavia, lo sviluppo professionale informale veniva citato molto di più delle esperienze di formazione formali o non formali da questo gruppo di partecipanti. Allo stesso modo degli intervistati italiani, i partecipanti americani hanno parlato dei loro precedenti viaggi all'estero, dell'insegnamento all'estero (nel programma Fulbright Hays) e in altre esperienze d'insegnamento all'estero, della vita all'estero, dell'interazione con i colleghi internazionali e di quanto abbiano appreso da essi. Queste esperienze venivano segnalate come opportunità di apprendimento estre-

mamente importanti. Molti hanno affermato che è veramente istruttivo insegnare e interagire con studenti internazionali.

Una docente ha fatto l'esempio di quanto avesse imparato dalle discussioni con gli studenti stranieri, spiegando: "Le conversazioni che ho avuto con una studentessa di Guanajuato...solo su come stanno le cose per la sua famiglia in questo momento. Soltanto cercando sempre di continuare a imparare e a fare domande. Sentire, ascoltare le storie delle persone è utile". Altri hanno suggerito che "bisogna leggere molto" per imparare di più sulle prospettive internazionali e sulle culture diverse. Mentre molti partecipanti statunitensi non hanno riferito di utilizzare internet tanto spesso quanto i partecipanti italiani, molti di essi cercavano libri sulle prospettive culturali riguardanti le loro materie per imparare di più su "storia e politica" di alcuni paesi di provenienza degli studenti internazionali e che erano inclusi nel programma del corso.

Per concludere, in linea con molti partecipanti italiani, alcuni docenti statunitensi hanno detto che "essere stati loro stessi studenti internazionali era risultato altamente istruttivo". Riflettere sulle proprie esperienze di studio all'estero ha fornito delle conoscenze utili per relazionarsi e insegnare a studenti internazionali nelle rispettive classi.

#### 4. Prospettive sui futuri bisogni di sviluppo professionale dei docenti



I partecipanti italiani sono più preoccupati di garantire un livello adeguato di insegnamento in lingua inglese, mentre i docenti statunitensi sono più concentrati sullo sviluppo di un programma di studio internazionale e sulla comprensione e inclusione di prospettive culturali diverse. Le motivazioni alla base delle strategie di *faculty development* ricercate dai i docenti italiani erano relative alla volontà di migliorare i metodi d'insegnamento principalmente acquisendo una maggiore padronanza della lingua inglese. Per i partecipanti statunitensi, il *faculty development* ha avuto come obiettivo l'incoraggiamento di una consapevolezza sui processi di globalizzazione e, fondamentalmente, di internazionalizzazione dei loro corsi.

Entrambi i gruppi hanno attribuito valore all'impegnarsi in uno sviluppo professionale mirato al miglioramento della didattica con studenti internazionali. Gli intervistati, infatti, in gran maggioranza ritenevano che i docenti universitari dovessero "investire nel proprio sviluppo internazionale". Hanno dichiarato che ulteriori corsi di formazione sulla "diversità", su "come mediare le differenze culturali...e come interagire" e l'apporto di prospettive internazionali "specifiche per le materie insegnate" siano elementi fondamentali per lo sviluppo di programmi di *faculty development*.

I partecipanti italiani hanno espresso il bisogno di ricevere un ulteriore supporto per quanto riguarda l'insegnamento in inglese, mentre alcuni auspicavano dei futuri corsi di formazione su come insegnare agli studenti internazionali in modo più efficace e su come mediare le differenze culturali. Inoltre, il gruppo italiano ha continuato ad evidenziare l'importanza di sviluppare "una serie di strumenti, di avere una serie di prassi migliori" per insegnare a studenti di nazionalità diverse che includano lo sviluppo di "soft skills" (De Villiers, 2010; Frison, Tino, Tyner & Fedeli, 2016; Nealy, 2011) culturalmente sensibili e l'imparare "come insegnare in lingua straniera". Altri erano interessati alla pubblicazione di libri di testo e risorse didattiche più adeguate che aiutino i professori e le università a fornire un'istruzione adeguata a questa epoca di globalizzazione. Un intervistato italiano ha evidenziato:



«Penso che i libri non siano pronti per questo livello di internazionalizzazione. Sto cercando di trovare libri di testo che mi permettano di mostrare video, film, esercizi interattivi...ma non sono gratuiti [e non riesco facilmente] a vederli, a controllarli e a decidere se questi libri vadano bene per il mio corso.»

Inoltre, l'analisi dei dati italiani ha evidenziato la necessità di corsi di formazione sulla comunicazione interculturale, sulle metodologie didattiche e sulle competenze linguistiche. Un partecipante italiano ha proposto:

«Penso che sia fondamentale [imparare] come interagire con [culture diverse] ...Penso che ci sia tanto da imparare e molto spesso finiamo per avere a che fare con queste culture diverse. E sapete, allo stesso modo, incontriamo persone dell'Estremo Oriente, cioè dell'Asia sud-orientale, Giappone. Penso che sarebbe molto importante per i docenti che insegnano a queste persone imparare a loro volta qualcosa di quelle culture.»

Al contrario, gran parte dei partecipanti statunitensi pensava di essere già sufficientemente impegnata ad apprendere come insegnare agli studenti internazionali e ha suggerito la creazione di workshop specifici per le discipline sull'"internazionalizzazione del curriculum", maggiore "formazione sulla diversità", e, come gli intervistati italiani avevano suggerito, uno sviluppo professionale dei docenti concentrato su come interagire "con tatto" con gli studenti internazionali.

Un partecipante statunitense ha ipotizzato: "Ci possono essere situazioni dove ci troviamo a insegnare solo a studenti internazionali attraverso il web e, secondo me, questo farà emergere dinamiche nuove che non siamo [ancora] pronti ad affrontare".

Sia in Italia che in US, i partecipanti hanno evidenziato di voler conoscere *best practices* per l'insegnamento sia a studenti nazionali sia internazionali con riferimento all'apprendimento collaborativo, all'interazione e alla co-creazione di conoscenze. Hanno riconosciuto gli elementi di complessità racchiusi nell'insegnamento di contenuti internazionali a popolazioni di studenti internazionali e perciò chiedono opportunità di sviluppo professionale che li supportino nell'affrontare questi contesti e problemi.

## 5. Discussione ed implicazioni teoriche

Il campione di soggetti coinvolti comprendeva 18 docenti che avevano esperienza non solo di viaggi all'estero, ma che parlavano anche più di una lingua e cercavano opportunità per scoprire di più su popolazioni e culture diverse. Sia utilizzando video online di lezioni da altre nazioni su argomenti specifici in inglese, discussioni con colleghi internazionali su metodi di insegnamento attivi, ripensando e imparando grazie a esperienze all'estero o in classe con discenti internazionali, o ricerche personali su materiali e strumenti che aiutassero il proprio sviluppo didattico, questi partecipanti avevano capito la necessità di impegnarsi attivamente per il proprio sviluppo didattico professionale. La maggioranza delle esperienze di sviluppo richiedevano di investire il loro tempo e denaro per acquisire nuove conoscenze, competenze e prospettive. Erano riconoscenti per le opportunità offerte dalle proprie università e sfruttavano spesso queste possibilità.

L'analisi di queste prospettive offre conoscenze importanti all'amministrazione dell'università e agli specialisti di didattica e di metodologie della formazione che

si occupano di sviluppo professionale dei docenti. Va evidenziato che questo studio si rifa a precedenti ricerche sullo sviluppo professionale dei docenti che operano in contesti internazionali (Green, 2007) e che includono metodi d'insegnamento efficaci per la collaborazione con gli studenti e la co-costruzione della conoscenza (Lieberman, 2005).

Le nostre conclusioni suggeriscono anche che le attività di apprendimento per i docenti dovrebbero essere progettate in modo tale da riconoscere le opportunità formali e informali di apprendimento dei docenti (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001), collegandole ai loro bisogni specifici e concentrandosi allo stesso tempo sulla composizione culturale delle attuali e future popolazioni studentesche.

Il nostro studio evidenzia anche che lo sviluppo professionale dei docenti dovrebbe includere la formazione di una sensibilità culturale verso le interazioni didattiche, l'internazionalizzazione dei curricula, e una crescente competenza nella lingua d'istruzione quando i docenti insegnano in lingua veicolare (spesso l'inglese). Suggeriamo una formazione più mirata sulle teorie dell'apprendimento adulto e sui processi di insegnamento e apprendimento interculturale oltre che sui metodi di *active learning*, centrali nei programmi di sviluppo professionale dei docenti. I risultati inoltre hanno evidenziato l'importanza di supportare i docenti nell'identificare risorse online come: lezioni offerte in tutto il mondo su specifici contenuti, programmi dei corsi, curricula internazionali, manuali e risorse didattiche ricche di prospettive globali; libri che offrono approfondimenti su valori, pratiche, politiche e storia delle diverse culture e opportunità di formazione sulla comunicazione interculturale e la diversità.

Inoltre, i risultati di questo studio mettono in luce come i docenti interagiscano con altri colleghi (Saroyan & Trigwell, 2015) e studenti internazionali nelle proprie istituzioni al fine di conoscere pratiche culturali, metodi didattici e contesti transnazionali differenti ecc. Per questo, i programmi di *faculty development* dovrebbero offrire opportunità di dialogo collaborativo tra docenti nazionali e internazionali, nonché tra studenti internazionali e docenti, per apprendere l'uno dall'altro su vari argomenti di interesse riguardanti il miglioramento didattico attraverso i processi di internazionalizzazione. È essenziale comprendere che ogni istituzione include ed è influenzata da fattori contestuali e umani unici. Dalla prospettiva della cognizione situata e delle comunità di pratica, possiamo vedere che i punti di forza e le sfide di ciascuna università si basano sulla composizione delle esperienze e delle competenze dei docenti, sulle risorse didattiche, sulla diversità dei background culturali e accademici degli studenti, sulle offerte di discipline e programmi, su valori, comportamenti, pratiche, missioni e obiettivi dell'istituzione per quanto riguarda l'internazionalizzazione. È chiaro che i docenti di questo studio sono impegnati personalmente e professionalmente a insegnare e interagire efficacemente con gli allievi internazionali. Tuttavia, è importante riconoscere che i docenti con scarsa o nessun'esperienza internazionale di viaggi all'estero, istruzione in lingua straniera o interesse all'insegnamento e apprendimento interculturale possono avere motivazioni diverse e richiedono distinte opportunità di sviluppo professionale. Rac cogliere i contributi dei docenti sui bisogni didattici specifici per le discipline e i contesti è d'importanza fondamentale per andare incontro ai docenti nel loro percorso di sviluppo professionale.

## 6. Sfide e vantaggi dei tentativi di ricerca didattica transnazionali

Infine, vengono qui presentate le riflessioni sulle complessità e sui vantaggi di eseguire ricerche sulla didattica in *higher education* in contesti internazionali multipli e di collaborare tenendo conto delle diverse culture accademiche, delle lunghe distanze e dei differenti fusi orari. Abbiamo dovuto trovare da subito adeguati sistemi di memorizzazione di dati su cloud, file sharing, e prassi di collaborazione virtuale prontamente disponibili nei vari luoghi e la ricerca transnazionale ci ha richiesto di essere flessibili per quanto riguardava la programmazione degli incontri in orari diversi per andare incontro ai cambiamenti di fuso orario, ai calendari accademici e alle pause dalla didattica.

Inoltre, abbiamo dovuto negoziare tra le differenze epistemologiche e abbiamo scoperto che ci sono aspettative di metodologia di ricerca contrastanti tra i paesi. Questi problemi ci hanno dato l'opportunità di espandere le nostre conoscenze e competenze relativamente alla ricerca accademica e didattica in contesto internazionale.

Tramite le nostre conversazioni, abbiamo anche acquisito nuove prospettive su studenti e dottorandi, sulle prassi di ricerca nei programmi di formazione per adulti, sulle diverse aspettative/opportunità per gli studenti immatricolati e sulle peculiarità che connotano la programmazione dei corsi nei due contesti di riferimento.

Lo studio ci ha consentito di esplorare, inoltre, le filosofie di ricerca in *higher education* nei due paesi coinvolti e ci ha fornito opportunità potenziali di pubblicare in diverse lingue.

Per concludere, la ricerca ci ha aiutato ad approfondire i diversi modi in cui i docenti nelle varie discipline vedono l'insegnamento e gli studenti internazionali. Per questo crediamo che le collaborazioni transnazionali di ricerca nelle indagini internazionali sulla *higher education* non porteranno solo a prospettive importanti sull'insegnamento e l'apprendimento globale degli adulti, ma offriranno anche nuove indispensabili indicazioni per lo sviluppo professionale dei docenti incentrato sulle interazioni didattiche interculturali, sull'insegnamento e l'apprendimento, sulla ricerca e sulle politiche educative.

## Riferimenti bibliografici

- Altbach P.G., & Knight J.K. (2006). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*. Estratto da: <[http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM\\_06\\_03.pdf](http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_06_03.pdf)>
- Amundsen C., & Wilson M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), pp. 90-126.
- Bowen G.A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), pp. 1-9. Estratto da: <<http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>>
- Bracci F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Coryell J.E. (2013). Collaborative comparative inquiry, and transformative cross-cultural adult learning and teaching: A Western educator metanarrative and inspiring a global vision. *Adult Education Quarterly*, 63(4), pp. 299-320.
- Coryell J.E., Alston G.R., & Nguyen S.R. (2012). "Slow down. Listen. Observe. Know yourself. Understand your own culture. Get advice from others...and start planning early":



- Instructor learning and professional development in international field-based education. *Proceedings of the Adult Education Research Conference* (pp. 96-102). Saratoga Springs, NY: SUNY Empire State College.
- Coryell J.E., Fedeli M., Frison D., & Tyner J. (2015). Teaching internationally divers students: an international comparative study of faculty development during Higher Education internationalization. *ICERI 2015 Proceedings*, pp. 311-320.
- De Ridjt C, Stes A, van der Vleuten, & C, Dochy F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, pp. 48-74.
- De Villiers R. (2010). The incorporation of soft skills into accounting curricula: preparing accounting graduates for their unpredictable futures. *Meditari Accountancy Research* 18(2), pp. 1-22.
- European Union (2013). *Modernisation of higher education*. Report. Luxembourg: European Union.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fedeli M., & Taylor E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), pp. 2279-7505.
- Fedeli M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 113-142). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli M., Grion V., & Frison D. (Eds.). (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli M. (2018). Didattiche transformative. Metodologie sostenibili per l'insegnamento e l'apprendimento. In M. Sibilio, & P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti, ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 103-111). Napoli: EdiSES s.r.l.
- Frison D., Tino C., Tyner W.J., & Fedeli M. (2016). Work-related teaching and learning methods to foster generic skills in Higher Education. An Italian experience. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(1), pp. 145-167. DOI: <[http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-4\(1\)-2016](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-4(1)-2016)> pp. 145-167.
- Garet M.S., Porter A. C., Desimone L., Birman B.F., & Yoon K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), pp. 915-945.
- Green M.F. (2007) Internationalizing community colleges: Barriers and strategies, *New Directions for Community Colleges*, 138, pp. 15-24.
- Glaser B., & Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hanks W. (1991). Foreword. In J. Lave, & E. Wenger (Eds.), *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (pp. 13-24). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hudzik J., & Briggs P. (2012). *Trends and institutional implications for international student enrollments in U.S. institutions*. New York, NY: NAFSA. Estratto da: <[http://www.nafsa.org/\\_File/\\_/ti\\_feb\\_2012.pdf](http://www.nafsa.org/_File/_/ti_feb_2012.pdf)>.
- Johnson K.E., & Golombok P.R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- LeCompte M.D., & Schensul J.J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research: An introduction*. Lanham, Maryland, US: Rowman Altamira.
- Lieberman D. (2005). Beyond faculty development: How centers for teaching and learning can be laboratories for learning. *New Directions for Higher Education*, 131, pp. 87-98.
- Mathis B.C. (1982). Faculty development. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 646-655). New York, NY: Free Press.
- Merriam S.B., & Tisdell E.J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Nathan P.E. (1994). Who should do faculty development and what should it be? *Journal of Counseling & Development*, 72(5), pp. 508-509.

- Nealy C. (2011). Integrating soft skills through active learning in the management classroom. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)* 2(4), pp. 1-6.
- Pate P.E., & Thompson K.F. (2003). Effective professional development. In P. G. Andrews, & V.A. Anfara, Jr. (Eds.), *Leaders for a movement: Professional preparation and development of middle level teachers and administrators* (pp. 123-143). Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Patton M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3° ed.), Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Saroyan A, & Trigwell K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, pp. 92-101.
- Schuster J.H., Wheeler D.W., & Associates. (1990). *Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stevens D., Emil S., & Yamashita M. (2010). Mentoring through reflective journal writing. *Reflective Practice*, 11(3), pp. 347-367.
- Tiberius R. (2002). A brief history of educational development: Implications for teachers and developers. *To Improve the Academy*, 20, pp. 20-38.
- Tran L.T. (2013). *Teaching international students in vocational education: New pedagogical approaches*. Camberwell, Victoria, Australia: ACER Press.
- Trice A.G. (2003). Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and challenges. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), pp. 379-403.
- Trice A.G. (2007). Faculty perspectives regarding graduate international students' isolation from host nation students. *International Education Journal*, 8(1), pp. 108-117.
- Wenger E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), pp. 2-3.

# Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* in Italia

Giovanni Moretti • Department of Education Sciences - University of Roma Tre (Italy) - giovanni.moretti@uniroma3.it

Arianna Giuliani • Department of Education Sciences - University of Roma Tre (Italy) - arianna.giuliani@uniroma3.it

Arianna Morini • Department of Education Sciences - University of Roma Tre (Italy) - arianna.morini@uniroma3.it

## Increase students' awareness as trainee subjects: use and validation of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* in Italy

All formative context should have as its main objective an increase students' awareness as trainee subjects (Schraw, 1998; Young & Fry, 2008; Arnold et al., 2017). Much research has focused on the importance of encouraging the development of students' agency and leadership (Boud, 2012; Moretti & Giuliani, 2016; Rubat Du Mérac, 2017). Motivation and studying approach are among the variables that identify the profile of an aware student. The objective of the research is to validate an Italian version of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich et al., 1991). With an Exploratory Factor Analysis was conducted on data from 1091 undergraduate students, the questionnaire was adapted as *Questionario sulla Motivazione e sulle Strategie di Apprendimento*, a synthetic and reliable tool to reveal student information students and give them feedback that increases their awareness.

**Keywords:** awareness, motivation, learning strategies, students' distributed leadership, validation

Accrescere la consapevolezza degli studenti è uno degli obiettivi che i contesti educativi dovrebbero porsi (Schraw, 1998; Young & Fry, 2008; Arnold et al., 2017). Più ricerche si sono concentrate sull'importanza di incoraggiare negli studenti lo sviluppo di agency e leadership (Boud, 2012; Moretti & Giuliani, 2016; Rubat Du Mérac, 2017). Motivazione e approccio allo studio sono tra le variabili che identificano il profilo di uno studente consapevole. L'obiettivo della ricerca è stato validare una versione italiana del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich et al., 1991). Con una Analisi Fattoriale Esplorativa sui dati di 1091 studenti universitari il questionario è stato adattato con il nome di *Questionario sulla Motivazione e sulle Strategie di Apprendimento*, uno strumento sintetico e affidabile per rilevare informazioni sugli studenti e restituire loro un feedback che ne accresca la consapevolezza.

**Parole chiave:** consapevolezza, leadership diffusa degli studenti, motivazione, strategie di apprendimento, validazione

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori, in particolare i §§ 1 e 5 sono stati redatti da G. Moretti, i §§ 2 e 3 da A. Morini, il § 4 da A. Giuliani.

# Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* in Italia

## 1. Contesto della ricerca

L'importanza di valorizzare gli studenti come soggetti attivi e responsabili nel contesto in cui si trovano a sviluppare il loro percorso formativo è condivisa da tempo da ricercatori ed esperti in ambito educativo (Mercado & Moll, 2000; Nigris et al., 2007; McGregor, 2007; Morini, 2017). La consapevolezza degli studenti, dunque, è una delle variabili principali su cui intervenire per accrescerne le potenzialità e favorirne il successo formativo (Schraw, 1998; Young & Fry, 2008; Arnold et al., 2017).

Su quale sia il profilo dello “studente consapevole” e sul modo in cui quest’ultimo contribuisce ad innovare e qualificare le pratiche didattiche e valutative nei contesti di formazione sono state condotte numerose ricerche, soprattutto nel mondo anglosassone (Mitra, 2004; Fielding, 2011; Boud, 2012; Groundwater-Smith & Mockler, 2016).

In Italia questi temi sono stati approfonditi dapprima con studi sulla auto-regolazione, sulla auto-efficacia e sulla meta-cognizione degli studenti (Cornoldi, 1995; Albanese et al., 2003; Pellerey, 2006); più di recente, a tali studi – ancora molto attuali, motivo per cui rimangono alla base delle riflessioni teoriche e metodologiche sviluppate in seguito – si sono affiancati quelli sull’agency dell’insegnare e dell’imparare (Czerniewicz et al., 2009; Santi, 2018) e sulla leadership degli studenti (Komives et al., 2011; Lucisano & Rubat Du Mérac, 2015; Moretti & Giuliani, 2016; Rubat Du Mérac, 2017). Individuare, mettere a punto e avvalersi di strumenti utili per rilevare informazioni in merito all’agency e all’assunzione di responsabilità da parte degli studenti, dunque, può essere strategico in quanto consente ai docenti di conoscere in modo più approfondito le disposizioni dei propri studenti accrescendone la consapevolezza del loro essere soggetti in apprendimento. L’impegno volto a favorire nello studente il sentirsi protagonista responsabile del proprio percorso di formazione nonché di essere consapevole di appartenere a una “comunità di apprendimento” in cui tutti gli attori sono valorizzati, suggerisce sul piano della ricerca di fare riferimento al costrutto della Leadership Diffusa degli Studenti (LDS - Giuliani, 2018). Tale costrutto identifica lo studente, tra l’altro, come abile nel padroneggiare competenze auto-regolative e relazionali, agency, strategie di apprendimento flessibili, motivazione ed engagement.

Nel valorizzare lo sviluppo della LDS, ogni contesto di formazione dovrebbe configurarsi come comunità di apprendimento le cui infrastrutture e le cui pratiche organizzative convergono nell’incoraggiare lo sviluppo della leadership diffusa (Wenger, 2000; Smith et al., 2009; Bubb & Earley, 2010). Lo studente per “essere leader” all’interno di un ambiente educativo, tuttavia, deve prima di tutto saper essere “leader di se stesso” come soggetto in apprendimento. Da qui nasce l’esigenza di avvalersi di strumenti validi e attendibili in grado di rilevare le diverse componenti che contribuiscono a definire il profilo dello studente “leader” e “consapevole”. In questa prospettiva il contributo presenta la validazione italiana del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et al., 1991),



strumento ritenuto particolarmente efficace per esplorare la motivazione e le strategie di apprendimento degli studenti.

## 2. Il Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

Il MSLQ è un questionario sviluppato in ambito statunitense nel 1991 dal *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning* (NCRIPITAL) in collaborazione con il Dipartimento di Educazione dell'Università del Michigan. Il questionario è ampiamente utilizzato nelle ricerche scientifiche sviluppate a livello internazionale ed è stato tradotto in 20 lingue differenti. Nel 1993 Pintrich e colleghi pubblicarono la versione validata dello strumento in lingua originale - l'inglese - nel "Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire", in cui ne approfondivano le dimensioni e i fattori costituivi. Nella sua versione originale il MSLQ è composto da 81 item e si configura come strumento che è possibile utilizzare per rilevare informazioni sugli studenti a partire dalla scuola secondaria superiore in merito alle dimensioni della motivazione e delle strategie di apprendimento. Gli assunti teorici che sono alla base del questionario considerano queste due dimensioni come elementi dinamici, influenzati sia dal contesto entro il quale si svolgono le azioni educative sia dalle caratteristiche individuali di ogni studente.

Le 15 scale che compongono il MSLQ possono essere utilizzate tutte insieme o singolarmente, e questo rende lo strumento di agevole utilizzo nei contesti educativi in quanto consente a docenti ed educatori di valutare i fattori da sottoporre ad osservazione in base alle esigenze specifiche. La strutturazione delle scale e degli item che compongono lo strumento, inoltre, tiene conto dell'influenza reciproca esistente tra motivazione e cognizione, dunque a prescindere dagli item che si decide di utilizzare è possibile rilevare dati indagando aree di ampio spettro.

Il questionario prevede che per ogni item lo studente possa esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo rispetto ad alcune affermazioni utilizzando una scala Likert a 7 punti, dove 1 indica "per niente vero per me" e 7 corrisponde a "molto vero per me".

Nella proposta originaria gli autori del MSLQ lo indicano come strumento valido da somministrare a livello di singoli insegnamenti, ma non escludono la possibilità di riadattarlo in base alle proprie esigenze chiedendo agli studenti di indicare le risposte riflettendo sul più ampio percorso formativo.

Nell'analizzare diversi strumenti utili a rilevare dati sulla motivazione e sulle strategie di apprendimento degli studenti – dimensioni cruciali nello sviluppo dei percorsi formativi a ogni livello – il questionario MSLQ è stato individuato come strumento da sottoporre ad analisi e validazione nel contesto italiano per la qualità della propria strutturazione e per la flessibilità con cui consente di essere adattato alle diverse esigenze di indagine o ricerca.



## 3. Metodologia

Il principale obiettivo di questo contributo è condividere con la comunità scientifica di ambito educativo la validazione italiana del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ).

Le procedure di adattamento e validazione sono state svolte sulla base di dati

rilevati nell'ambito di più ricerche sviluppate presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (DSF), in particolare tramite il *Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti*. Si è trattato di ricerche connesse al tema della qualificazione della didattica e della leadership diffusa (Moretti & Giuliani, 2016; Giuliani, 2018) e di progetti volti a supportare gli studenti del DSF mediante azioni di tutorato (Moretti et al., 2016; Giuliani & Moretti, 2016; Moretti et al., 2017).

Per la validazione della versione italiana del MSLQ è stata condotta una Analisi Fattoriale Esplorativa (Barbaranelli & D'Olimpio, 2006; Barbaranelli, 2006) sui dati di 1091 studenti. Il campione è stato composto da studenti iscritti a CdL triennali del DSF (78% Scienze dell'Educazione, 12,7% Servizio Sociale e Sociologia, 9,3% Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane). Gran parte degli studenti coinvolti è di genere femminile (94,7%) e di età compresa tra i 18 e i 23 anni (78,3%). Gli studenti sono soprattutto di nazionalità italiana (96,8%) e provengono da famiglie di status socio-culturale medio. Sulla base delle informazioni fornite dagli studenti le percentuali di padri e madri che hanno conseguito la laurea sono rispettivamente dell'11,8% e del 10,5%, seguito da percentuali più elevate di coloro che hanno il diploma di scuola secondaria superiore (48,6% i padri e 52% le madri) che diminuiscono progressivamente con riferimento alla licenza media (34,1% i padri e 33,6% le madri) ed elementare (5,5% i madri e 3,9% le madri). Le precedenti esperienze di formazione degli studenti sono connesse soprattutto a percorsi di studio nell'ambito di Licei con indirizzo Socio-Psico-Pedagogico (37,3%) e Istituti Tecnici con indirizzi coerenti con un curriculum educativo e sociale (15%). Percentuale inferiori sono state rilevate con riferimento al Liceo Scientifico (14,8%) e Classico (9,8%), al Liceo Linguistico (8,9) e agli Istituti Professionali (9,8%).

In Italia, il questionario MSLQ è stato oggetto di riflessione anche da parte di altri autori (Bordin et al., 2009; Albanese et al., 2010; Olivari et al., 2015), ma l'assenza della versione validata nei documenti di pubblico dominio e la mancata coerenza tra i fattori da loro individuati e quelli ritenuti rilevanti nell'ambito della ricerca sulla LDS hanno portato allo sviluppo di un adattamento ad hoc.

Al fine di valorizzare il contributo degli autori originari del MSLQ e di comprenderne in modo approfondito le modalità di formulazione degli item sulla base dei costrutti teorici di riferimento, in una prima fase è stato tradotto il questionario nella sua forma integrale e solo in un secondo momento si è riflettuto sui fattori da selezionare. Nella Tab.1 sono esplicitati i fattori (o scale) che componevano il questionario MSLQ nella versione integrale originaria e quelli che sono stati selezionati per l'adattamento sviluppato nel contesto italiano.

DIMEN-SIONE	FATTORI VERSIONE ORIGINALE	QUAN-TITÀ ITEM	FATTORI ADAT-TAMENTO ITAL-IANO	QUANTITÀ ITEM
Motivazione	Obiettivi intrinseci	4	Obiettivi intrinseci	4
	Obiettivi estrinseci	4	Obiettivi estrinseci	4
	Valore del compito	6		
	Credenze sul controllo dell'apprendimento	4		
	Autoefficacia nell'apprendimento e nelle performance	8	Autoefficacia nell'apprendimento e nelle performance	8
	Ansia da test	5		
Strategie di apprendimento	Memorizzazione	4	Memorizzazione	4
	Elaborazione	6	Elaborazione	6
	Organizzazione	4		
	Pensiero critico	5	Pensiero critico	5
	Autoregolazione metacognitiva	12	Autoregolazione metacognitiva	12
	Tempo e ambiente di studio	8		
	Regolazione dello sforzo	4		
	Apprendimento tra pari	3	Apprendimento tra pari	3 + 2
	Ricerca di aiuto	4	Ricerca di aiuto	4 + 1
TOTALE	15 fattori	81 item	9 fattori	50 item + 3 integrazioni

Tab.1: Traduzione e selezione fattori per versione italiana MSLQ

Come è possibile osservare dalla Tab.1, i fattori individuati come strategici da sottoporre ad attenzione specifica sono quelli della definizione di obiettivi intrinseci ed estrinseci, dell'autoefficacia, della capacità di memorizzare ed elaborare i contenuti di apprendimento, dell'utilizzo del pensiero critico, dell'autoregolazione e dell'orientamento ad apprendere con i pari e ricercare aiuto in situazioni di difficoltà. La decisione di non considerare gli altri fattori costitutivi del MSLQ nella versione integrale è dovuta sia alla loro limitata relazione con il costrutto di LDS che si è tenuto come riferimento nella strutturazione del questionario, sia alla necessità di predisporre una versione breve del questionario, sia alla difficile comprensibilità ed adattabilità di alcuni item al contesto formativo italiano. Rispetto ai fattori dell'“Apprendimento tra pari” e della “Ricerca di aiuto” si è ritenuto utile elaborare alcuni item integrativi per accrescere la consistenza dei fattori, che sono sembrati meno valorizzati rispetto agli altri e che invece nell'ambito dell'adattamento dello strumento hanno costituito elemento di riflessione.

L'adattamento del MSLQ al contesto italiano ha previsto prima di tutto la formulazione di un nuovo titolo: *Questionario sulla Motivazione e sulle Strategie di Apprendimento* (QMSA).

Il QMSA è stato somministrato in una prima fase in una versione estesa, così da raccogliere dati per la successiva validazione, e poi sottoposto ad Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) al fine di definirne una versione più breve, valida e attendibile da diffondere nei contesti educativi.

Sulla base dell'adattamento effettuato nella prima fase di lavoro (Tab.1), il QMSA nella versione estesa somministrato ai 1091 studenti è costituito da 53 item suddivisi all'interno di 9 fattori così distribuiti:

- dimensione “Motivazione”, 3 fattori, 16 item;
- dimensione “Strategie di apprendimento”, 6 fattori, 37 item.

A seguito dell'AFE sviluppata, la versione definitiva del *Questionario sulla Motivazione e sulle Strategie di Apprendimento* consta di 42 item, di cui si daranno ulteriori informazioni nel paragrafo successivo.

Le motivazioni che hanno portato allo sviluppo dell'AFE hanno riguardato principalmente la volontà di comprendere se la struttura fattoriale originaria era confermata o se sarebbero state necessarie ulteriori modifiche per l'adattamento del questionario MSLQ al contesto italiano. Inoltre, è stato utile svolgere l'Analisi Fattoriale Esplorativa per verificare la comprensibilità della struttura linguistica degli item anche a seguito della traduzione.



#### 4. Principali esiti

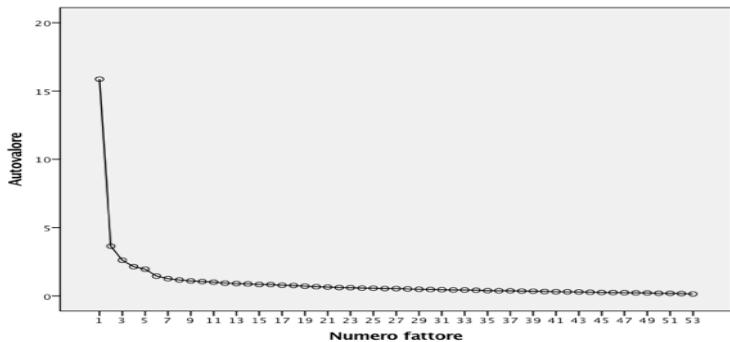
##### *L'Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE)*

Ciò che è emerso dall'AFE è che il MSLQ, con l'apporto di alcune modifiche, è affidabile per la rilevazione di dati sulla motivazione e le strategie di apprendimento degli studenti.

L'AFE è stata condotta con il software SPSS (*Statistical Package for Social Science*) utilizzando la funzione “Analizza – Riduzione delle dimensioni – Fattore”. Al fine di analizzare la varianza attribuibile ai soli fattori comuni eliminando la varianza unica delle variabili, il metodo di estrazione utilizzato è stato “Fattorizzazione dell'asse principale” con richiesta di estrazione di tutti i fattori con autovalori maggiori di 1<sup>1</sup>. Ad una prima lettura la soluzione fattoriale è stata considerata poco soddisfacente, dato che i fattori considerati nella fase di definizione del questionario erano 9 e che la percentuale di varianza era bassa per buona parte degli 11 fattori emersi.

Al fine di riflettere ulteriormente sulla struttura fattoriale emersa si è dunque analizzato il grafico *scree-plot* dei dati (Graf.1). Il grafico degli autovalori rappresenta in ascissa il numero di fattori che è possibile estrarre e in ordinata gli autovalori che descrivono la varianza spiegata da ogni fattore sul modello complessivo.

1 Gli autovalori indicano la varianza spiegata dal fattore sulle variabili. Generalmente si considerano solo fattori con autovalori maggiori di 1 perché sono quelli in grado di spiegare più di una delle singole variabili osservate analizzate.



Graf.1: Grafico scree-plot dei dati dell'MSLQ

Sulla base degli autovalori rappresentati dal grafico, seguendo il criterio della curvatura dello *scree-plot* è possibile affermare che nella struttura fattoriale del questionario QMSA (versione estesa) c'è un primo fattore preponderante, un secondo fattore di consistenza importante e tre fattori con un buon contributo alla soluzione fattoriale. Si rileva un sostanziale appiattimento della curva a partire dal sesto fattore. Tenendo conto le indicazioni fornite da Cattell in riferimento allo *scree test* (1966), dunque, è stato possibile ipotizzare già dall'inizio una struttura fattoriale a 5 fattori.



Benché le riflessioni iniziali avessero condotto ad ipotizzare una struttura fattoriale a 5 fattori, nello sviluppo dell'AFE si è proseguito per gradi iniziando l'analisi fattoriale fissando il numero di fattori da estrarre a 9, ovvero quei fattori la cui percentuale di varianza spiegata era di almeno il 2%. Lanciata nuovamente l'analisi fattoriale è emerso che i fattori 8 e 9 contenevano pochissimi item ed anche l'analisi testuale degli stessi ha fatto emergere una scarsa relazione tra questi all'interno del fattore, è stato dunque deciso di fissare a 7 i fattori da estrarre.

Nel passaggio alla struttura fattoriale fissata a 7 la percentuale di varianza spiegata è aumentata, si è dunque deciso di avviare la fase di analisi delle saturazioni negli item all'interno dei fattori. Nel considerare l'eliminazione per passaggi progressivi di alcuni item con bassa saturazione la percentuale di varianza spiegata è sempre aumentata. Eliminando in via definitiva gli item non salienti nella struttura fattoriale e riavviando la procedura di analisi fattoriale per verificare le modifiche al modello, tuttavia, il numero di item nei fattori 6 e 7 è diminuito in modo consistente. Si è dunque considerata la possibilità di ridurre a 5 il numero di fattori, così come ipotizzato anche inizialmente dopo l'analisi dello *scree-plot*.

Nel rilanciare l'analisi fattoriale elaborando una soluzione fattoriale con estrazione di numero fisso di fattori pari a 5 la percentuale di varianza spiegata è ulteriormente aumentata, e infatti se inizialmente fino al fattore 5 la varianza spiegata cumulata era del 49,464% con le opportune eliminazioni di item poco salienti o concettualmente fuorvianti<sup>2</sup> la percentuale è salita al 55,035%.

2 Con l'espressione "concettualmente fuorvanti" si intendono quegli item che nella fase di somministrazione hanno mostrato di essere mal interpretati dagli studenti e che nell'analisi della salienza dell'item all'interno del fattore, hanno ottenuto risultati negativi o bassi.

Tenendo conto dei passaggi effettuati nello sviluppo dell'analisi fattoriale nel complesso sono stati eliminati 11 item del questionario. Nell'eliminare ognuno di essi è stato analizzato il modo in cui variava la struttura fattoriale ed è stato verificato che la loro presenza non aveva un peso rilevante nella struttura fattoriale.

Sulla base della struttura fattoriale elaborata il questionario QMSA validato nella versione definitiva è composto da 42 item suddivisi in 5 fattori. La Tabella n.2 riporta la varianza totale spiegata nella soluzione fattoriale con cinque fattori.

Fattore	Varianza totale spiegata					
	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione		
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa
1	14,479	34,473	34,473	14,000	33,333	33,333
2	3,325	7,917	42,391	2,873	6,840	40,173
3	2,192	5,220	47,610	1,712	4,076	44,250
4	1,737	4,135	51,745	1,241	2,955	47,205
5	1,382	3,290	55,035	,894	2,130	49,335
6	1,105	2,630	57,665			
7	1,050	2,499	60,164			
8	,957	2,277	62,441			
9	,921	2,194	64,635			

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

**Tab. 2: Autovalori iniziali >1 del questionario MSLQ con estrazione di un numero fisso di fattori pari a cinque**

La Tab. 2, contenente i dati sulla varianza spiegata dai fattori nella struttura fattoriale complessiva, rappresenta 7 fattori con autovalori maggiori di 1. È opportuno evidenziare tuttavia come il primo fattore spieghi ben il 34,473% della varianza e come a partire da fattore 6 la varianza spiegata scenda sotto il 3%. La decisione di considerare per la struttura fattoriale 5 fattori risponde alla volontà sia di selezionare un numero contenuto di fattori sia di considerare fattori che spieghino almeno una percentuale della varianza superiore al 3%. Tale decisione risponde anche alla volontà di tenere in considerazione la soluzione fattoriale più esplicativa visualizzata dal grafico *scree-plot*.

Come già detto chiarendo le strategie di sviluppo dell'analisi fattoriale, alcuni item del questionario utilizzato nella ricerca sono stati eliminati in quanto non presentavano proprietà soddisfacenti dal punto di vista psicométrico o contenutistico. In alcuni casi questi item non saturavano in alcun fattore, in altri la loro eliminazione ha portato all'innalzamento dell'affidabilità del fattore.

## *I fattori costitutivi del QMSA*

A seguito dell'analisi fattoriale effettuata sul *Questionario sulla Motivazione e sulle Strategie di Apprendimento* somministrato agli studenti nella sua versione estesa (53 item, 9 fattori), il QMSA validato è stato ridotto per numero di item e semplificato nella struttura fattoriale. Nel complesso, infatti, lo strumento è composto da 42 item suddivisi in 5 fattori.

Il lavoro di studio e ricerca svolto, dunque, ha consentito di disporre di uno strumento sintetico e affidabile per rilevare la motivazione e le strategie di apprendimento degli studenti. Il questionario è stato validato avendo come riferimento studenti universitari tra i 18 e i 56 anni, tuttavia si considera somministrabile con la medesima forma anche nella scuola secondaria di secondo grado. Per la scuola primaria e secondaria di primo grado si consiglia di prevedere forme di semplificazione linguistica degli item e di valutare la possibilità di leggere singolarmente ogni item e attendere che tutta la classe abbia risposto prima di proseguire con le altre domande del questionario.

Sviluppata l'analisi fattoriale, è stata oggetto di lavoro l'individuazione della nuova struttura fattoriale del questionario e la comprensione del modo in cui poteva essere efficace rinominare le scale che lo componevano. Sulla base dell'analisi qualitativa degli item che li sono andati a comporre nella struttura fattoriale, i nomi individuati per i cinque fattori del QMSA validato sono:

- fattore 1 - Autoefficacia e motivazione intrinseca
- fattore 2 - Autoregolazione nello studio
- fattore 3 - Approccio allo studio critico e profondo
- fattore 4 - Disponibilità a collaborare con i pari
- fattore 5 - Riflessività

Di seguito sono introdotti i cinque fattori e mostrate tabelle che ne riportano alcuni dettagli: numero degli item che compongono il fattore, testo degli item, indice di saturazione degli item<sup>3</sup>, valore dell'Alpha di Cronbach ( $\alpha$ ) se l'item viene eliminato<sup>4</sup>. Per consentire ai lettori una agevole confrontabilità con gli item dello strumento originale (Tab. 3), il numero indicato in corrispondenza di ogni domanda è quello dello strumento MSLQ originale.

Il primo fattore spiega il 34,473% della varianza ed è stato denominato "Autoefficacia e motivazione intrinseca". Il fattore è composto da 9 item e identifica uno studente sicuro delle proprie capacità e consapevole delle risorse personali che gli occorrono per raggiungere gli obiettivi che si è prefissato.



3 L'indice di saturazione è il coefficiente che indica il peso di ogni variabile nel definire un fattore. Può assumere un valore tra 0 e 1.

4 L'Alpha di Cronbach ( $\alpha$ ) indica la consistenza interna della scala. Si è voluto verificare se l'indice varia eliminando determinati item.

La Tab. 3 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.



Numero item	Testo item	Saturazione	$\alpha$ se l'item viene eliminato
2	Penso che otterrò un voto eccellente in questo Insegnamento	,737	,912
3	Sono sicuro di riuscire a comprendere anche il materiale più difficile presentato nelle lezioni di questo Insegnamento	,729	,910
6	Ritengo di poter comprendere i concetti di base affrontati in questo Insegnamento	,588	,915
8	Ritengo di poter comprendere anche il materiale più complesso che il docente ha presentato in questo Insegnamento	,731	,908
10	Ritengo di poter svolgere un ottimo lavoro nel rispondere alle consegne e alle prove di questo Insegnamento	,716	,911
11	Mi aspetto di andare bene in questo Insegnamento	,721	,912
13	Quando ne ho l'opportunità, durante questo Insegnamento scelgo consegne complesse da cui posso imparare anche se non mi garantiscono di ottenere un buon voto	,442	,926
14	Sono sicuro di poter padroneggiare le competenze che sono promosse in questo Insegnamento	,720	,908
16	Tenendo conto della difficoltà di questo Insegnamento, dell'insegnante e delle mie competenze, penso che andrò bene in questo corso	,801	,906

Tab. 3: Dettagli primo fattore “Autoefficacia e motivazione intrinseca” ( $\alpha = 0,921$ )

Il secondo fattore spiega il 7,917% della varianza ed è stato denominato “Autoregolazione nello studio”. Il fattore è composto da 12 item e identifica uno studente in grado di gestire in modo efficace l’organizzazione dello studio e di monitorare il processo di apprendimento.

La Tab. 4 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Saturazione	$\alpha$ se l'item viene eliminato
21	Quando studio per questo Insegnamento provo a ripetere più volte il materiale di studio a me stesso	,588	,867
23	Quando ho difficoltà a capire qualcosa che sto leggendo per questo Insegnamento, torno indietro e cerco di capirla	,662	,866
26	Quando studio per questo Insegnamento leggo più volte i libri e gli appunti presi in classe	,540	,866
31	Prima di studiare a fondo un nuovo materiale didattico, spesso lo scorro per vedere come è organizzato	,444	,872
32	Mi pongo domande per assicurarmi di aver capito il materiale che ho studiato in questo Insegnamento	,493	,865
36	Memorizzo le parole chiave per ricordare i concetti importanti di questo Insegnamento	,388	,871
41	Quando studio per questo Insegnamento scrivo brevi riassunti delle idee principali tratte dai libri e dagli appunti	,323	,880
43	Cerco di comprendere il materiale di questo Insegnamento individuando connessioni tra i libri e i concetti trattati nelle lezioni	,529	,861
47	Quando studio per questo Insegnamento cerco di capire quali concetti non ho compreso bene	,571	,864
48	Quando studio per questo Insegnamento definisco degli obiettivi al fine di pianificare le mie attività in ogni periodo di studio	,454	,869
49	Se sono confuso rispetto agli appunti che ho preso in classe, mi assicuro di risolvere i miei dubbi subito dopo	,609	,865
50	Cerco di utilizzare nelle attività di questo Insegnamento, come lezioni e discussioni, i concetti che ho appreso dai libri	,555	,860

Tab. 4: Dettagli secondo fattore “Autoregolazione nello studio” ( $\alpha = 0,877$ )

Il terzo fattore spiega il 5,220% della varianza ed è stato denominato “Approccio allo studio critico e profondo”. Il fattore è composto da 11 item e identifica uno studente capace di utilizzare flessibilmente le proprie strategie di apprendimento e di riflettere criticamente su ciò che studia.



La Tab. 5 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Satura-zione	$\alpha$ se l'item viene eliminato
1	In un Insegnamento come questo preferisco del materiale didattico che mi sfida mettendomi alla prova così posso apprendere tematiche nuove	,415	,888
9	In un Insegnamento come questo, preferisco del materiale didattico che suscita la mia curiosità, anche se è difficile da studiare	,448	,884
12	Ciò che è più soddisfacente per me in questo Insegnamento è provare a comprendere i contenuti nel modo più approfondito possibile	,424	,883
29	Considero il materiale di studio di questo Insegnamento un punto di partenza per sviluppare le mie idee personali a riguardo	,491	,883
30	Quando studio per questo Insegnamento integro informazioni prese da diverse fonti, come lezioni, libri e discussioni	,453	,883
37	Cerco di riflettere a fondo su un argomento per capire cosa posso imparare da questo piuttosto che leggerlo soltanto per lo studio di questo Insegnamento	,599	,879
38	Quando è possibile cerco di mettere in relazione i concetti di questo Insegnamento con quelli di altri Insegnamenti	,672	,877
39	Quando leggo per questo Insegnamento cerco di mettere in relazione il materiale con ciò che già conosco	,688	,876
40	Cerco di giocare con le mie idee mettendole in relazione con ciò che sto imparando in questo Insegnamento	,641	,880
44	Quando leggo o sento un'affermazione o una conclusione durante questo Insegnamento, penso a possibili alternative	,393	,889
51	Quando ho poco chiari alcuni temi trattati in questo Insegnamento, cerco su Internet materiali di approfondimento che possono essermi utili	,409	,889

Tab. 5: Dettagli terzo fattore “Approccio allo studio critico e profondo” ( $\alpha = 0,892$ )

Il quarto fattore spiega il 4,135% della varianza ed è stato denominato “Disponibilità a collaborare con i pari”. Il fattore è composto da 7 item e identifica uno studente capace di collaborare con i pari sia in situazioni di difficoltà sia per portare a termine compiti di apprendimento.

La Tab. 6 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Saturazione	$\alpha$ se l'item viene eliminato
18	Spesso quando studio per questo Insegnamento cerco di ripetere il materiale di studio ad un compagno di classe o ad un amico	,598	,831
25	Cerco di lavorare con altri studenti di questo Insegnamento per portare a termine le consegne di lavoro	,630	,814
28	Spesso quando studio per questo Insegnamento dedico del tempo per discutere i materiali con un gruppo di altri studenti della classe	,661	,810
42	Quando non riesco a capire i materiali di questo Insegnamento chiedo aiuto ad altri studenti della classe	,756	,794
46	Cerco di individuare gli studenti della classe a cui posso chiedere aiuto se ne ho bisogno	,473	,837
52	Lavorare sulle consegne di lavoro di questo Insegnamento con altri studenti mi aiuta a sviluppare nuove competenze	,577	,817
53	Il confronto con altri studenti mi aiuta a comprendere meglio i materiali di studio di questo Insegnamento	,654	,806

Tab. 6: Dettagli quarto fattore “Disponibilità a collaborare con i pari” ( $\alpha = 0,838$ )

Il quinto fattore spiega il 3,290% della varianza ed è stato denominato “Riflessività”. Il fattore è composto da 3 item e identifica uno studente che si pone domande mentre studia per dare senso a ciò che sta apprendendo.



La Tab. 7 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Saturazione	$\alpha$ se l'item viene eliminato
19	Quando leggo per questo Insegnamento mi pongo domande per aiutarmi a definire il focus della lettura	,638	,389
20	Spesso mi pongo domande su ciò che sento o leggo in questo Insegnamento per capire se le trovo convincenti	,523	,490
33	Cerco di modificare il modo in cui studio per adattarlo alle richieste di questo Insegnamento e allo stile didattico del docente	,313	,776

Tab. 7: Dettagli quinto fattore “Riflessività” ( $\alpha = 0,668$ )



### *Somministrazione e restituzione degli esiti*

Il QMSA può essere somministrato nella forma carta e penna o mediante i servizi di *survey* online, quali ad esempio Google Moduli, LimeSurvey o SurveyMonkey. Sia che si prediliga la forma tradizionale sia che si opti per quella digitale, una necessità che avrà il docente o l'educatore che somministrerà lo strumento sarà quella di attribuire i punteggi.

L'attribuzione dei punteggi alle risposte fornite dagli studenti è molto semplice. Per ogni affermazione proposta negli item, gli studenti devono esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo utilizzando una scala Likert a 7 punti (1 indica “per niente vero per me”, 7 corrisponde a “molto vero per me”): il punteggio assegnato ad ogni item è quello indicato dallo studente come risposta.

Nella versione validata del QMSA non sono presenti item “inversi” – che invece c'erano nella versione originale del MSLQ – dunque non vi è la necessità per il somministratore di invertire i punteggi ottenuti nelle domande poste nella forma negativa.

La fase di attribuzione dei punteggi effettuata per il QMSA non prevede l'associazione di voti al risultato ottenuto dallo studente. È preferibile, infatti, utilizzare quanto emerso valorizzando una funzione valutativa orientativa e formativa-processuale. Restituire agli studenti un feedback sulla propria performance, in tal senso, può essere utile per far prendere loro atto di dove si collochino entro le 5 dimensioni indagate dal Questionario.

L'utilizzo del QMSA, ma soprattutto l'efficace gestione delle fasi di restituzione degli esiti e di discussione condivisa, può aiutare nei processi d'aula ad accrescere la consapevolezza degli studenti e ad incoraggiare da parte loro l'assunzione di responsabilità. Incoraggiare lo sviluppo e/o il potenziamento della capacità di riflettere su se stessi come soggetti in apprendimento e sulle proprie performance, d'altra parte, è fondamentale al fine di riorientare i processi cognitivi e metacognitivi attivati.

## Conclusioni

Nell’indagare in che modo sia possibile lavorare con gli studenti su dimensioni quali la consapevolezza, la motivazione, l’agency e la leadership diffusa nei percorsi formativi, è stato interessante riflettere su alcuni strumenti in grado di rilevarne i livelli di padronanza.

Nel valorizzare gli studenti come soggetti attivi di una comunità che apprende, infatti, non è sufficiente introdurre buone pratiche, ma è cruciale avvalersi di strumenti adeguati per rilevare dati e restituire agli studenti feedback significativi per favorire la loro crescita come soggetti in apprendimento.

Il *Questionario sulla Motivazione e sulle Strategie di Apprendimento* (QMSA) validato, a tal proposito, sembra essere uno strumento sintetico e affidabile per rilevare informazioni sugli studenti e restituire loro un feedback che ne accresca la consapevolezza come soggetti in formazione. Uno studente consapevole ha chiari i propri obiettivi e le proprie capacità, e sulla base di questo dovrebbe porsi nella posizione di agire responsabilmente nell’ambito del proprio percorso formativo. L’utilizzo di strumenti volti a promuovere una maggiore consapevolezza di sé come studente, dunque, dovrebbe essere incoraggiato ad ogni livello del Sistema di istruzione e formazione.

Tenendo conto della struttura fattoriale del QMSA, con il questionario è possibile rilevare informazioni su aspetti rilevanti che contribuiscono a definire il profilo dello “studente consapevole”. La possibilità di riflettere sugli esiti delle rilevazioni effettuate con il QMSA, soprattutto, permette agli studenti di migliorare il proprio livello di consapevolezza. Anche i docenti possono avvalersi degli esiti delle rilevazioni per meglio comprendere quali dispositivi didattici e strategie utilizzare al fine di supportare eventuali situazioni di difficoltà o valorizzare casi di particolare eccellenza.

Rilevare informazioni sull’autoefficacia e sulla motivazione intrinseca nei contesti educativi formali, ad esempio, può essere importante in quanto consente al docente di comprendere come ogni studente assume il percorso formativo in termini di consapevolezza delle proprie capacità e di engagement rispetto agli obiettivi prefissati. Inoltre, le evidenze su come gli studenti siano capaci di utilizzare in modo flessibile le strategie di studio o su come siano capaci di autoregolare il proprio percorso formativo favorisce la consapevolezza sia per i docenti sia per gli studenti su come procede la “vita d’aula” e su quali siano gli obiettivi da perseguire nel breve, medio e lungo termine.

Lo sviluppo di capacità complesse da parte degli studenti, richiede la trasformazione anche del contesto educativo in cui quotidianamente vengono svolte le attività didattiche. Chi si occupa di formazione, dunque, dovrebbe utilizzare strategie innovative, dialogiche e riflessive superando i limiti dei tradizionali approcci didattici. Le strategie scelte dovrebbero incoraggiare l’indipendenza degli studenti e promuovere forme di autonomia e responsabilità diffusa garantendo la presenza dell’adulto formatore nei casi di difficoltà.

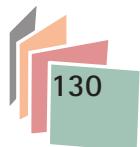
Il QMSA ha il principale obiettivo di rilevare dati sulle disposizioni dei singoli studenti su motivazione e strategie di studio e tuttavia pone particolare importanza sulla disponibilità a lavorare con i pari nell’ambito del percorso di presa di consapevolezza come soggetti in formazione. La possibilità di relazionarsi positivamente con i compagni, infatti, ha un’influenza positiva sugli outcomes, e consente di potenziare le competenze relazionali utili per il percorso formativo e per il futuro professionale. È importante in tutti i contesti educativi interessati ad accrescere la consapevolezza degli studenti incoraggiare negli studenti lo sviluppo



e/o il potenziamento della capacità di riflettere su se stessi come soggetti in apprendimento.

Con il presente contributo si è voluto condividere con la comunità scientifica un questionario di agevole utilizzo che può essere valorizzato nelle attività d'aula con studenti di diverse fasce di età. Il questionario nella sua versione originale è destinato a studenti a partire dalla scuola secondaria di secondo grado, tuttavia con studi futuri si intende approfondire se e in che modo il QMSA, con gli opportuni adattamenti e le adeguate semplificazioni linguistiche, possa essere uno strumento proponibile anche a studenti di scuola secondaria di secondo grado e di scuola primaria.

Le proprietà psicometriche del QMSA confermano che si tratta di uno strumento valido e affidabile. La fase di restituzione degli esiti dovrebbe essere orientata a supportare gli studenti in percorsi di riflessione in cui viene valorizzata la valutazione per l'apprendimento. È previsto lo sviluppo di ulteriori studi sul questionario QMSA al fine di verificarne l'affidabilità e la validità nel tempo anche con altri campioni di studenti. Di questi si darà conto in future pubblicazioni a seguito delle opportune Analisi Fattoriali Confermativa.



## Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Doudin P.A., & Martin D. (Eds.) (2003). *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Albanese O., Businaro N., Cacciamani S., De Marco B., Farina E., Ferrini T., & Vanin L. (2010). Riflessione metacognitiva in ambienti online e autoregolazione nell'attività di studio nei corsi universitari. *Italian Journal of Educational Technology*, 18(1), pp. 50-50.
- Arnold K.E., Karcher B., Wright C.V., & McKay J. (2017). Student empowerment, awareness, and self-regulation through a quantified-self student tool. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 526-527). New York: ACM.
- Barbaranelli C., & D'Olimpio F. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi di base*. Milano: LED.
- Barbaranelli C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi multivariate*. Milano: LED.
- Bordin V., Bastianelli A., Fluperi S. (2009). Motivazione e prestazione nell'e-learning. *Atti del III Convegno Nazionale. Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia: Progettare i corsi, progettare la formazione*, pp. 352-363.
- Boud D. (Ed.). (2012). *Developing student autonomy in learning*. Londra: Routledge.
- Bubb S., & Earley P. (2010). *Helping staff develop in schools*. Londra: SAGE.
- Cattell R.B. (1966). The screen test for number of factors. *Multivariate Behavior Research*, 1, pp. 245-276.
- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Czerniewicz L., Williams K., & Brown C. (2009). Students make a plan: understanding student agency in constraining conditions. *ALT-J*, 17(2), pp. 75-88.
- Du Mérac È. R. (2017). *Contesti educativi e atteggiamenti di leadership: Indagine sullo sviluppo degli atteggiamenti di leadership democratica in ragazzi di 15-16 anni*. Roma: Armando.
- Fielding M. (2011). Patterns of partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 61-75). Dordrecht: Springer.
- Giuliani A., & Moretti G. (2016). Development of Student Distributed Leadership and Tutoring Service Justification: A Case Study in Italy. In M. Criswan, & R. Costea (eds.), *Beliefs and Behaviours in Education and Culture: Cultural Determinants and Education* (pp. 181-187). Bucarest: Editura Pro Universitaria.

- Giuliani A. (2018). Insegnare ed apprendere nel contesto universitario: dispositivi didattici e Leadership Diffusa degli Studenti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), pp. 249-256.
- Groundwater-Smith S., & Mockler N. (2016). From data source to co-researchers? Tracing the shift from “student voice” to student-teacher partnerships in Educational Action Research. *Educational Action Research*, 24(2), pp. 159-176.
- Komives S.R., Dugan J.P., Owen J.E., Slack C., & Wagner W. (2011). *The handbook for student leadership development*. USA: John Wiley & Sons.
- Lucisano P., & Rubat du Mérac E. (2015). School and Scouting. The Touchstone. *Scuola democratica*, 6(3), pp. 545-568.
- Mercado C., & Moll L. (2000). Student agency through collaborative research in Puerto Rican communities. *Puerto Rican students in US schools*, pp. 297-329.
- McGregor J. (2007). Recognizing student leadership: schools and networks as sites of opportunity. *Improving Schools*, 10(1), pp. 86-101.
- Mitra D.L. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development?. *Teachers college record*, 106, pp. 651-688.
- Moretti G., & Giuliani A. (2016). The function of the instructional tools on Students’ Distributed Leadership development: an exploratory research in Italian academic context. *EDULEARN16 Proceedings*, pp. 6187-6195.
- Moretti G., Giuliani A., & Morini A.L. (2016). Didactic tutoring services and obligations for additional learning, an empirical exploratory research: the case of the Department of Educational Science at Roma Tre University. *Italian Journal of Educational Research*, 15(1), pp. 63-78.
- Moretti G., Burgalassi M., & Giuliani A. (2017). Enhancing students’ engagement to counter dropping out: a research at Roma Tre University. *INTED17 Proceedings*, pp. 305-313.
- Morini A. L. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- Nigris E., Negri S., & Zuccoli F. (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Olivari M.G., Bonanomi A., Gatti E., & Confalonieri E. (2015). Psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) among Italian high school students. In *14th European Congress of Psychology* (pp. 2054-2054). Micol Tummino, Martina Bollati, Martina Widmann.
- Pintrich P.R., Smith D.A.F., García T., & McKeachie W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Santi M. (2018). Sulla concettualizzazione dell’agency: un contributo per discuterne. In M. Sibillo, & P. Aiello (a cura di). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzività per una scuola inclusiva* (pp. 285-290). Napoli: EdiSES.
- Schraw G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1-2), pp. 113-125.
- Smith B.L., MacGregor J., Matthews R., & Gabelnick F. (2009). *Learning communities: Reforming undergraduate education*. USA: Jossey Bass.
- Wenger E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), pp. 225-246.
- Young A., & Fry J.D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), pp. 1-10.



# Regolazione emotiva e metacognizione nei bambini e negli adolescenti

Silvana Zito • Cognitive Behavioral Psychotherapist - gesasa@libero.it

Giuseppe Mercurio • Department of Pediatrics, V. Buzzi Hospital - University of Milan (Italy) - giuseppe.mercurio@unimi.it

Alessandro Pignoni • Department of Neurosciences and Mental Health - IRCCS Fondazione Ca' Granda Ospedale Maggiore Policlinico - University of Milan (Italy) - alessandro.pignoni@unimi.it

Simona Mercurio • Department of Dermatology, Johannes Wesling Klinikum Minden - Uniklinik Bochum, Bochum (Germany) simona.me@hotmail.it

Annamaria Curatola • Department of Cognitive Science, Psychology, Education and Cultural Studies - University of Messina (Italy) curatola@unime.it

## Emotional regulation and metacognition in children and adolescents

As literature indicates, people experience emotions following the evaluation of a real or perceived event (Frijda, 1986; Zajonc, 1998; Davidson, Scherer & Goldsmith, 2003; Barrett, 2006; Brackett, et al., 2006; Izard, 2007; Panksepp, 2007). These can cause difficulties in emotional regulatory mechanisms that cause distress in relationship to oneself, to other people and to the world, occasionally resulting in full-blown psychopathology (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014; Extremera & Rey, 2015). Diverse theoretical currents report outcomes of altered metacognitive function both in learning (Flavell, 1979; Cottini, 2004), evaluating and monitoring thought (Wells & Matthews, 1995/2014), as well as in the expression of reasoning in terms of mental status on oneself and others behavior (Fonagy, 2000).

The goal of this study is to examine whether dysfunction of emotive regulation in children causes "metacognitive errors" that leads to development of severe psychopathological diseases.

**Keywords:** metacognition, emotional regulation, children, adolescents.

La letteratura riporta che, a seguito della valutazione di un evento reale o immaginato, le persone sperimentano delle emozioni (Frijda, 1986; Zajonc, 1998; Davidson, Scherer & Goldsmith, 2003; Barrett, 2006; Brackett, et al., 2006; Izard, 2007; Panksepp, 2007). Queste, se intense possono causare difficoltà di regolazione emotiva (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014; Extremera & Rey, 2015). Ne consegue disagio nel rapporto con se stessi e con il mondo e talvolta sofferenza psicopatologica (Cohen, Janicki-Deverts, & Miller, 2007). Diverse teorie a confronto registrano esiti di un alterato funzionamento metacognitivo sia nell'apprendimento (Flavell, 1979; Cottini, 2004) sia nella valutazione e monitoraggio del pensiero (Wells & Matthews, 1995/2014), nonché nell'espressione della capacità di ragionare sul proprio e altrui comportamento in termini di stati mentali (Fonagy, 2000). Questo lavoro mira a esaminare fonti secondo cui la disfunzione della regolazione emotiva nei bambini comporta "errori metacognitivi" che conducono allo sviluppo di disturbi psicopatologici importanti.

L'obiettivo di questo lavoro è quello di esaminare fonti a sostegno della tesi, già ampiamente documentata per gli adulti, secondo cui la disfunzione della regolazione emotiva nei bambini comporta "errori metacognitivi" che conducono allo sviluppo di disturbi psicopatologici importanti.

**Parole chiave:** metacognizione; regolazione emotiva; infanzia; adolescenza.

L'articolo nasce dall'ideazione comune di più autori che, quindi, ne condividono l'impianto e i contenuti. Nello specifico, Silvana Zito ha redatto i §§ 1 e 2; Annamaria Curatola ha redatto i §§ 3 e 4; Giuseppe Mercurio, Alessandro Pignoni e Simona Mercurio hanno redatto i §§ 5, 6 e 7.

# Regolazione emotiva e metacognizione nei bambini e negli adolescenti

## 1. L'evoluzione teorica della metacognizione

Le radici storiche del concetto di mentalizzazione derivano dall'assunto iniziale della corrente psicoanalitica ed erano strettamente collegate a dati sensoriali e fantasie inconsce primarie (Robbins, 2008). Considerando l'evoluzione degli studi psicoanalitici si può osservare come spesso il termine mentalizzazione appare in questi scritti anche senza una chiara definizione. Si è notato infatti che, dai vari contributi interpretativi della letteratura psicoanalitica, il concetto espresso dalla Klein (1934) riguardo la "posizione depressiva" (p. 155) troverebbe una certa analogia con l'idea di acquisizione della funzione riflessiva in quanto essa implica necessariamente il riconoscimento del dolore e della sofferenza propria e dell'altro. Secondo un concetto più antico espresso dall'autrice psicoanalista Melanie Klein, il bambino è dotato di un insieme di immagini innate e inconsce che orientano gli impulsi istintuali e che hanno vita autonomamente dai contributi percettivi del mondo esterno (p. 163). Queste immagini inconsce si caratterizzano di una doppia polarità, positiva e negativa, che riflette quella tra pulsione di vita e pulsione di morte teorizzata da Sigmund Freud (Kavaler-Adler, 1993; Robbins, 2008). Le relazioni oggettuali reali rappresentano quindi delle intuizioni volte a confermare o "disconfermare" i contenuti innati di pensiero. Da ciò scaturisce che le esperienze gratificanti siano in misura maggiore rispetto a quelle frustranti in modo che le prime si sviluppino gradualmente in un'immagine interna positiva e rassicurante della figura materna ai fini di una crescita armonica. In questo enunciato si evince la forte importanza attribuita alla dimensione fantastica, a scapito dei contributi formativi dell'esperienza reale e degli scambi interattivi nel contesto di vita in cui il bambino è inserito (Klein, 1945; Jaffe, 1983). Winnicott (1965) sosteneva che la presenza di una "madre sufficientemente buona", ovvero capace di supportare empathicamente il figlio (rispondendo tempestivamente ai suoi bisogni e proteggendolo da eccessive stimolazioni ambientali), costituisce una premessa indispensabile perché questi possa evolvere verso l'autonomia a partire dallo stato iniziale di indifferenziazione e di dipendenza assoluta.

L'Autore si distanzia dalla Klein e adotta una diversa interpretazione per sostenere che l'ambiente prende il suo posto tra le altre caratteristiche essenziali di dipendenza, all'interno del quale il bambino si sta sviluppando e sta impiegando meccanismi mentali primitivi (Winnicott, 1974/2002). L'immagine mentale fantastica alla quale fa riferimento la Klein, che precede la percezione dell'oggetto reale, è considerata da Winnicott un modello nel quale si può assumere efficacia e conoscenza soltanto quando entra in relazione con l'oggetto della percezione. Le frustrazioni che inevitabilmente vengono provocate dalla madre, nonostante in un primo momento stimolino la distruttività del bambino, gradualmente gli consentono di perdere la sua onnipotenza e di abbandonare la fusione originaria con lei, per sperimentare la comunicazione esplicita dei propri bisogni e acquisire il senso della realtà. Si struttura man mano così la distinzione tra mondo interno e mondo esterno, rendendo possibile la relazione del bambino con un oggetto autonomo

e separato da sé (Sutherland, 1980). Main (1991), ad esempio, studia la metacognizione, la rappresentazione ed i pattern mentali, evidenziando come modelli conflittuali di attaccamento rendano il bambino vulnerabile. La letteratura riguardante l'attaccamento e la psicologia dello sviluppo descrivono come l'esperienza precoce di intersoggettività del bambino sia associata all'abilità di comprendere gli stati mentali nel sé e nell'altro. Come è noto dai lavori di Mary Main (2000) sull'*Adult Attachment Interview* (AAI) che la coesione della "narrativa" di attaccamento della madre e quindi la capacità di riflettere coerentemente sul suo passato, è strettamente collegata ai modelli di attaccamento del figlio nella Strange Situation (George, Kaplan & Main, 1996). La costruzione del senso di sé e dell'altro è generata e trasmessa attraverso la relazione di attaccamento in un quadro di qualificata affettività e si caratterizza nel tipo di relazione sicura/insicura che intercorre tra il bambino e il suo caregiver (Hesse, & Main, 2000). La regolazione dell'affettiva derivante dall'attività di rispecchiamento e da un attaccamento sicuro, agevolano l'acquisizione della capacità di mentalizzare.

A tal proposito Fonagy, Gergely, Jurist e Target (2005) suggeriscono come l'assenza di un rispecchiamento contingente sia associata allo sviluppo di un attaccamento disorganizzato. Un genitore poco disponibile a riconoscere e rispondere agli stati interni del proprio bambino porterà quest'ultimo a trovare molto difficile attribuire un senso alla propria esperienza e di conseguenza interiorizzerà l'immagine del caregiver come parte della propria rappresentazione di sé. Un rispecchiamento non appropriato e sistematico nel tempo dello stato d'animo o delle difese del genitore potrebbe predisporre nel bambino una struttura del tipo "*falso-Sé*" di Winnicott (1974/2002, p. 9). Fonagy (2002) influenzato da questa idea ha approfondito gli studi proponendo che l'internalizzazione porta alla formazione di un sé non conosciuto, alieno, che può essere sentito dal bambino come un possibile oggetto persecutore.

Si tratterebbe di una rappresentazione distorta dell'oggetto, imprevedibile e ostile posta in essere dal riconoscimento doloroso per il bambino e la sua funzione riflessiva non sarà adeguatamente stabilita. I processi mentali durante i primi anni di vita sono in gran parte riflessivi (RF) e la capacità del controllo emotivo ha un ruolo privilegiato in questa età. Tuttavia Fonagy, Steele, Moran, Steele e Higgitt (1991) hanno considerato la capacità di riflessione come appartenente alla struttura del nucleo sé e lo sviluppo della RF è attribuito alla capacità del caregiver e alle sue abilità di percepire in modo accurato l'intenzionalità nel neonato. È noto che la capacità di riflessione influenza la qualità della realtà psichica vissuta da ogni persona e rappresenta la ricchezza e la diversità di esperienza interiore. Recenti studi (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010) consentono di assumere che la capacità di sviluppare rappresentazioni mentali di stati mentali in sé e nell'altro viene promossa nel contesto delle relazioni di attaccamento e che la disorganizzazione dell'attaccamento mina l'esito positivo di questo processo (Fergus, Valentiner, McGrath, Gier-Lonsway & Jencius, 2013). Deviazioni dal normale sviluppo sembrano infatti viste come il risultato di gravi forme di psicopatologia negli adulti, difficili da trattare quando bassi livelli di capacità autoriflessive compromettono il lavoro psicoterapeutico in quanto il paziente potrebbe non essere in grado di correggere le interpretazioni inesatte e riconoscere la fallibilità del suo pensiero (Lysakera, Dimaggio, Buck, Callaway, Salvatore, Carcione, Nicolò, & Stanghellini, 2011).

Molte delle caratteristiche cliniche dei pazienti con disturbo Borderline di personalità possono essere considerate come conseguenze di disorganizzazione e di una capacità limitata di pensare il comportamento in termini di stato mentale (Fo-

nagy, Target & Gergely, 2000). Concedendosi uno sguardo alle radici del paradigma di ampia derivazione teorica e applicazione clinica del termine psicoanalitico, il quale delinea la teoria della crescita della personalità, si deduce che la tendenza antisociale a partire dalla prima infanzia, sfocerebbe poi nel disturbo psicotico, conseguente a una reazione strettamente legata a fattori ambientali e da una cultura educativa insoddisfacente (Winnicott, 2002). Altri studi, che si sviluppano in un contesto di decenni di ricerca evolutiva, sostengono il legame tra ambiente di attaccamento e regolazione delle emozioni (Cassidy, 1994). Il modello di sviluppo della Linehan suggerisce che il Disturbo Borderline di Personalità (DBP) è principalmente un disturbo di disregolazione emotiva che emerge da operazioni tra le vulnerabilità biologica (eccessiva reazione emotiva) e specifici fattori ambientali (un ambiente di sviluppo invalidante) (Linehan, 1993). Questi studi hanno dimostrato che le risposte di cura e sostegno emotivo da parte delle figure di attaccamento sviluppano nel bambino la stabilità emotiva mentre le interazioni diadiche inadeguate suscitano disequilibrio emozionale, interrompendo così lo sviluppo ottimale delle strategie di regolazione del bambino. La ricerca di prossimità, il rifiuto dei bisogni di attaccamento e le oscillazioni contraddittorie tra bambino/caregiver sono visti come predittori di sviluppo DBP. Sembra che l'inabilità a mentalizzare renderebbe il bambino vulnerabile a disturbi di personalità non solo di tipo Borderline legati all'esperienza di gravi traumi infantili e la mancanza di risoluzione di essi (Fonagy, Leigh, Steele, Steele, Kennedy, Mattoon, Target & Gerber, 1996; Bateman & Fonagy, 2004). Altri risultati mostrano come un attaccamento di tipo Insicuro/evitante e il disturbo ossessivo-compulsivo di personalità, in pazienti ricoverati con gravi malattie mentali, correlano significativamente e mostrano la gravità e la compromissione del funzionamento interpersonale (Wiltgen, Adler, Smith, Rufino, Frazier, Shepard, Booker, Simmons, Richardson, Allen & Fowler, 2015). Inoltre, prove importanti suggeriscono l'associazione del disturbo psichiatrico con rapporti precoci difficili irrisolti, in linea con le previsioni della teoria di attaccamento (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Fonagy, Leigh, Steele, Steele, Kennedy, Mattoon, Target & Gerber, 1996; Allen, Fonagy & Bateman, 2008).

## 2. Teorie metacognitive a confronto

Nel corso degli anni la metacognizione è stata oggetto di approfonditi studi. Le prime ricerche significative risalgono alla metà del XX secolo per mano di Jean Piaget che ha descritto i presupposti teorici della metacognizione e mostrato come essa sia uno dei più importanti predittori nell'ambito dello sviluppo e dell'apprendimento. Gli studi di Piaget si basano su una concezione strutturalista, secondo cui il bambino costruisce delle strutture intese come grandi organizzazioni dell'intelligenza. L'autore divide l'evoluzione in diversi stadi e in relazione a questi fa riferimento a una differente struttura di pensiero. In virtù di tali premesse, la sua opera è stata collegata in seguito allo sviluppo della metacognizione poiché ha acquisito il merito di essere stato il primo a parlare di "meccanismi cognitivi", descritti come una sorta di strumenti di pensiero (Piaget, 1928/1999). Agli inizi degli anni '70, Flavell segnò un importante punto di vista storico riguardo la metacognizione. In un primo momento il suo modello descrive l'insieme delle conoscenze circa i processi cognitivi e lo sviluppo della memoria (1971). Sulla stessa direzione altri autori hanno posto l'attenzione sul valore dell'acquisizione di strategie mnemoniche nonché sulla capacità di monitorarle e controllarle in modo efficace identificandole come competenze funzionali al fine di elaborare e processare informazioni (Brown, 1975).

Nei lavori che seguono Flavell (1979) definisce la conoscenza sia come natura cognitiva sia come natura metacognitiva. Vengono descritte le prime forme di regolazione e controllo mentre sui processi cognitivi, l'autore include anche il concetto di metamemoria, inteso come consapevolezza di imparare comportamenti strategici, conoscenza e consapevolezza del funzionamento della propria memoria o di qualsiasi altro processo riguardante l'immagazzinamento e il recupero di notizie e di informazioni (Flavell & Wellmann, 1977).

L'autore opera inoltre una doppia distinzione: la prima tra “conoscenza ed esperienze metacognitive” (idee, pensieri, sensazioni relative all'attività cognitiva che intervengono a tutti i livelli del compito prima, dopo e durante) la seconda tra “conoscenza e l'utilizzo di strategie” (modificabili in relazione agli obiettivi e al tipo di compito e conoscerle implica non soltanto il possederle, ma saperle anche utilizzare con competenza e flessibilità) (Flavell, 1979).

Nell'evolversi degli studi sulla metacognizione occupa un posto di rilievo l'attenzione posta dall'autrice Ann Brown negli anni '80. Nella concezione dell'autrice l'intelligenza è organizzata in differenti livelli gerarchizzati. Il primo definito livello “architettonurale” (capacità di immagazzinare, di mantenere tracce e stimoli, esattività a registrare e a ritrovare l'informazione); il secondo livello “esecutivo” (identificato nei processi di controllo e di regolazione, meccanismi definito metacognizione atti a regolare tutto il sistema) (Brown 1975, 1987).

La metacognizione, nell'ambito dell'apprendimento e del processo educativo, riceve un notevole contributo da Cornoldi (1995/2007) e prende forma in relazione a quello che una persona sa circa una pluralità di aspetti distinti, intesi come la memoria, la comprensione, lo studio, il controllo ovvero le capacità di valutare la qualità e la correttezza del compito che si sta eseguendo (Cornoldi, 1990; Flavell & Wellmann, 1977; Brown, 1975, 1987). Altri autori coerenti con questa linea di studi hanno sviluppato diversi modelli teorici funzionali allo sviluppo di altrettanti metodi di interventi scolastici (Borkowski & Muthukrishna, 1992).

Il concetto di metamemoria discusso nei decenni passati viene inteso come l'agire della mente ed è per tale motivo che spesso viene sostituito con il termine metacognizione poiché riflette sia la conoscenza che la capacità cognitiva (Flavell, 1970; 1979; Beker & Feuerstein, 1991; Schneider & Pressley, 1997; Schneider, & Gopher, 1999; Koriat, 1999).

Diversi dati scientifici evidenziano come il ruolo di una buona regolazione delle funzioni metacognitive consente di pervenire a buoni esiti nell'apprendimento scolastico (Stanton, Neider, Gallegos & Clark, 2015).

In tempi più recenti, la metacognizione è stata oggetto della riflessione pedagogica, la quale ha descritto sul piano teorico l'attività cognitiva dell'allievo, il processo che implica lo studio o i compiti di memoria e la loro funzione allo sviluppo dell'intelligenza in virtù del presupposto che l'intelligenza non è un dato che si può indicare in maniera definitiva, bensì un'entità che si sviluppa attraverso la costruzione dei processi di pensiero (Ferrara, Brown, & Campione, 1986; Borkowski, 1988; Mirandola, Toffalini, Ciriello & Cornoldi, 2017). Questa costruzione avviene attraverso il supporto della mediazione cognitiva che orienta, amplia, stimola e sviluppa le abilità latenti nella persona (Bransford, Sherwood, Vye & Rieser, 1986; Cornoldi, De Beni & Gruppo M.T. 2001; Kozulin, 2002; Pressley & Hilden, 2007).

L'autoregolazione delle funzioni metacognitive si presta a buoni esiti nell'apprendimento scolastico (Stanton, Neider, Gallegos & Clark, 2015). Alcuni lavori (Guagnano, 2016) evidenziano come deficit dell'intelligenza di certe funzioni cognitive comportano difficoltà sul piano degli apprendimenti: questa considerazio-

ne attribuisce il merito di predittore importante al normale sviluppo metacognitivo nell'ambito del normale apprendimento.

Il concetto di metacognizione si sviluppa prima sulle righe della psicologia evolutiva e sperimentale per giungere all'attuale psicologia clinica.

In ambito clinico il costrutto della metacognizione viene oggi identificato anche con il termine mentalizzazione (Semerari, D'Angelo, Popolo, Cucchi, Ronchi, Maffei, Dimaggio, Nicolò & Carcione, 2008; Allen, Fonagy & Bateman, 2008).

Negli anni '90 la definizione di mentalizzazione, negli scritti relativi alla corrente psicodinamica, esprime forme viste come strettamente collegate a dati sensoriali e fantasie inconsce primarie (Butterworth, Harris, Leslie & Wellman, 1991; Frye & Moore, 1991; Perner, 1991; Whiten, 1991). Tuttavia, dalla letteratura si evince come la rappresentazione di questi processi sia osservabile e come l'interazione dell'esperienza immaginaria con la realtà avvenga mediante un possibile movimento dinamico e una maggiore consapevolezza di esperienze interne si raggiunge attraverso il collegamento di più rappresentazioni dell'esperienza (Grenen, 1975). Secondo Lecours e Bouchard (1997) la mentalizzazione comprende processi di rappresentazione, simbolizzazione ed astrazione. Mentalizzare significa quindi, trasformazione intrapsichica delle proprie esperienze somatiche/motorie di base organizzate in immagini, idee, parole che potrebbero essere modificate, collegate e comunicate permettendo così la nascita di contenuti e strutture, nonché di livelli più elevati di complessità mentali. Alla luce di questo assunto si delinea un concetto che esprime la trasformazione di eventi interni vissuti come esperienze esplicite e concrete.

Queste considerazioni possono essere ragionevolmente rilette alla luce della concezione della Teoria della mente secondo la quale una maggiore consapevolezza di esperienza interna può essere raggiunta attraverso il collegamento di più rappresentazioni di esperienza. In virtù del riferimento alle facoltà mentali che consentono alla persona di apprezzare l'esistenza di differenti stati mentali negli altri e quindi di identificare intenzioni, motivazioni, credenze, desideri sentimenti al fine di interpretare il comportamento. Per merito dei primatologi è stato introdotto nella letteratura scientifica il termine Teoria della Mente (MT). A seguito di pratiche sperimentali è stata scoperta scoperte la capacità di uno scimpanzé di comprendere le intenzioni di un attore in esibizione e di prevedere le azioni che seguivano al comportamento tenuto. La ricerca su questa particolare capacità cognitiva sociale si è espansa grazie al contributo degli psicologi dello sviluppo (Premack & Woodruff, 1978) che hanno avuto il merito di introdurre il "compito falsa credenza", quale primo paradigma sperimentale per lo studio dell'MT. (Wimmer, & Perner, 1983). Sono seguiti numerosi lavori sperimentali mirati allo studio delle funzioni dell'MT sia negli adulti sia nei bambini (Mayes & Cohen, 1994; Tine & Lucariello, 2012). Inoltre, la ricerca ha posto attenzione alle possibili localizzazioni in aree specifiche del cervello suggerendo una ridotta sensibilità agli stimoli interni nell'agire potrebbe essere legato al deficit di mentalizzazione nelle persone affette dall'autismo (Zalla, Miele, Leboyer & Metcalfe, 2015).

Alla luce delle diverse concezioni presentate dagli studi inerenti alla capacità di mentalizzazione, Fonagy esegue notevoli approfondimenti e differenzia la mentalizzazione dalle radici proprie della corrente psicodinamica ancorando il nuovo costrutto ad un modello di sviluppo, entro un paradigma teorico forte, come quello della teoria dell'attaccamento di Bowlby, senza trascurare la teoria della mente. Ne conseguono spontaneamente le seguenti considerazioni: la Teoria della mentalizzazione è simile al concetto dello sviluppo cognitivo quando fa riferimento alla Teoria della Mente. Quest'ultima riguarda in particolare comprensioni affettive

e interpersonali complesse di se stessi e degli altri, riflette le abilità che consentono ad un individuo, non solo vivere il mondo sociale in modo efficace, ma anche di sviluppare senso stabile di sé.

La mentalizzazione è per Fonagy «l'acquisizione evolutiva che consente ai bambini di rispondere non solo al comportamento di un'altra persona, ma anche all'idea che il bambino si è fatto dei suoi atteggiamenti, piani e intenzioni. La mentalizzazione consente ai bambini di "leggere" le menti altrui e di cogliere i pensieri e le intenzioni che sono alla base del comportamento umano» (2001, p.320).

Secondo Bateman e Fonagy (2004) la mentalizzazione riguarda la capacità di percepire e comprendere implicitamente (in termini di: intuizioni naturali e istintive, operazioni inconsce, automatiche o procedurali) ed esplicitamente (capacità di ragionare sul proprio e altrui comportamento in termini di stati mentali, cioè riflessione, esercizio libero, cosciente e consapevole) azioni di se stessi e degli altri, come capacità di ragionare sul proprio e altrui comportamento in termini di stati mentali, cioè di riflessione.

Nel quadro della mentalizzazione, per quanto riguarda gli "oggetti" (il sé e l'altro), ogni persona ha un insieme di stati mentali, sentimenti, pensieri, motivazioni, intenzioni, credenze, desideri e bisogni che si accostano ad altri aspetti cognitivi e affettivi compresi nel contenuto delle attività di mentalizzazione, cioè gli stati mentali intenzionali in se stessi e negli altri (Sander, 2005). Le abilità cognitive intatte permettono agli individui di immaginare in maniera apprezzabile gli stati mentali degli altri, inoltre, l'integrazione coerente con l'aspetto affettivo consente agli stessi di recepire chiaramente ed emozionalmente uno stato mentale (Choi-Kain & Gunderson, 2008). La mentalizzazione, secondo Semerari, Carcione, Dimaggio, Falcone, Nicolò, Procacci e Alleva (2003) presenta un carattere multi-componenziale, le diverse parti (monitoraggio, integrazione, differenziazione) possono essere influenzate in modo univoco (Semerari, Carcione, Dimaggio, Nicolo & Procacci, 2007) e gli esiti considerati non solo come scarsa efficienza nel processo di mentalizzazione, ma anche in termini di iper-mentalizzazione.

Si è visto che gli effetti dell'ipermentalizzazione e la correlazione di questa con l'attaccamento insicuro mediano lo sviluppo di caratteristiche del Disturbo Borderline di Personalità DBP, non tanto per la disgregazione emotiva coerente con l'attaccamento disorganizzato (Fearon, Bakermans - Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010) quanto per l'ipermentalizzazione definita come un processo cognitivo-sociale che coinvolge gli stati mentali degli altri e privilegia attribuzioni che vanno oltre i dati osservabili riconosciuti come probabili errori di interpretazione (Sharpa, Venta, Vanwoerdena, Schrammb, Carolyn, Newlinb, Reddy & Fonagy, 2016).

La natura della metacognizione descritta in termini di funzioni semi-indipendenti, analizzati in modo distinto, risponde a scarsa consapevolezza di aspetti diversi della malattia (Lysaker, Dimaggio, Buck, Callaway, Salvatore, Carcione, Nicolò & Stanghellini, 2011).

Fonagy ha anche supposto che la capacità di mentalizzazione compromessa è una caratteristica centrale del DBP (Fonagy, Target & Gergely, 2000). Da allora questa ipotesi è stata ampiamente accettata e discussa da diversi autori. Nel concetto espresso da Semerari sulla funzione della metalizzazione si evince che la "lettura della mente" (Semerari, D'Angelo, Popolo, Cucchi, Ronchi, Maffei, Dimaggio, Nicolò & Carcione, 2008, p.176) è una capacità complessa comprendente diverse sotto funzioni, interagenti tra loro che possono essere selettivamente alterate con esiti cognitivi disfunzionali; psicopatologia e sintomi di diversi disturbi psichiatrici possono esprimere basso funzionamento sociale e compromettere la qualità della

vita e della personalità (Gallese & Goldman, 1998). Come suggeriscono i risultati di altri studi, la definizione di mentalizzazione di Semerari, concorda per alcuni aspetti a quella data da Bateman e Fonagy (2004) in quanto le difficoltà della lettura della mente sono prima di tutto espressione generale della psicopatologia della personalità (Brent, Holt, Keshavan, Seidman & Fonagy, 2014) e si distinguono quando descrivono le specifiche aree compromesse e distinte di ogni disturbo rispetto a ciascun tipo di personalità patologica (Semerari, Cucchi, Dimaggio, Cavolini, Carcione, Battelli, Nicolò, Pedone, Siccardi, D'Angerio, Ronchi, Maffei & Smeraldi, 2012). In linea con questi ultimi concetti teorici, studi meno recenti suggeriscono che l'abilità di cogliere i pensieri e le emozioni degli altri dipenda da quanto l'auto- riflessione ostacola o favorisce la comprensione della mente dell'altro (Dimaggio, Nicolò, Semerari & Carcione, 2013). Questa ipotesi viene avvalorata recentemente da studi di ricerca sociale e neurocognizione che mostrano come gli individui con vissuti antisociali particolarmente violenti presentano problemi specifici nella cognizione sociale, in particolar modo immaginare con precisione gli stati mentali degli altri (Newbury-Helps, Feigenbaum & Fonagy, 2017).

I pazienti affetti dal disturbo di personalità grave con deficit nelle aree metacognitive, sono stati differenziati dai pazienti BPD con deficit distinti in specifiche aree come per esempio: differenziazione e integrazione. Identificare in modo selettivo le sub-funzioni metacognitive, (Monitoraggio, Decentramento Differenziazione, Integrazione) relativamente agli stili, ai tratti delle singole le categorie del PD può contribuire ad affinare la pratica clinica (Semerari, Colle, Pellecchia, Carcione, Conti, Fiore, Moroni, Nicolò, Procacci & Pedone, 2015).

Se pure con esiti psicopatologici verosimili, in ambito clinico la mentalizzazione trova una concettualizzazione asimmetrica coniata nel termine metacognizione (Wells, 2012). Le due definizioni vengono utilizzate come sinonimi in ambito clinico anche se le caratteristiche della seconda spiegano processi di funzionamento cognitivo che attengono ad un insieme di credenze sul proprio contenuto mentale come: la conoscenza stabile o convinzioni circa il proprio sistema cognitivo, la conoscenza sui fattori che influenzano il funzionamento del sistema, la regolazione della consapevolezza dello stato attuale della conoscenza, e la valutazione del significato di pensiero e di ricordi. L'idea di fondo del termine è l'esito di particolari credenze metacognitive disfunzionali che sviluppano e mantengono la patologia clinica. Queste credenze, come fissazione sul pericolo e sulla minaccia o la percezione di incontrollabilità, danno seguito a modelli ricorsivi sostenuti dall'attenzione selettiva e caratterizzati da modalità di coping disfunzionali (Wells, 2012). Tale condizione porta spontaneamente la persona all'impiego di strategie di controllo sul processo di pensiero, nonché a uno stato di preoccupazione e ruminazione costante, un elevato livello d'ansia, sintomi depressivi, sofferenza emotiva conclamata, la quale a sua volta può essere causa di stress profondo e duraturo (Yilmaz, Gençöz & Wells, 2011). Diversi autori hanno indagato questa problematica ponendo la metacognizione come responsabile del controllo della mente e riconoscendola quale base fondamentale per la maggior parte dei disturbi psicopatologici (Clark, 2001). Il quadro suddetto ha suggerito l'esigenza di interventi terapeutici per aiutare i pazienti a gestire le rappresentazioni disfunzionali del sé e dell'altro e utilizzare le conoscenze metacognitive per affrontare la sofferenza e migliorare la qualità della vita (Dimaggio, Carcione, Salvatore, Nicolò, Sisto & Semerari, 2011).

### 3. Metacognizione: processi ed esiti patologici

La letteratura descrive diversi aspetti della metacognizione esponendo i presupposti circa l'influenza che questi possono esercitare l'uno sull'altro e determinare a loro volta, deficit emotivi e scarse abilità sociali (Lysaker, Erickson, Ringer, Buck, Semerari, Carcione & Dimaggio, 2011). Un feedback sociale negativo, o comunque non efficace, può giocare un ruolo fondamentale nell'apprendimento delle modalità di socializzazione e incidere sulla fiducia in se stessi specialmente se è modulato da valutazioni metacognitive negative (Jacquot, Eskenazi, Wuillemin, Montalan, Proust, Grèzes & Conty, 2015). Deficit di comprensione degli stati mentali, intenzioni, emozioni e credenze possono indurre la persona a evitare situazioni sociali e prestazioni lavorative (Hezel & McNally, 2014), ma anche vere e proprie difficoltà che rendono difficile la fruizione efficace del trattamento nelle gravi patologie come nel caso delle psicosi a vari stadi clinici (Salvatore, Lysaker, Popolo, Procacci, Carcione & Dimaggio, 2012). Si tratta di stili cognitivi associati al mantenimento di emozioni negative, come la ruminazione caratterizzata da pensieri ripetitivi, focalizzati sui propri sintomi e sulle loro conseguenze. Ciò ha fatto presupporre un modello Self-Regulatory Executive Function (S - REF), in cui la metacognizione assumerebbe un ruolo centrale nello sviluppo e nel mantenimento delle principali forme di disturbo emotivo. Questo modello ha condotto all'ipotesi che la metacognizione non solo svolge una funzione esecutiva per quanto riguarda l'elaborazione cognitiva, ma contribuisce inoltre alla regolazione emotiva (Wells & Matthews, 1996, 2000; O'Carroll & Fisher, 2013). Fenomeni di preoccupazione, ruminazione, focalizzazione dell'attenzione attivano il ricorso all'uso di strategie di coping e di autoregolazione disfunzionali e fungono da mantenimento e rinforzo dello stato emotionale e delle idee negative, determinando a loro volta il mantenimento di uno stile specifico di elaborazione cognitiva riconosciuto come Cognitive-Attentional Syndrome (CAS) (Wells, 2012; Callesen, Jensen & Wells, 2014; Fergus, Valentiner, McGrath, Gier-Lonsway & Jencius, 2013). Altre concettualizzazioni indicano l'attenzione selettiva come un fattore critico per il mantenimento della depressione. Si è visto infatti che i pazienti depressi hanno più difficoltà a inibire gli stimoli visivi negativi, selezionano l'attenzione più a lungo su input negativi ed elaborano informazioni guidate da credenze disfunzionali (Kellough, Beevers, Ellis & Wells, 2008). Anche lo sviluppo dell'ansia è stato associato al controllo metacognitivo in quanto le credenze sulla preoccupazione, legata alla mancanza di controllo sui pensieri, e l'attenzione, focalizzata costantemente su questi, determinano un deficit di regolazione emotiva (Spada, Georgiou, & Wells, 2010). Lo scarso controllo emotionale è stato riconosciuto come una caratteristica fondamentale di altre patologie come dei disturbi di personalità (PD). Questo può influire negativamente non solo sullo sviluppo e sul mantenimento del PD, ma può indebolire l'efficacia del trattamento influendo sul carattere relazionale dell'alleanza terapeutica (Dimaggio, Nicolò, Semerari & Carcione, 2013). Studi coerenti con i risultati della ricerca fin qui descritta, riguardo l'influenza della metacognizione sugli stili di pensiero che possono causare disturbi emotivi negli adulti, hanno identificato la preoccupazione quale caratteristica principale del Disturbo d'Ansia Generalizzata (GAD), concludendo che essa è mantenuta da metacognizioni disadattive e comportamenti collegati (Stapinski, Abbott & Rapee, 2010). Un ulteriore sostegno giunge dalla ricerca di Clark (2001) che illustra, attraverso cinque studi empirici, stili di pensiero disadattivi favoriti dalla persistenza di cognizioni negative e dimostrano come questi conducano a disturbi emotivi e generino ansia e depressione. È stata considerata inoltre, la relazione tra fattori di vulnerabilità

generali e specifiche manifestazioni dei sintomi di ansia generalizzata (GAD) e depressione, riconoscendo un'associazione positiva (van der Heiden, Melchior, Muris, Bouwmeester, Bos & van der Molen, 2010). Le persone con alto controllo metacognitivo mantenuto da credenze perseveranti e con convinzioni ossessive di estrema responsabilità, perfezionismo, alto controllo della mente e costante stima del pericolo, si pongono limitazioni sociali e lavorative e operano il rinvio delle azioni programmate. Queste rinunce hanno la funzione di proteggere la persona dalle esperienze di disagio causato dall'ansia e riducono la tensione e lo stress. La tendenza a rinviare i compiti previsti, nella speranza di avere più tempo per la gestione del problema, presenta un processo a forma graduale e può divenire un comportamento ripetitivo conseguente a sofferenza psicopatologica sin dalla giovane età. Ciò accresce l'interesse verso pensieri e credenze metacognitive, comportamenti e idee ossessive, al fine di prevenire e correggere eventuali rischi patologici in età precoce (Sadeghi, Hajloo, Babayi & Shahri, 2014).

#### 4. Regolazione emotiva e metacognizione nei bambini e adolescenti



A tutt'oggi è poco sviluppata la ricerca sui processi che implicano le categorie metacognitive che possono causare nei bambini eventuali sviluppi psicopatologici.

Sono presenti in letteratura poche fonti di ricerca che non rendono esaustivo il riscontro se, anche nei bambini e negli adolescenti, uno stile di pensiero perseverante, che espone al rimuginio o alla ruminazione, alla focalizzazione sulla minaccia, nonché a comportamenti di coping inefficaci e disfunzionali, possano essere causa di credenze di natura metacognitiva sia positive (relative alla necessità di preoccuparsi) sia negative (sia alla pericolosità della preoccupazione costante) a determinare disturbi psicopatologici come ansia e depressione (Choi-Kain & Gunderson, 2008). Oppure se processi interpersonali che sottengono alla formazione di stati mentali disfunzionali sono o compromessi dalla disfunzione della regolazione emotiva che a sua volta determina deficit metacognitivi conseguenti a psicopatologie.

Inizialmente, la metacognizione riferita all'infanzia è stata definita come la conoscenza, la regolazione delle proprie cognizioni e la competenza strategica, mentre la sua finalità è identificata nella costruzione della capacità di riflessione critica del giovane studente. In questo senso la metacognizione, parte dalle preconoscenze per arrivare a strutturare modelli più adeguati e consapevoli, funzionali all'apprendimento scolastico (Flavell, 1979). Successivamente è stato ampliato il campo degli studi che riguardano la metacognizione nei bambini, ipotizzando lo sviluppo di modelli concettuali di preoccupazione clinica (ansia), influenzati anche da fattori di rischio generali come la genetica, il temperamento, fattori cognitivi, emozionali, influenze genitoriali e dallo sviluppo cognitivo (Kertz & Woodruff-Borden, 2011; Nolte, Guiney, Fonagy, Mayes & Luyten, 2011). Modelli molto complessi, in seguito parzialmente descritti, incorporano una serie di fattori e le loro interazioni pare si prestino allo sviluppo e mantenimento di psicopatologie nei bambini come negli adulti (Laugesen, Dugas & Bukowski, 2003).

Il ruolo della metacognizione associata al processo di sviluppo cognitivo viene descritta in studi recenti, dove i risultati di un campione di bambini dai 3 ai 5 anni pongono attenzione ai processi di monitoraggio metacognitivo implicito della memoria, suggerendo l'ipotesi che tali abilità, potrebbero anticipare lo sviluppo delle conoscenze metacognitive esplicite in funzione dei cambiamenti evolutivi (Kertz, Woodruff-Borden, Paulus, Proust & Sodian, 2013). Il normale processo di svilup-

po evolutivo porta a migliorare la capacità di concentrazione sugli aspetti strategicamente rilevanti delle attività in cui sono impegnati i bambini; talvolta però il controllo dell'attenzione è tale da sviluppare livelli di preoccupazione importanti (Roebers, Schmid & Roderer, 2010).

In due gruppi di bambini molto piccoli di 18 mesi (29 bambini) e di 12 mesi (22 bambini), è stata impiegata una procedura non verbale, basata su una misura del comportamento che riflette la volontà dei bambini nella ricerca di una ricompensa a seconda della precisione della loro decisione. Questo lavoro ha consentito di valutare le capacità metacognitive implicite ed esplicite mostrando come questi soggetti sono in grado di valutare in modo retrospettivo l'accuratezza delle proprie decisioni e confermando che le capacità metacognitive sono funzionali prima che i bambini iniziano a produrre le loro prime parole (Goupil, & Kouider, 2016).

Le Funzioni Esecutive sono un complesso di sistemi cognitivi flessibili e adattivi, necessari nella guida del comportamento orientato a uno scopo (Ladavas & Berti, 2014). A livello neurale questi processi vengono implementati da una rete di controllo esecutivo prefrontale che interagisce con le reti affettive corticali e subcorticali (Posne & Rothbart, 2000).

Uno studio (Passarotti, Trivedi, Dominguez-Colman, Patel & Langenecker, 2016) ha evidenziato come la compromissione della funzione esecutiva (EF) nel Disturbo Bipolare Pediatrico (PBD) e nel Disturbo da Deficit di Attenzione-iperattività (ADHD) nell'infanzia, determina disregolazione emozionale e disorganizzazione della funzione cognitiva. In questo lavoro sono stati coinvolti 16 bambini e adolescenti con PBD, 17 bambini e adolescenti con ADHD, tipo combinato, e 13 bambini e adolescenti con PBD e ADHD in comorbidità risultati dei test neuropsicologici standardizzati indicano che tutti i gruppi mostravano deficit significativi delle EF, anche se il deficit di disregolazione emotiva e cognitiva nel gruppo ADHD è propriamente riconosciuto.

Lo sviluppo delle funzioni esecutive nei bambini presume due componenti principali che dipendono da diverse aree prefrontali: una metacognitiva (si sviluppa entro il 3 anno di età e svolge funzioni come la pianificazione, il problem solving, l'astrazione e l'attuazione di strategie di memoria) e l'altra emozionale/motivazionale (progredisce durante il primo anno di vita e coinvolge l'espressione e il controllo dei comportamenti emotivi e istintuali). Entrambe le componenti seguono altrettanti differenti traiettorie evolutive, confermando comunque lo sviluppo metacognitivo in linea con le suddette ricerche (Ardila, 2013).

Oltre all'aspetto strutturale e funzionale dello sviluppo metacognitivo, studi recenti (Dragan & Dragan, 2013) hanno considerato anche l'aspetto biologico/genetico per far luce sui rapporti tra specifici tratti di temperamento e categorie metacognitive come predittori di ansia. Ne è risultato che la metacognizione si pone come un mediatore significativo nel rapporto tra temperamento e ansia patologica.

Un particolare temperamento caratterizzato da alti livelli di "evitamento del danno" o alti livelli di "dipendenza dalla ricompensa" può rispettivamente facilitare la tendenza ad utilizzare preoccupazione o rimuginazione e che uno stile genitoriale caratterizzato da elevato controllo protettivo è un fattore di rischio indipendente per lo sviluppo di entrambi i tipi di recidiva pensiero negativo (Manfredi, Caselli, Rovetto, Rebecchi, Ruggiero, Sassaroli & Spada, 2011).

Quando i bambini sono stati incoraggiati a valutare eventuali esiti negativi, associati ad una serie di argomenti di preoccupazione, quest'ultima diventava sempre più elevata (Muris, Merckelbach, Meesters & van den Brand, 2002). Stili educativi rigidi, punitivi e incoerenti da parte del caregiver, non consentono al bambino di sviluppare, nei primi anni di vita, un legame emotivo sicuro che rifletta le sue

aspettative e sia in grado di mediare i momenti di stress emotivo acuto. Un bambino costretto a mettere in atto comportamenti difensivi potrebbe sviluppare un attaccamento di tipo insicuro, avere difficoltà di adattamento e non acquisire la capacità di preoccuparsi per gli altri come esito di una mentalizzazione compromessa (Gallagher & Cartwright-Hatton, 2008).

Prove scientifiche dimostrano una maggiore probabilità che genitori ansiosi e particolari stili educativi possano dare seguito a distorsioni metacognitive associate con lo sviluppo di ansia patologica (Rothschild-Yakar, Levy-Shiff, Fridman-Balaban, Gur & Stein, 2010).

Strategie metacognitive di regolazione delle emozioni consentono di cambiare liberamente pensieri, obiettivi e di alleviare le emozioni negative (tristezza, rabbia, paura). Gli adulti possono normalmente impegnarsi in questo tipo di regolazione delle emozioni, ma poco si sa circa le radici dello sviluppo di questa capacità. I risultati di alcuni studi, che hanno valutato bambini di 5 e 6 anni, riportano evidenze riguardo la capacità di usare strategie metacognitive in questa età. I bambini avrebbero prodotto una serie di strategie di regolazione delle emozioni, tra cui la regolazione metacognitiva quando hanno avuto esperienza diretta con un compito familiare (ad esempio, l'attesa di gustare qualcosa) (Davis, Levine, Lench & Quas, 2010).

Lo stato emozionale che anticipa il processo di preoccupazione nell'infanzia potrebbe diventare sempre più complesso e strutturare processi di pensiero ripetitivi e patologici anche per bambini, come è stato peraltro documentato dalla letteratura per gli adulti. Molti studi su campioni di individui adulti si sono avvalse del Metacognitions Questionnaire (MCQ) per indagare l'associazione tra le credenze metacognitive e i disturbi emotivi (Cartwright-Hatton & Wells, 1997). Questa ipotesi è stata posta anche per i bambini per verificare se anche loro come gli adulti sono soggetti a disturbi emotivi. A questo proposito, sono stati sviluppati studi empirici con l'ausilio del Metacognitions Questionnaire for Children (MCQ-C) adattato dal Metacognitions Questionnaire for adolescents (MCQ-A) (Cartwright-Hatton, Mather, Illingworth, Brocki, Harrington & Wells, 2004). L'MCQ è una misura di tratto di diversi parametri cognitivi, alcuni dei quali centrali nel modello metacognitivo dei disturbi psicologici. Questo strumento self report è stato somministrato ad un campione di bambini e adolescenti e i risultati hanno confermato il ruolo dei fattori metacognitivi nello sviluppo dei disturbi d'ansia nell'infanzia e nell'adolescenza, riscontrando una certa continuità del disturbo con gli adulti. Interessanti differenze sono poi emerse in associazione alla variabile età e in termini di consapevolezza dei pensieri, suggerendo che con l'aumentare dell'età, i giovani con disturbi d'ansia riferiscono di essere sempre più consapevoli del loro pensiero e di una gamma di tipi e livelli di credenze metacognitive positivamente associate a sintomi emotivi. Anche la variabile di genere per le giovani adolescenti è stata attenzionata in quanto ha predetto livelli più elevati di sintomi di ansia e depressione, di ruminazione e preoccupazione nonché uno stile di attribuzione negativa rispetto ai ragazzi (Bacow, Pincus, Ehrenreich & Brody, 2009).

Secondo la teoria cognitiva dell'ansia (Wells, 1995; 2012), gli adulti ansiosi interpretano situazioni ambigue in modo negativo, sovrastimano il pericolo e sottovalutano la capacità di affrontarlo. In accordo con tale orientamento, il seguente studio riporta che anche i bambini presentano cognizioni disfunzionali e manifestano forte preoccupazione nell'ansia da separazione in quanto applicano inferenze secondo processi simili a quelli dell'adulto in situazioni poco chiare (Bögels & Zigterman, 2000). Coerenti con questo filone di ricerca, i risultati dell'esame di un campione di studenti di età compresa tra 16 e 19 anni, riportano che le credenze positive circa la preoccupazione e l'orientamento negativo al problema sembrano

essere i processi chiave che inducono all' ansia e alla depressione adolescenziale (Barahmand, 2008).

Uno studio recente conferma come processi metacognitivi che presentano schemi disadattivi sia nei bambini sia negli adolescenti affetti da mal di testa in particolare emicrania, sono correlati con ansia, depressione, motivazione, rendimento scolastico, interazioni sociali umane e sintomi di stress (Faedda, Natalucci, Calderoni, Cerutti, Verdecchia & Guidetti, 2017).

Allo stesso modo secondo altri Autori la preoccupazione in età giovanile presenta una relazione positiva a vari livelli, con particolare riguardo alla metacognizione. L'impiego di modelli empirici ha dato rilevanza a variabili metacognitive sostenute da credenze positive/ negative circa la preoccupazione e la difficoltà di tollerare incertezza, coniando un quadro di sviluppo di livelli clinici di preoccupazione (Kertz, & Woodruff-Borden, 2011). La preoccupazione, associata o meno alla ruminazione, si colloca come predittore particolareggiato dei sintomi di ansia e la ruminazione, a sua volta, può esitare in sintomi depressivi (Muris, Roelofs, Meesters & Boomsma, 2004). Altre volte i disturbi possono presentarsi in sovrapposizione e rendere difficile la diagnosi come nel disturbo ossessivo-compulsivo (OCD) o disturbo d'ansia generalizzato (GAD) (Comer, Kendall, Franklin, Hudson & Pimentel, 2004). La metacognizione rimane comunque un buon predittore di sintomi del disturbo ossessivo-compulsivo (OCD), in quanto correla con sintomi patologici anche negli adolescenti sani (Mather, & Cartwright-Hatton, 2004). Secondo Welsh, Cartwright-Hatton, Wells, Snow e Tiffin (2014) la metacognizione è responsabile della regolazione delle esperienze mentali. Una disfunzione al Modello dell'Autoregolazione delle Funzioni Esecutive porta a pattern di risposte disfunzionali come pensieri intrusivi, attenzione selettiva sulla minaccia, interpretazione e elaborazione delle esperienze mentali basate sulla preoccupazione/ruminazione dando luogo a strategie di controllo mentale disfunzionali riconosciute come fattori causali di rischio elevato.

Queste potrebbero indurre gli adolescenti a sviluppare psicosi, principalmente in presenza di stati mentali a rischio. Lo studio seguito dai suddetti autori, ha interessato un gruppo di adolescenti di età compresa tra i 12 ei 17 anni con stato mentale ad alto rischio psicotico. I risultati sono stati comparati con quelli di un gruppo di controllo di adolescenti non patologici, con lo scopo di identificare se i primi avessero credenze metacognitive negative (convincioni circa i propri processi di pensiero) più disfunzionali. I punteggi evidenziati dati significativamente più alti rispetto al gruppo di controllo sulle convinzioni negative, fiducia cognitiva e la necessità del controllo degli eventi cognitivi come pensieri indesiderati. Inoltre, le convinzioni negative erano significativamente correlate all' intensità dei sintomi e all'angoscia di esperienze percettive. Quest'ultimo risultato evidenziava che i soggetti che presentano credenze metacognitive negative maggiormente disadattive hanno un peggior funzionamento psicosociale, concludendo che le credenze metacognitive svolgono un ruolo importante nello sviluppo e nel mantenimento di esperienze psicotiche (Welsh, Cartwright-Hatton, Wells, Snow & Tiffin, 2014).

Tra i pochi studi che si sono interessati di comprendere se le traiettorie di sviluppo dei disturbi psicopatologici come Schizotipia durante l'adolescenza e i suoi correlati di regolazione emotiva seguano possibili traiettorie di sviluppo simili a quelle degli adulti, troviamo un lavoro che ha interessato un gruppo di adolescenti di età compresa tra 12 e 19 anni, ipotizzando l'influenza di due dimensioni: ansia e credenze metacognitive positive e negative che in interazione o indipendentemente l'una dall'altra si è visto possano contribuire allo sviluppo di Schizotipia negli adolescenti (Debbané, Van der Linden, Balanzin, Billieux & Eliez, 2012).

Le credenze metacognitive negative hanno un significato di preoccupazione importante per la persona. Processi di pensiero e capacità di regolazione delle emozioni nell'adolescente comportano particolare vulnerabilità nella regolazione delle emozioni e nelle abilità d'interazioni sociali. Le difficoltà nel funzionamento metacognitivo sono una caratteristica fondamentale che inducono, insieme ai sintomi prodromici, il declino psicosociale pre-psicotico nella schizofrenia (Scheyer, Reznik, Apter, Seidman & Koren, 2014). Altri lavori di ricerca su un campione di ragazze adolescenti di età compresa tra 14 e 24 anni, attestano le relazioni genitoriali disfunzionali, associate a scarse abilità di mentalizzazione maturate sin dalle prime relazioni di attaccamento, identificate come fattore di rischio nella genesi del disturbo alimentare (ED), mentre allo stesso tempo stili di mentalizzazione coerenti si qualificano come fattore protettivo per entrambe le variabili associate (Roebers, Schmid & Roderer, 2010). Inoltre, la trascuratezza nei primi rapporti interattivi con il caregiver, nonché i traumi psicologici derivanti da situazioni di abuso, possono compromettere la corretta maturazione delle capacità cognitive e sociali necessarie per il normale sviluppo della mentalizzazione. In tal caso è stato riscontrato l'evolversi in età adulta del Disturbo di Personalità Borderline, nonché di altre diagnosi di disturbi di personalità associati a specifici tipi di maltrattamento subito nell'infanzia (Battle, Shea, Johnson, Yen, Zlotnick, Zanarini, Sanislow, Skodol, Gunderson, Grilo, McGlashan & Morey, 2004).

In linea con i risultati sopra indicati, si pongono i dati riportati da un campione di 104 adolescenti maschi e femmine, di età media di 16,4 anni. L'ipotesi di fondo è che i legami tra attaccamento insicuro - disorganizzato siano predittori di deficit di mentalizzazione e dello sviluppo di tratti psicopatologici sin dall'infanzia. Il basso grado di abilità di mentalizzazione si associa con lo sviluppo di aggressività proattiva negli individui adolescenti che presentano tratti di personalità psicotica e comportamenti aggressivi.

Tali recenti studi in letteratura, evidenziano che i tratti psicopatologici di personalità spiegano solo parzialmente l'aggressività proattiva negli adolescenti, i quali manifestavano minore aggressività premeditata quando presentavano un grado di abilità di mentalizzazione potenzialmente alto. In condizioni di deficit di mentalizzazione degli stati mentali dell'altro, il soggetto non percepisce il disagio altrui. Ciò può dare luogo a comportamenti aggressivi proattivi in quanto il potenziale dolore inflitto alla vittima non viene interpretato tale dall'autore (Taubner, White, Zimmermann, Fonagy & Nolte, 2013). Sostanzialmente, i deficit di mentalizzazione non gli consentono di riflettere e ragionare sugli stati mentali e sul comportamento altrui applicando le necessarie abilità della Teoria Della Mente (TOM). Studi recenti condotti da Angus MacBeth et. al hanno coltivato quest'ultima ipotesi affermando importanti risultati riguardo l'influenza negativa sul funzionamento sociale in caso di scarsa consapevolezza della mente dell'altro. Il campione rappresentativo del loro lavoro ha coinvolto un gruppo di giovani adolescenti al primo esordio psicotico. I risultati dello studio espongono l'associazione significativa tra scarso adattamento sociale dell'adolescente e alcune funzioni metacognitive carenti come la comprensione degli stati mentali degli altri. Ciò conferma che i deficit metacognitivi possono comportare difficoltà nel funzionamento sociale, disagio in situazioni interpersonali e compromettere la qualità della vita (Macbeth, Gumley, Schwannauer, Carcione, Fisher, McLeod & Dimaggio, 2014). Studi coerenti alla precedente prospettiva dimostrano la continuità del disturbo (in età adulta) con un campione di giovani più maturi (età media 25,7 anni) e suggeriscono il trattamento precoce al fine di sviluppare tra le abilità metacognitive la comprensione degli altri nonché l'abilità di decentrato metacognitivo (McLeod, Gumley, Macbeth, Schwannauer, & Lysaker, 2014).

È stato inoltre evidenziato che, in presenza di livelli elevati di alessitimia, ci possa essere correlazione con la rappresentazione disfunzionale delle relazioni interpersonali e con notevoli livelli di psicopatologia globale (Nicolò, Semerari, Lysaker, Dimaggio, Conti, D'Angerio, Procacci, Popolo & Carcione, 2011).

Conforme ai precedenti esiti, l'indagine di Taubner, White, Zimmermann, Fonagy e Nolte (2013) descrive l'ipotesi predittiva che un'efficiente abilità di mentalizzazione assuma un ruolo di moderatore, inibisce e controlli l'aggressività interpersonale, associata o meno a tratti psicotici di personalità, come peraltro dimostrato nel campione adolescenti esaminato.

## 5. Prospettiva in assessment

Dal punto di vista biologico, diversi autori evidenziano l'influenza del ruolo neuroanatomico e funzionale nella regolazione delle emozioni (Adolphs, Tranel & Damasio 1994; Panksepp, 1998; Kalisch, 2009).

Le reti neurocognitive infatti vengono indicate quali responsabili della connettività funzionale sia a livello globale sia nelle regioni specifiche. Una condizione di stress, se è prolungata nel tempo, può avere conseguenze funzionali sul pensiero complesso con esiti sfavorevoli nel corretto funzionamento dei processi metacognitivi (Menon, 2011). I neurotrasmettitori sensibili allo stress, gli ormoni, le catecolamine e i corticosteroidi esercitano effetti modulatori sulla eccitabilità neuronale e sulla plasticità.

Questo comporta una catena di reazioni neuroendocrine in tutto il corpo. In caso di risposta allo stress acuto, questa reazione permette di individuare rapidamente le minacce, rispondere, ripristinare l'omeostasi quando le minacce non sono più presenti e preparare meglio l'organismo per le future risposte. Nel caso in cui l'equilibrio delle reti neurocognitive non venga adeguatamente ripristinato, si attiva una risposta complessa che influisce negativamente su diversi ambiti cognitivi. La neuromodulazione nelle psicopatologie implica disfunzioni nei processi di regolazione cognitiva, emotiva ed affettiva (Hermans, Henckens, Joëls & Fernández, 2014). A partire da questo assunto neuroanatomico e funzionale, in fase di assessment psicopatologico, risulta fondamentale valutare il corretto funzionamento della regolazione emotiva proprio perché ci si aspetta che una scarsa regolazione possa essere causata dal compromesso funzionamento metacognitivo. Quest'ultimo, se inteso in termini di abilità di riflettere sugli stati mentali propri e altrui, effettua inferenze sui vari input interni ed esterni e attiva comportamenti ed emozioni che, a loro volta, contribuiscono a mantenere lo stato d'allerta e conseguentemente uno stato di regolazione emotiva disfunzionale, determinando severi esiti psicopatologici. Partendo dall'ipotesi che la metacognizione non è una funzione unica, ma costituita da diverse attività eterogenee e distinte, in fase di valutazione del caso clinico è opportuno indagare, oltre ai sintomi, l'esperienza soggettiva del paziente, le sue difficoltà funzionali e i problemi relazionali che il disturbo comporta (Semerari, Carcione, Dimaggio, Falcone, Nicolò, Procacci & Alleva, 2003). Alcuni strumenti di valutazione elaborati per valutare la metacognizione sono i questionari autosomministrati. Questi, utilizzati nell'ambito della metacognizione, rientrano all'interno dello stesso paradigma teorico di Wells (2002); uno dei più noti è il Meta-Cognition Questionnaire - MCQ (Cartwright-Hatton, & Wells, 1997) che esplora le credenze della persona in merito alle proprie convinzioni collegate ai processi di elaborazione cognitiva; il Thought Control Questionnaire (Wells & Davies, 1994) attenziona le strategie metacognitive utilizzate tendenzialmente dalla persona per controllare pensieri



fonti di sofferenza soggettiva. Tali strumenti non forniscono indicazioni circa il funzionamento metacognitivo del soggetto e non danno informazioni su quelle capacità che consentono di ragionare sui propri ed altri stati mentali. Si tratta infatti di questionari costruiti con la finalità di identificare principalmente i contenuti metacognitivi, riconosciuti come convinzioni che l'individuo ha dei propri pensieri e abilità personali e non delle abilità che permettono la loro costruzione. Considerando che convinzioni metacognitive sono dipendenti dalla specificità del contesto reale, dall'interazione tra funzionamento cognitivo, metacognitivo ed emozioni, gli esiti risultano differenti a seconda delle abilità di costruire una rappresentazione di volta in volta nuova che integri in modo fluido i propri contenuti. Il funzionamento delle diverse aree metacognitive appare in questo contesto privilegiato perché sottende alla costruzione dei contenuti. A questo proposito risulta funzionale l'intervista semistrutturata per la Valutazione della Metacognizione (IVaM) che analizza le abilità che costituiscono il funzionamento metacognitivo: monitoraggio, integrazione, differenziazione e decentramento. Tale strumento, sollecita nell'intervistato la capacità di ragionare in termini di stati mentali, valutando in questo modo le sue abilità metacognitive che stanno alla base della formazione dei contenuti per consentire la valutazione della metacognizione sia in assessment sia nel corso del trattamento (Semerari, D'Angerio, Popolo, Cucchi, Ronchi, Maffei, Dimaggio, Nicolò & Carcione, 2008).

## 6. Prospettiva in trattamento

Negli ultimi anni, molti studi di ricerca si sono concentrati sui processi di sviluppo e mantenimento dei disturbi psicopatologici proponendo applicazioni terapeutiche (Brent, Holt, Keshavan, Seidman, Fonagy, 2014; Hermans, Henckens, Joëls & Fernández, 2014; Semerari, D'Angerio, Popolo, Cucchi, Ronchi, Maffei, Dimaggio, Nicolò & Carcione, 2008) come ad esempio la Terapia Metacognitiva (MCT) che concentra l'intervento su come una persona pensa (processo di pensiero) (Bracke, Rivers, Shiffman & Salovey 2006). Secondo Wells (2012), la Teoria mostra in che modo il disagio psicologico deriva da come una persona risponde ai pensieri e alle credenze negative - per esempio, ruminando o preoccupandosi - piuttosto che al contenuto di tali pensieri (Jacquot, Eskenazi, Wuillemin, Montalan, Proust, Grèzes & Conty, 2015). A differenza della Terapia Cognitivo-Comportamentale (TCC) sviluppata da Beck (2011) più di 30 anni fa, incentrata su "cosa" una persona "pensa", sul contenuto dei pensieri automatici negativi, sulle credenze su di sé e sul mondo, collegati ad assunti e valutazioni che danno seguito a disturbi emotivi. In tempi recenti si è visto che i singoli pazienti presentano caratteristiche sintomatologiche diverse e rispondono in modo altrettanto diverso a seconda della specificità della terapia opportunamente adeguata come è dimostrato in letteratura (Ashouri, Atef Vahid, Gharaee & Rasoulian, 2013).

Studi di previsione hanno individuato gli effetti di questi trattamenti differenziali per sottogruppi di pazienti, favorendo lo sviluppo di un approccio di selezione al trattamento che può essere utilizzato regolarmente nella cura della salute mentale. Il focus della nostra indagine si concentra sullo sviluppo delle capacità metacognitive atte a controllare la regolazione disfunzionale degli stati emotivi che facilitano e mantengono lo sviluppo di psicopatologie (Huibers, Cohen, Lemmens, Arntz, Peeters, Cuijpers & DeRubeis, 2015).

Alla luce di questi studi recenti che avanzano obiettivi terapeutici strettamente personalizzati, sarebbe proficuo valutare i punti di forza e di debolezza delle di-

verse capacità metacognitive tra i pazienti psicotici e affetti da altre psicopatologie in quanto potrebbe essere essenziale al fine di non dare per scontato che le difficoltà in un dominio indichino necessariamente deficit negli altri o che abilità relativamente compromesse in un dominio metacognitivo suggeriscano abilità deficitarie in altri. Ciò è emerso quando sono stati indagati i deficit nella comprensione dello stato mentale, del ragionamento dello stato mentale e della capacità metacognitiva per valutare le prestazioni nei compiti di riconoscimento emozionale. I risultati dello studio suggeriscono che i deficit di riconoscimento delle emozioni nella schizofrenia possano essere dati dalla combinazione sia di menomazioni nella capacità di attribuire gli stati cognitivi e affettivi agli altri e sia di difficoltà nel formare rappresentazioni complesse di sé e degli altri con conseguenti esiti deboli nell'alleanza terapeutica e scarsi risultati dal trattamento (Carcione, Nicolò, Pedone, Popolo, Conti, Fiore, Procacci, Semerari & Dimaggio, 2011). Di conseguenza, potrebbe essere necessario sviluppare degli interventi che abbinino le capacità metacognitive delle persone e le aree di deficit. Ad esempio, è possibile che le persone con deficit nella capacità di riconoscere espressioni degli altri possano beneficiare maggiormente di interventi basati sulle capacità atte a sviluppare queste competenze, mentre le persone con deficit di sintesi metacognitiva potrebbero essere meglio trattati con interventi psicoterapeutici dimostratesi migliori per le funzioni di auto-riflessione. Questo approccio terapeutico centrato verso la personalizzazione dei trattamenti in base alla compromissione delle specifiche aree metacognitive potrebbe quindi riflettere un importante passo in avanti (Davis, Levine, Lench & Quas, 2010). In letteratura si rintracciano studi che hanno scelto di esplorare un particolare aspetto della metacognizione: la Mastery (Procacci, Popolo, Vinci, Semerari, Cardane, Dimaggio, Falcone, Nicolo, Pontalti & Alleva, 2000). Questa abilità metacognitiva complessa, definita come la consapevolezza dei pensieri e sentimenti propri e altrui, permette di affrontare una varietà di esperienze psicologiche soggettivamente dolorose e difficili, come quelli comunemente incontrati nei rapporti interpersonali. Quando le abilità di Mastery sono deboli, le persone, per far fronte ai problemi suddetti, utilizzano strategie di elusione per gestire le emozioni (ad esempio dormire, bere o ritirarsi fisicamente dai conflitti). Si è visto infatti che l'utilizzo delle abilità di Mastery consentono alla persona di mediare soluzioni non solo nella quotidianità, ma anche una migliore alleanza terapeutica che rappresenta una capacità fondamentale necessaria nella maggior parte delle forme di terapia cognitiva per un buon esito terapeutico (Monticelli, Carcione, Pedone & Farina, 2016).

Altri studi concordano con l'ipotesi che i deficit delle capacità metacognitive e l'alleanza terapeutica sono associati a scarsi esiti del trattamento terapeutico nelle gravi psicopatologie e suggeriscono che i deficit metacognitivi sono un ostacolo allo sviluppo dell'alleanza terapeutica (Lysaker, Erickson, Ringer, Buck, Semerari, Carcione & Dimaggio, 2011).

## 7. Limiti e prospettive

L'intento di questo lavoro è di contribuire a porre attenzione ad un importante spaccato patologico a carico della complessa abilità di regolazione delle emozioni nei bambini e negli adolescenti.

Pochi lavori scientifici hanno indagato i casi in cui i disturbi psicopatologici nei bambini e negli adolescenti siano dovuti a difficoltà di regolazione emozionale

e i casi in cui le abilità metacognitive influiscano sulla regolazione delle emozioni. Tuttavia, la letteratura esistente presenta sufficienti prove per attestare che deficit nelle abilità metacognitive, indipendentemente dalla linea di concettualizzazione teorica del termine metacognizione, è responsabile di psicopatologie gravi anche nei bambini e negli adolescenti.

Considerando la multicomponenzialità della metacognizione: monitoraggio, integrazione, differenziazione e decentramento, che inducono nella persona atteggiamenti impliciti ed espliciti e la multifunzionalità necessaria al riconoscimento dello stato mentale proprio e altrui, sembra chiara l'indicazione di valutare il funzionamento differenziato delle aree metacognitive poiché potrebbero consentire interventi terapeutici mirati atti a favorire la relazione terapeutica, nonché la salute mentale intesa nelle sue varie forme patologiche.

L'insufficiente disponibilità di strumenti di valutazione adeguati a misurare la funzionalità delle abilità metacognitive, in ambito infantile e adolescenziale, limita lo studio e le nuove prospettive di sviluppo terapeutico, nonché statistico, necessari per comprendere la vastità del fenomeno.

Scarsi sono anche gli studi che hanno indagato le origini delle capacità metacognitive nella regolazione delle emozioni. Quelli esistenti attestano che le competenze metacognitive si riscontrano nei bambini di 5/6 anni, soprattutto se viene richiesto loro l'uso di strategie di regolazione emotionale quando incontrano esperienze emotive negative (Davis, Eicher & Lysaker, 2011).

Le prospettive di studi futuri potrebbero includere i bambini di una più ampia gamma di età in modo che la traiettoria di sviluppo di questi processi metacognitivi avanzati possa essere delineata in varie condizioni, con implicazioni per una serie di risultati funzionali alla salute cognitiva, comportamentale e mentale pari agli adulti.

## Riferimenti bibliografici

- Adolphs R., Tranel D., & Damasio A.R. (1994). Impaired recognition of emotion in facial expression following bilateral damage to the human amygdala. *Nature*, 269(6507), 669-672.
- Allen J.G., Fonagy P., & Bateman A.W. (2008). *Mentalizing in Clinical Practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Ardila A. (2013). Development of Metacognitive and Emotional Executive Functions in Children. *Appl. Neuropsychol Child.*, 2(2), 82-87.
- Ashouri, A., Atef Vahid M.K., Gharaee B., & Rasoulian M. (2013). Effectiveness of Meta-Cognitive and Cognitive-Behavioral Therapy in Patients with Major Depressive Disorder. *Iranian Journal Psychiatry Behavioral Sciences*, 7(2), 24-34.
- Bacow T.L., Pincus D.B., Ehrenreich J.T., & Brody L.R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(6), 727-736.
- Barahmand U. (2008). Age and gender differences in adolescent worry. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 778-783.
- Barrett L. F. (2006). Are emotions natural kinds?. *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 28-58.
- Bateman A., & Fonagy P. (2004). *Psychotherapy for borderline personality disorder: mentalisation based treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Battle C.L., Shea M.T., Johnson D.M., Yen S., Zlotnick C., Zanarini M.C., Sanislow C.A., Skodol A.E., Gunderson J.G., Grilo C.M., McGlashan T.H., & Morey L.C. (2004). Childhood maltreatment associated with adult personality disorders: findings from the Collaborative Longitudinal Personality Disorders Study. *Journal of personality Disorders*, 18(2), 193-211.



- Beck J.S. (2011). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York, NY: Guilford Press. (Rev. ed. of: Cognitive therapy. c1995).
- Beker J., & Feuerstein R. (1991). The modifying environment and other environmental perspectives in group care. *Residential Treatment of Children and Youth*, 8(3), 21-37.
- Bögels S.M., & Zigterman D. (2000). Dysfunctional Cognitions in Children with Social Phobia, Separation Anxiety Disorder, and Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 205-211.
- Borkowski, J.G. (1988). Metacognizione e acquisizione di forza ("empowerment"): implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento. In C. Cornoldi, & R. Vinello (Eds). *Handicap, comunicazione e linguaggio*. Bergamo: Juvenilia.
- Borkowski J.G., & Muthukrishna N. (1992). Moving metacognition into the classroom: Working models and effective strategy teaching. In M. Pressley, K.R. Harris, & J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competency and literacy in schools* (pp. 477-501). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Bowlby J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby J. (1980). *Attachment and loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New York, NY: Basic Books.
- Brackett M.A., Rivers S.E., Shiffman S., Lerner N., & Salovey P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Bransford J., Sherwood R., Vye N., & Rieser J. (1986). Teaching thinking and problem solving: Research foundations. *American Psychologist*, 41(10), 1078-1089.
- Brent B.K., Holt D.J., Keshavan M.S., Seidman L.J., & Fonagy P. (2014). Mentalization-based Treatment for Psychosis: Linking an Attachment-based Model to the Psychotherapy for Impaired Mental State Understanding in People with Psychotic Disorders. *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 51(1), 17-24.
- Brown A., Bransford R., Ferrara R., & Campione J.C. (1983). Learning, Remembering, and Understanding. In P. Mussen J.H. Flavell, & E.M. Markman. (Eds). *Handbook of Child Psychology: Cognitive development*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Brown A.L. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing and knowing how to know. In H.W. Reese (Ed), *Advances in Child Development Behavior* (Vol.10, pp.103-152). New York, NY: Academic Press.
- Brown A.L. (1987). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Ed), *Advances in instructional psychology* (Vol.1, pp.77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butterworth G.E., Harris P., Leslie A.M., & Wellman H. (eds.). (1991). *Perspectives on the Child's Theory of Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Callesen P., Jensen A.B., & Wells A., (2014). Metacognitive therapy in recurrent depression: A case replication series in Denmark. *Scandinavian journal of psychology*, 55(1), 60-64.
- Carcione A., Nicolò G., Pedone R., Popolo R., Conti L., Fiore D., Procacci M., Semerari A., & Dimaggio G. (2011) Metacognitive mastery dysfunctions in personality disorder psychotherapy. *Psychiatry Research*, 190(1), 60-71.
- Cartwright-Hatton S., & Wells A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(3), 279-229.
- Cartwright-Hatton S., Mather A., Illingworth V., Brocki J., Harrington R., & Wells A. (2004). Development and preliminary validation of the Meta-cognitions Questionnaire-Adolescent Version. *Journal of anxiety disorders*, 18(3), 411-422.
- Cassidy J. (1994). Emotion regulation: influences of attachment relationships. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2/3), 228-249.
- Choi-Kain L.W., & Gunderson J.G. (2008). Mentalization: ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 165(9), 1127-1135.
- Clark D.A. (2001), The persistent problem of negative cognition in anxiety and depression: New perspectives and old controversies, *Behavior Therapy*, 32(1), 3-12.

- Cohen S., Janicki-Deverts D., & Miller G.E. (2007). Psychological stress and disease. *Jama*, 298(14), 1685-1687.
- Comer J.S., Kendall P.C., Franklin M.E., Hudson J.L., & Pimentel S.S. (2004). Obsessing/worrying about the overlap between obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder in youth. *Clinical psychology review*, 24(6), 663-683.
- Cornoldi C. (1990). Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, 37-3(219), 492-511.
- Cornoldi C. (2007). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale pubblicata 1995).
- Cornoldi C., De Beni R., & Gruppo M.T. (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale ed integrazione scolastica*. Roma: Carrocci.
- Damasio A. (1996). The somatic marker hypothesis and possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London (Biology)*, 351(1346), 1413-1420.
- Davidson R.J., Scherer K.R., & Goldsmith H.H. (Eds.). (2003). *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis E.L., Levine L.J., Lench H.C., & Quas J.A. (2010). Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510.
- Davis L.W., Eicher A.C., & Lysaker P.H. (2011). Metacognition as a predictor of therapeutic alliance over 26 weeks of psychotherapy in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 129(1), 85-90.
- Debbané M., Van der Linden M., Balanzin D., Billieux J., & Eliez S. (2012). Associations Among Metacognitive Beliefs, Anxiety and Positive Schizotypy During Adolescence. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 200(7), 620-626.
- Dimaggio G., Carcione A., Salvatore G., Nicolò G., Sisto A., & Semerari A. (2011). Progressively promoting metacognition in a case of obsessive-compulsive personality disorder treated with metacognitive interpersonal therapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84(1), 70-83.
- Dimaggio G., Lysaker P.H., Carcione A., Nicolò G., & Semerari, A. (2008). Know yourself and you shall know the other...to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. *Conscious Cogn.* 17(3), 778-789.
- Dimaggio G., Nicolò G., Semerari A., & Carcione A. (2013). Investigating the personality disorder psychotherapy process: The roles of symptoms, quality of affects, emotional dysregulation, interpersonal processes, and mentalizing. *Psychotherapy Research*, 23(6), 624-632.
- Dragan M., & Dragan W. (2013). Temperament and Anxiety: The Mediating Role of Metacognition. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 36(2), 246-254.
- Extremera N., & Rey L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in psychology*, 6, 1632. DOI:10.3389/fpsyg.2015.01632. (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4621296/>).
- Faedda N., Natalucci G., Calderoni D., Cerutti R., Verdecchia P., & Guidetti V. (2017). Metacognition and Headache: which is the role in childhood and adolescence? *Frontiers in neurology*, 8, 650 DOI:10.3389/fneur.2017.00650. (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5735075/>).
- Fearon R.P., Bakermans-Kranenburg M.J., van IJzendoorn M.H., Lapsley A.M., & Roisman G.I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child development*, 81(2), 435-456.
- Fergus T.A., Valentiner D.P., McGrath P.B., Gier-Lonsway S., & Jencius S. (2013) The cognitive attentional syndrome: examining relations with mood and anxiety symptoms and distinctiveness from psychological inflexibility in a clinical sample. *Psychiatry Res.* 210(1), 215-219.
- Ferrara R.A., Brown A.L., & Campione J.C. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child development*, 57(5), 1087-1099.

- Flavell J.H. (1971). First discussant's comment: What is memory development the development of?. *Human Development, 14*(4), 272-278.
- Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.
- Flavell J.H. (1970). Developmental Studies of Mediated Memory. *Advances in Child Development and Behavior, 5*, 181-211.
- Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A New Area of Cognitive - Developmental Inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906-911.
- Flavell J.H., & Wellmann H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail, & W. J. Hagen (Eds.). *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fonagy P., Steele H., Moran G., Steele M., & Higgitt A. (1991). The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal, 12*(3), 201-218.
- Fonagy P. (2000). Attachment and Borderline Personality Disorder. *Journal of the american psychoanalytic association, 48*(4), 1129-1146.
- Fonagy P. (2002). *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy P., & Target M. (2001). *Attaccamento e Funzione Riflessiva. Selected papers of Peter Fonagy and Mary Target*. (F. Gazzillo, F. Odorosio, & M. Simula, Trans). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E. L., & Target M. (2005). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*. (R. Williams, Trans.). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy P., Leigh T., Steele M., Steele H., Kennedy R., Mattoon G., Target M., & Gerber A. (1996). The relation of attachment status, psychiatric classification, and response to psychotherapy. *J Consult Clin Psychol, 64*(1), 22-31.
- Fonagy P., Moran G., & Target M. (1993). Aggression and the psychological self. *International Journal of Psychoanalysis, 74*(3), 471-485.
- Fonagy P., Target M., & Gergely G. (2000). Attachment and borderline personality disorder. A theory and some evidence. *Psychiatr Clin North Am., 23*(1), 103-22.
- Frijda N.H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press; Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme
- Frye D., & Moore C. (eds.). (1991). *Children's Theory of Mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gallagher B., & Cartwright-Hatton S. (2008). The relationship between parenting factors and trait anxiety: Mediating role of cognitive errors and metacognition. *Journal of Anxiety Disorders, 22*(4), 722-733.
- George C., Kaplan N., & Main M. (1996). Adult Attachment Interview (3nd ed.). Unpublished manuscript. Department of Psychology, University of California, Berkeley, CA. Retrieved March 15, 2018 Estratto da: <http://library.allanschore.com/docs/AAPProtocol.pdf>.
- Goupil L., & Kouider S. (2016). Behavioral and Neural Indices of Metacognitive Sensitivity in Preverbal Infants. *Curr. Biol., 26*(22), 3038-3045.
- Green A. (1975). The analyst, symbolisation and absence in the analytic setting (on changes in analytic practice and analytic experience). In memory of D.W. Winnicott. *International Journal of Psychoanalysis, 56*(1), 1-22.
- Guagnano D. (2016). *Relazione tra metacognizione e apprendimento: una ricerca valutativa*. DOI: 10.13140/RG.2.1.2154.4722.
- Hermans E.J., Henckens M.J., Joëls M., & Fernández G. (2014). Dynamic adaptation of large - scale brain networks in response to acute stressors. *Trends Neurosci., 37*(6), 304-314.
- Hesse E., & Main M. (2000). Disorganized infant, child, and adult attachment: collapse in behavioral and attentional strategies. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 48*(4), 1097-127.
- Hezel D.M., & McNally R.J. (2014). Theory of mind impairments in social anxiety disorder. *Behav. Ther., 45*(4):530-40.
- Huibers M.J., Cohen Z.D., Lemmens L.H., Arntz A., Peeters F.P., Cuijpers P., & DeRubeis R.J. (2015). Predicting Optimal Outcomes in Cognitive Therapy or Interpersonal Psy-

- chotherapy for Depressed Individuals Using the Personalized Advantage Index Approach. *PLoS One.* 10(11), e0140771. DOI: 10.1371/journal.pone.0140771. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140771>).
- Izard C.E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260-280.
- Jacquot A., Eskenazi T., Wuillemin E.S., Montalan B., Proust J., Grèzes J., & Conty L. (2015). Source unreliability decreases but does not cancel the impact of social information on metacognitive evaluations. *Front. Psychol.*, 6, 1385. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01385. (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4568399/>).
- Jaffe D.S. (1983, Aug). Some relations between the negative Oedipus complex and aggression in the male. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 31(4), 957-84.
- Kalisch R. (2009). The functional neuroanatomy of reappraisal: time matters. *Neurosci Biobehav Rev*, 33(8), 1215-1226. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2009.06.003
- Kavalier-Adler S. (1993). The conflict and process theory of Klein M. *Am J Psychoanal.*, 53(3), 187-204.
- Kellough J.L., Beevers C.G., Ellis A.J., & Wells T.T. (2008). Time Course of Selective), Attention in Clinically Depressed Young Adults: An Eye Tracking Study. *Behav Res Ther.*, 46(11), 1238-1243.
- Kertz S.J., & Woodruff-Borden J. (2011). The developmental psychopathology of worry. *Clin Child Fam Psychol Rev.*, 14(2), 174-197.
- Kertz S.J., & Woodruff-Borden J. (2013). The role of metacognition, intolerance of uncertainty, and negative problem orientation in children's worry. *Behav Cogn Psychother.*, 41(2), 243-248.
- Kertz S.J., Woodruff-Borden J., Paulus M., Proust J., Sodian B. (2013). Examining implicit metacognition in 3.5-year-old children: an eye-tracking and pupillometric study. *Front. Psychol.*, 4, 145.
- Klein M. (1935). A Contribution to the Psychogenesis of Manic-Depressive States. *International Journal of Psycho-Analysis*, 16, 145-174.
- Klein M. (1945) The Oedipus Complex in the Light of Early Anxieties. *International Journal of Psycho-Analysis*, 26,11-33.
- Kozulin, A. (2002, Feb). Sociocultural Theory and the Mediated Learning Experience. *Scholar Psychology International*. 23(1), 7-35.
- Laugesen N., Dugas M.J., Bukowski W.M. (2003, Feb) Understanding adolescent worry: the application of a cognitive model. *J. Abnorm Child Psychol.*, 31(1), 55-64.
- Ladavas E., & Berti A. (2014). *Neuropsicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Lecours S., & Bouchard M. (1997) Dimensions of mentalisation: outlining levels of psychic transformation. *Int. J. Psychoanal.*, 78(5), 855-875.
- Linehan M.M. (1993). *Diagnosis and treatment of mental disorders. Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Lysaker P.H., Dimaggio G., Buck K.D., Callaway S.S., Salvatore G., Carcione A., Nicolò G., & Stanghellini G. (2011, May-Jun). Poor insight in schizophrenia: links between different forms of metacognition with awareness of symptoms, treatment need, and consequences of illness. *Compr Psychiatry*, 52(3), 253-260.
- Lysaker P.H., Dimaggio G., Carcione A., Procacci M., Buck K.D., Davis L.W., & Nicolò G. (2010, Sep). Metacognition and schizophrenia: The capacity for self-reflectivity as a predictor for prospective assessments of work performance over six months. *Schizophr Res.*, 122(1-3), 124-130.
- Lysaker P.H., Erickson M., Ringer J., Buck K.D., Semerari A., Carcione A., Dimaggio G. (2011, Nov). Metacognition in schizophrenia: the relationship of mastery to coping, insight, self-esteem, social anxiety, and various facets of neurocognition. *Br J Clin Psychol.*, 50(4), 412-424.
- Lysaker P.H., Leonhardt B.L., Brüne M., Buck K.D., James A., Vohs J., Francis M., Hamm J.A., Salvatore G., Ringer J.M., & Dimaggio G. (2014, Sep). Capacities for theory of mind, metacognition, and neurocognitive function are independently related to emotional recognition in schizophrenia. *Psychiatry Res.*, 219(1), 79-85.
- Macbeth A., Gumley A., Schwannauer M., Carcione A., Fisher R., McLeod H.J., & Dimag-

- gio G. (2014, Feb). Metacognition, Symptoms And Premorbid Functioning In A First Episode Psychosis. *Sample Comprehensive Psychiatry*, 55(2), 268-273.
- Main M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment: Findings and directions for future research. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 127-159). New York, NY, US: Tavistock/Routledge.
- Main M. (2000). The organized categories of infant, child and adult attachment: Flexible vs. inflexible attention under attachment related stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(4), 1055-1096.
- Main M., & Goldwyn R. (1985). Adult Attachment Scoring and Classification System. Unpublished scoring manual. Berkeley: University of California, Department of Psychology.
- Manfredi C., Caselli G., Rovetto F., Rebecchi D., Ruggiero G.M., Sassaroli S., & Spada M.M. (2011, Jen). Temperament and parental styles as predictors of ruminative brooding and worry. *Personality and Individual Differences*, 50(2) 186-191.
- Mather A., & Cartwright-Hatton S. (2004, Dec). Cognitive predictors of obsessive-compulsive symptoms in adolescence: A preliminary investigation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychopathology*, 33(4), 743-749.
- Matthews G., & Wells A. (2000, Jan). Attention, automaticity, and affective disorder. *Behav Modif.* 24(1), 69-93.
- Mayes L.C., & Cohen D.J. (1994). Experiencing self and others: contributions from studies of autism to the psychoanalytic theory of social development. *Am Psychoanal Assoc.* 42(1), 191-218.
- McLeod H.J., Gumley A.I., Macbeth A., Schwannauer M., & Lysaker P.H. (2014, Jul). Metacognitive functioning predicts positive and negative symptoms over 12 months in first episode psychosis. *Journal of Psychiatric Research*, 54, 109-115.
- Menon V. (2011, Oct). Large-scale brain networks and psychopathology: a unifying triple network model. *Trends Cogn Sci.*, 15(10), 483-506.
- Mirandola C., Toffalini E., Ciriello A., & Cornoldi C. (2017, Jan). Working memory affects false memory production for emotional events. *Cognition and Emotion*, 31(1), 33-46.
- Monticelli F., Carcione A., Pedone R., & Farina B. (2016). *Therapeutic Alliance, Interpersonal Attunement and Metacognition. A method to assess and tailor the clinical intervention: A single-case study*. Paper presented at the iv Congreso Internacional red Iberoamericana de Apego-ria – Bogotà, Colombia, 14-18 marzo 2016.
- Muris P., Merckelbach H., Meesters C., & van den Brand K. (2002, Dec). Cognitive development and worry in normal children. *Cognitive Therapy and Research*, 26(6), 775-787.
- Muris P., Roelofs J., Meesters C., & Boomsma P. (2004, Aug). Rumination and worry in nonclinical adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 28(4), 539-554.
- Newbury-Helps J., Feigenbaum J., & Fonagy P. (2017, Apr). Offenders with antisocial personality disorder display more impairments in mentalizing. *Journal of personality disorders*, 31(2), 232-255.
- Nicolò G., Semerari A., Lysaker P. H., Dimaggio G., Conti L., D'Angerio S., Procacci M., Popolo R., & Carcione A. (2011, Nov). Alexithymia in personality disorders: Correlations with symptoms and interpersonal functioning. *Psychiatry Research*, 190(1), 37-42.
- Nolte T., Guiney J., Fonagy P., Mayes L. C., & Luyten P. (2011, Sep). Interpersonal stress regulation and the development of anxiety disorders: an attachment-based developmental framework. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 5, 55. doi: 10.3389/fnbeh.2011.00055.
- O'Carroll P. J., & Fisher P. (2013, Jun). Metacognitions, worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety. *Medical education*, 47(6), 562-568.
- Panksepp J., (1998). *Affective neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford university Press: New York.
- Panksepp J. (2007). Neurologizing the psychology of affects: How appraisal-based constructivism and basic emotion theory can coexist. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 281-296.
- Passarotti, A.M., Trivedi, N., Dominguez-Colman, L., Patel, M., & Langenecker, S.A. (2016, Sep). Differences in Real World Executive Function between Children with Pediatric

- Bipolar Disorder and Children with ADHD. *J. Can. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 25(3), 185-195.
- Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1999). *Judgement and Reasoning in the Child*. London: Routledge. (Edizione originale pubblicata 1928).
- Posner, M.I., & Rothbart, M.K. (2000, Summer). Developing mechanisms of self-regulation. *Dev. Psychopathol.*, 12(3), 427-441.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978, Dec). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4)515-526.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2007). Cognitive strategies. In W. Damon, R.M. Lerner, D. Kuhn, & R.S. Siegler (Eds.). *Handbook of Child Psychology*. Sixth Edition, Vol. 2: Cognition, perception, and language language (pp. 511-556). Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons.
- Procacci, M., Popolo, R., Vinci, G., Semerari, A., Carcione, A., Dimaggio, G., Falcone, M., Nicolo, G., Pontalti, I., & Alleva, G. (2000). Stati mentali e funzioni metacognitive nel disturbo evitante di personalità: studio su caso singolo. *Ricerca in Psicoterapia*, 3(1), 66-89.
- Robbins, M. (2008, Mar). Primary mental expression: Freud, Klein, and beyond. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56(1), 177-202.
- Roebbers, C. M., Schmid, C., & Roderer, T. (2010, Jan-Mar). Encoding strategies in primary school children: Insights from an eye-tracking approach and the role of individual differences in attentional control. *The Journal of genetic psychology*, 171(1), 1-21.
- Rothschild-Yakar, L., Levy-Shiff, R., Fridman-Balaban, R., Gur, E., & Stein, D. (2010, Jul). Mentalization and relationships with parents as predictors of eating disordered behavior. *The Journal of nervous and mental disease*, 198(7), 501-507.
- Sadeghi, H., Hajloo, N., Babayi, K., & Shahri, M. (2014, Spring). The relationship between metacognition and obsessive beliefs, and procrastination in students of Tabriz and Moshagheh Ardabili Universities, Iran. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 8(1), 42-50.
- Salvatore, G., Lysaker, P. H., Popolo, R., Procacci, M., Carcione, A., & Dimaggio, G. (2012, May-Jun). Vulnerable self, poor understanding of others' minds, threat anticipation and cognitive biases as triggers for delusional experience in schizophrenia: a theoretical model. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(3), 247-259.
- Sander, L.W. (2005). Pensare differentemente. Per una concettualizzazione dei processi di base dei sistemi viventi. La specificità del riconoscimento. *Ricerca psicoanalitica*, 16(3), 267-295.
- Scheyer, R., Reznik, N., Apter, A., Seidman, L.J., & Koren, D. (2014). Metacognition in Non-psychotic Help-seeking Adolescents: Associations with Prodromal Symptoms, Distress and Psychosocial Deterioration. *Isr J Psychiatry Relat Sci*, 51(1), 34-43.
- Schneider, W. Gopher, D. Koriat, A. (1999). The development of metamemory in children. In D. Gopher, & A. Koriat (Eds.). *Attention and performance XVII: Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application* (pp. 487-514). Cambridge (Massachusetts)- London (England): MIT Press.
- Schneider, W., & Pressley, M. (1997). Memory development between two and twenty (2nd ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Gopher, D., & Koriat, A. (Eds.). (1999). *Attention and performance XVII: Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application*. Cambridge (Massachusetts)- London (England): MIT Press.
- Semerari, A., Carcione, A., Dimaggio, G., Falcone, M., Nicolò, G., Procacci, M., & Alleva, G. (2003). How to evaluate metacognitive functioning in psychotherapy? The metacognition assessment scale and its applications. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 10(4), 238-261.
- Semerari, A., Carcione, A., Dimaggio, G., Nicolo, G., & Procacci, M. (2007, Jan). Understanding minds: different functions and different disorders? The contribution of psychotherapy research. *Psychotherapy Research*, 17(1), 106-119.
- Semerari, A., Colle, L., Pellecchia, G., Carcione, A., Conti, L., Fiore, D., Moroni, F., Nicolò,

- G., Procacci, M., & Pedone, R. (2015, Aug). Personality disorders and mindreading: Specific impairments in patients with borderline personality disorder compared to other PDs. *The Journal of nervous and mental disease*, 203(8), 626-631.
- Semerari, A., Cucchi, M., Dimaggio, G., Cavadini, D., Carcione, A., Battelli, V., Nicolò, G., Pedone, R., Siccardi, T., D'Angerio, S., Ronchi, P., Maffei, C., & Smeraldi E. (2012, Dec). The development of the Metacognition Assessment Interview: Instrument description, factor structure and reliability in a non-clinical sample. *Psychiatry Research*, 200(2-3), 890-895.
- Semerari, A., D'Angerio, S., Popolo, R., Cucchi, M., Ronchi, P., Maffei, C., Dimaggio, G., Nicolò, G., & Carcione, A. (2008). L'intervista per la Valutazione della Metacognizione (Ivam): Descrizione dello Strumento. *Cognitivismo clinico*, 5(2), 174-192.
- Sharpa, C., Venta A., Vanwoerdena, S., Schrammb, A., Carolyn, H.A., Newlinb, E., Reddy, R., Fonagy, P. (2016 Jan). First empirical evaluation of the link between attachment, social cognition and borderline features in adolescents. *Compr Psychiatry*, 64, 4-11. doi:10.1016/j.comppsych.2015.07.008. (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26298843>).
- Spada, M.M., Georgiou, G.A., & Wells, A. (2010). The relationship among metacognitions, attentional control, and state anxiety. *Cognitive behaviour therapy*, 39(1), 64-71.
- Stanton, J.D., Neider, X.N., Gallegos, I.J., & Clark, N.C. (2015, Summer). Differences in metacognitive regulation in introductory biology students: when prompts are not enough. *CBE—Life Sciences Education*, 14(2), ar15. doi: 10.1187/cbe.14-08-0135. (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4477731/>).
- Stapinski, L.A., Abbott, M.J., & Rapee, R.M. (2010, Oct). Evaluating the cognitive avoidance model of generalised anxiety disorder: Impact of worry on threat appraisal, perceived control and anxious arousal. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 1032-1040.
- Stults-Kolehmainen, M.A., & Sinha, R. (2014, Jan). The Effects of Stress on Physical Activity and Exercise. *Sports Medicine*, 44(1), 81-121.
- Sutherland, J.D. (1980 Feb). The British object relations theorists: Balint, Winnicott, Fair-bairn, Guntrip. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 28(4), 829-860.
- Taubner, S., White, L.O., Zimmermann, J., Fonagy, P., & Nolte, T. (2013, Aug). Attachment-related mentalization moderates the relationship between psychopathic traits and proactive aggression in adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 41(6), 929-938.
- Tine, M., & Lucariello, J. (2012, Apr). Unique theory of mind differentiation in children with autism and Asperger syndrome. *Autism research and treatment*, 2012, Article ID 505393, 11 pages, <http://dx.doi.org/10.1155/2012/505393>.
- van der Heiden, C., Melchior, K., Muris, P., Bouwmeester, S., Bos, A. E., & van der Molen, H.T. (2010, Mar). A hierarchical model for the relationships between general and specific vulnerability factors and symptom levels of generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(2), 284-289.
- Wells, A. (1995, Jul). Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalised anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23, 301-320.
- Wells, A. (2002). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Wells, A. (2012). *Terapia Metacognitiva dei disturbi d'ansia e della depressione*. (G. Melli, Ed. and E. Brumat, Trans). Firenze: Eclipsi.
- Wells, A., & Davies, M.I. (1994, Nov). The Thought Control Questionnaire: A measure of individual differences in the control of unwanted thoughts. *Behaviour research and therapy*, 32(8), 871-878.
- Wells, A., & Matthews, G. (1996, Nov-Dec). Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behaviour research and therapy*, 34(11-12), 881-888.
- Wells, A., & Matthews, G. (2014). *Attention and Emotion: A Clinical Perspective*. Abingdon, OX: Taylor & Francis Ltd. (Edizione originale pubblicata 1995).
- Welsh, P., Cartwright-Hatton, S., Wells, A., Snow, L., & Tiffin, P.A. (2014, Feb). Metacognitive beliefs in adolescents with an at-risk mental state for psychosis. *Early intervention in psychiatry*, 8(1), 82-86.
- Whiten, A. (ed.). (1991). *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*. Cambridge, Ma: Blackwell.

- Wiltgen, A., Adler, H., Smith, R., Rufino, K., Frazier, C., Shepard, C., Booker, K., Simmons, D., Richardson, L., Allen, J.G., & Fowler, J.C. (2015, Mar). Attachment insecurity and obsessive-compulsive personality disorder among inpatients with serious mental illness. *Journal of affective disorders*, 174, 411-415.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983, Jan). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Winnicott, D.W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Winnicott, D.W. (2002). *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. (A. Bencini Bariatti, Trans.). Vol. 29. Roma: Armando. (Edizione originale pubblicata 1974).
- Yilmaz, A.E., Gençöz, T., & Wells, A. (2011, Apr). The temporal precedence of metacognition in the development of anxiety and depression symptoms in the context of life-stress: A prospective study. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(3), 389-396.
- Zajonc, R.B. (1998). Emotions. In D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 591-632). New York: Oxford University Press.
- Zalla, T., Miele, D., Leboyer, M., & Metcalfe, J. (2015, Jan). Metacognition of agency and theory of mind in adults with high functioning autism. *Consciousness*.



# Differenze di genere nel Problem Solving Collaborativo: il caso italiano

Giorgio Asquini • Department of Psychology of Development and Socialization Processes - Sapienza, University of Rome (Italy)  
giorgio.asquini@uniroma1.it

Margherita Emiletti • INVALSI - margherita.emiletti@invalsi.it

## Gender differences in Collaborative Problem Solving: the Italian case

The aim of the present paper is to analyze gender gap in Italian students' Collaborative Problem Solving - CPS performance in OECD PISA 2015. Italian students scored high in PISA 2012 individual Problem Solving but this positive result has not been confirmed in the following cycle that included the collaborative dimension. This drop in performance is mainly due to boys' weaken results in all countries and particularly noticeable in Italy. To understand this change, results from the two PISA cycles are first compared, presenting gender differences both in scores and levels of competence. Differences among macro areas and study programs, as well as the impact of socioeconomic factors, are also examined. Secondly, gender differences are verified according to CPS theoretical construct, so to understand their respective strengths and weaknesses. Finally, possible teaching implications related to the results of the CPS are discussed.

**Keywords:** Collaborative Problem Solving, gender differences, secondary school, OECD-PISA, assessment, literacy

Il saggio approfondisce le differenze di genere nei risultati del Problem Solving Collaborativo (PSC) in OCSE PISA 2015. Il buon risultato italiano nel Problem Solving di PISA 2012 non è stato confermato nel ciclo successivo, dove è stata aggiunta la dimensione collaborativa. Il crollo è dovuto soprattutto al netto peggioramento dei maschi, comune a tutti i paesi partecipanti, ma particolarmente accentuato in Italia. Per capire questo cambiamento vengono prima confrontati i risultati dei due cicli di PISA, considerando differenze di punteggio e livelli di competenza. Vengono esaminate anche le differenze fra macroaree e indirizzi di studio, nonché l'incidenza dei fattori socioeconomici. Successivamente sono verificate le differenze di genere per gli aspetti del costrutto del PSC, per capire i rispettivi punti di forza e di debolezza. Infine sono discusse le possibili implicazioni didattiche legate ai risultati del PSC.

**Parole chiave:** Problem Solving Collaborativo, differenze di genere, scuola secondaria, OCSE PISA, valutazione, competenza

Il saggio è frutto di un lavoro comune dei due autori. Tuttavia la scrittura dei paragrafi è così attribuita: Asquini e Emiletti § 1; Emiletti § 2; Asquini §§ 3 e 4.

# Differenze di genere nel Problem Solving Collaborativo: il caso italiano

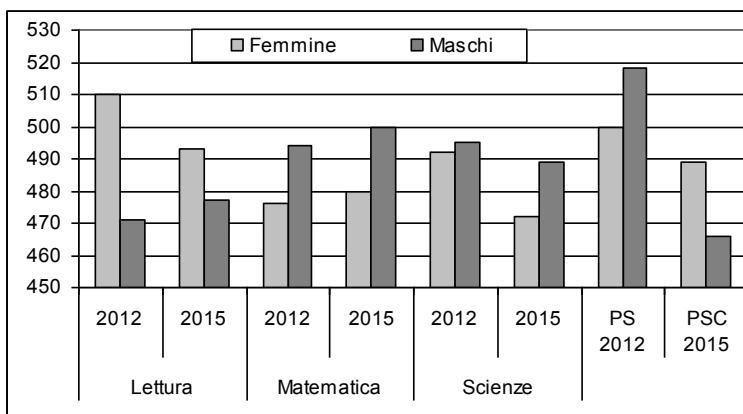
## 1. Introduzione

La pubblicazione dei risultati del Problem Solving di PISA 2015, avvenuta nel dicembre 2017 (OECD, 2017b; Invalsi, 2017), era attesa con grandi speranze per il risultato italiano. Pochi mesi prima c'era stato il primo risultato positivo in uno dei tre ambiti principali dell'indagine (Matematica), in cui il nostro Paese per la prima volta aveva raggiunto la media OCSE (Invalsi, 2016), ma soprattutto nel ciclo precedente, PISA 2012, c'era stato il sorprendente risultato proprio nel Problem Solving, con l'Italia significativamente sopra la media OCSE (Asquini, 2014). Quel risultato non è stato adeguatamente analizzato, e a tutt'oggi non sono del tutto chiari i motivi dell'ottima performance, a parte l'evidenza che il miglioramento di alcune categorie di nostri studenti storicamente deboli, per esempio delle macroaree meridionali e degli indirizzi professionali, aveva alzato la media e portato l'OCSE a parlare, per i nostri studenti, di un chiaro fenomeno di resilienza (OECD, 2014).

Le aspettative purtroppo sono andate fallite, perché il risultato italiano nel Problem Solving di PISA 2015 è uno dei peggiori dell'intera storia di PISA (Asquini, 2017). La speranza è che questa volta il pessimo risultato venga analizzato con maggiore attenzione, per fornire al mondo della scuola, in primo luogo, e a quello della ricerca, degli elementi utili per capire i motivi del pessimo risultato e possibilmente degli spunti per migliorare la capacità dei nostri studenti in un ambito che risulta sempre più importante per la formazione del cittadino (OECD, 2013; Ward, 2012).

Bisogna dire subito che c'è una differenza sostanziale fra i Problem Solving rilevati nel 2012 e nel 2015 (Dostál, 2015). Nell'ultimo ciclo è stata aggiunta la componente collaborativa, che ha comportato una importante integrazione del quadro di riferimento e un conseguente cambiamento nello strumento di rilevazione. Come vedremo nel par.3 questa modifica ha comportato non poche criticità in termini di rappresentazione del costrutto nei risultati, ed il tentativo dell'OCSE di cercare di collegare comunque i risultati delle due rilevazioni appare perlomeno problematico (OECD, 2017b; Asquini 2017).

Tuttavia, anche se non è possibile come per gli altri ambiti parlare di una vera e propria tendenza, l'analisi dei risultati dei due tipi di Problem Solving si rivela molto interessante se consideriamo gli aspetti di genere. Se confrontiamo per il nostro paese i risultati delle rilevazioni 2012 e 2015 in tutti gli ambiti esaminati distinti per genere, vediamo che l'andamento del Problem Solving (PS), diventato Collaborativo (PSC), è chiaramente diverso rispetto agli altri ambiti (Fig.1).



**Fig. 1: Confronto risultati PISA 2012 e PISA 2015**

*Fonte:* Elaborazioni da OECD-PISA 2012 Database e OECD-PISA 2015 Database



L'inversione di segno nel divario di genere tra il Problem Solving individuale di PISA 2012 e il Problem Solving Collaborativo di PISA 2015 spicca particolarmente se osservata nel trend generale dei risultati delle ragazze. Le nostre studentesse quindicenni registrano un declino delle loro performance in tutti gli ambiti PISA ad eccezione della sola matematica. Il dato è particolarmente rilevante nella lettura, per la quale in soli tre anni perdono in media 17 punti sulla scala di competenza, ma anche nelle scienze, ambito in cui i risultati delle ragazze peggiorano al punto da far registrare una differenza di genere a favore dei maschi che nel 2012 non esisteva.

Nell'evoluzione interna ai tre ambiti principali si può notare che i maschi hanno ottenuto risultati migliori rispetto alle femmine, riducendo nettamente lo svantaggio in Lettura, aumentando il vantaggio nettamente in Scienze e leggermente in Matematica. Nel PS invece, diventato PSC, c'è stato un crollo nel risultato dei ragazzi (da 518 a 466) mentre le compagne hanno perso "solo" 11 punti (da 500 a 489), con un'inversione completa delle posizioni. Appare quindi rilevante approfondire i motivi di questo rovesciamento di genere dei risultati e più in generale cercare di capire perché si manifestano queste differenze nell'ambito considerato meno scolastico tra quelli esaminati da PISA. Circa il rovesciamento delle posizioni è evidente come l'introduzione della dimensione collaborativa nel Problem Solving abbia cambiato in modo significativo l'ambito di rilevazione.

Si deve considerare che il vantaggio delle ragazze è significativo in tutti i paesi OCSE (Invalsi, 2017, pp.55-56), con 29 punti di vantaggio sui compagni (in Italia sono 23), con un sostanziale rovesciamento delle differenze rispetto al 2012. Oltre al punteggio medio PISA ha sempre insistito sull'analisi dei risultati per livelli di competenza, e si può notare che quasi il 35% degli studenti italiani non raggiunge la sufficienza nel PSC, con una forte differenza di genere (39,7 maschi, 29,8 femmine; OECD, 2017b, pp.190 e 207), anche in questo caso di segno opposto a quanto avvenuto nel 2012, quando erano i maschi ad essere meno rappresentati nei livelli più bassi.

In questo saggio si cercherà in primo luogo di seguire l'evoluzione dei risultati fra il 2012 e il 2015 in termini di differenze di genere, considerando l'articolazione per livelli di competenza, le differenze interne al territorio italiano e l'eventuale

incidenza di fattori socioeconomici. Successivamente si cercherà di analizzare i risultati in relazione agli elementi del quadro di riferimento del PSC, per capire in che modo la componente collaborativa ha inciso sul rovesciamento dei risultati fra maschi e femmine.

## 2. Le differenze tra Pisa 2012 e 2015

Per il confronto dei risultati tra i due cicli PISA sono stati utilizzati i relativi data base OCSE-PISA di INVALSI, con la stratificazione nazionale esplicita per macro-area territoriale (Nord-Est, Nord-Ovest, Centro, Sud, Sud-Isole) e per tipologia di istruzione scolastica (Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali, Formazione Professionale; la Scuola Secondaria di Primo Grado è stata esclusa dalle analisi perché i quindicenni che la frequentano non sono rappresentativi del proprio grado di istruzione). Le analisi sono state elaborate distintamente per i due cicli in quanto il sostanziale cambiamento del costrutto teorico, con l'inserimento della componente collaborativa nel 2015, e la diversa articolazione dei livelli di competenza non permettono analisi di trend. I dati sono stati analizzati utilizzando modelli di regressione lineare, con il software IEA IDB Analyzer, che tiene conto del disegno di campionamento di PISA per le stime degli errori standard.

In tutti i Paesi che hanno partecipato all'indagine PISA 2015 sul PSC le femmine hanno ottenuto risultati significativamente superiori a quelli dei maschi, con uno scarto medio tra i Paesi OCSE di 29 punti; in Italia la differenza è di 23 punti, con scarti maggiori nella parte bassa della distribuzione – 29 punti nel primo quartile – che tendono a diminuire tra gli studenti che dimostrano di possedere maggiori competenze – 18 punti nel quartile superiore – (OECD, 2017b).

Nel 2012, quando la rilevazione del Problem Solving non includeva l'aspetto collaborativo, il divario di genere è stato invece di segno opposto con, in media tra i Paesi OCSE, 7 punti di vantaggio a favore dei maschi i quali hanno ottenuto risultati significativamente superiori alle compagne in 24 Paesi sui 44 partecipanti, mentre il contrario si è verificato solo in 4 Paesi tra i quali solo la Finlandia appartenente all'OCSE (OECD, 2014).

Per l'Italia, il Problem Solving 2012 è l'unico ambito PISA di rilevazione delle competenze nel quale gli studenti abbiano mai ottenuto un risultato significativamente superiore alla media OCSE, con le due macroaree del nord vicine alle performance dei Paesi dell'est asiatico, che tradizionalmente si collocano ai livelli più alti di competenza, e, per la prima volta, il risultato di una macroarea del sud (il Sud Isole) in linea con la media nazionale e quella OCSE. Solo il Sud è rimasto significativamente al di sotto di entrambi i benchmark (OECD, 2014).

In questo quadro positivo dei risultati, il problem solving individuale di PISA 2012, come la matematica, è risultato essere un ambito prevalentemente maschile. Nella Tab.1 vediamo la distribuzione degli studenti, italiani rispetto all'intero campione OCSE, nei diversi livelli di competenza.

	OCSE		Italia	
	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi
Livello 6	1,8	3,1	0,8	2,7
Livello 5	7,7	10,0	5,5	11,9
Livello 4	19,0	20,2	20,3	24,0
Livello 3	26,8	24,5	30,7	25,7
Livello 2	23,3	20,7	26,2	19,4
Livello 1	13,5	12,8	11,8	10,7
Sotto il livello 1	7,8	8,7	4,6	5,6

**Tab.1: Confronto femmine maschi per livello di competenza PS 2012 (valori %)**

*Fonte:* Elaborazione da OECD, 2014 pp.180-1

La distribuzione per livelli sul territorio nazionale è riportata nella Tab.2, con un andamento sostanzialmente uniforme per le differenze di genere, in un quadro complessivo di risultati migliori per le macroaree settentrionali.

	Nord Est		Nord Ovest		Centro		Sud		Sud Isole	
	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.	Fem.	Mas.
Livello 6	0,6	5,3	1,3	3,2	1,1	2,6	0,0	0,2	0,8	1,6
Livello 5	5,6	17,7	9,3	14,7	6,7	11,8	0,5	3,8	2,9	9,3
Livello 4	22,6	29,0	28,4	28,2	22,7	24,8	10,1	16,7	12,8	18,9
Livello 3	33,5	22,1	32,7	25,9	30,7	30,0	27,4	27,7	27,8	22,9
Livello 2	25,8	13,3	19,4	18,1	23,7	14,3	36,3	28,2	30,5	25,1
Livello 1	9,1	7,2	6,7	6,9	9,9	9,7	18,2	17,4	18,0	14,5
< 1	2,8	5,4	2,1	2,9	5,2	6,9	7,6	5,9	7,2	7,7

**Tab. 2: Confronto femmine maschi per livello di competenza PS 2012 e per macro-area geografica (valori %)**

*Fonte:* Elaborazione da OECD, 2014 Tabella B2.V.4, p. 231



Questo vantaggio dei maschi a livello sia internazionale sia nazionale (così come in ciascuna macroarea) è il risultato di una maggiore percentuale di ragazzi ai livelli alti della scala. Mentre le percentuali di low performers sono in tutti i casi prossime tra maschi e femmine, le femmine che si attestano ai livelli 5 e 6 della scala sono sempre meno dei maschi, fino al caso estremo del Sud dove al livello 5 troviamo 1 ragazza su 200 e nessuna al livello 6. È altrettanto evidente come il divario di genere più consistente che caratterizza il Nord Est sia imputabile al fatto che il 23,2% dei maschi sia top performers contro il 6,2% delle femmine. In Italia, un ragazzo ha più del doppio di probabilità di una ragazza di collocarsi ai livelli più alti della scala di problem solving e tale probabilità arriva ad essere quasi di 4 volte superiore nel Nord Est.

Considerando invece i risultati in problem solving collaborativo del 2015 per livelli di competenza, in Italia, le percentuali di top performer (Livello 4) tra i nostri studenti, sia maschi sia femmine, sono quasi dimezzate rispetto al dato internazionale. In questo quadro, in misura diametralmente opposta ai risultati del problem solving individuale del 2012, le ragazze hanno probabilità superiori del 60% di quelle dei maschi di raggiungere i risultati migliori sia in Italia che in media

nei Paesi OCSE; ma soprattutto, da noi come in altri Paesi, i maschi hanno maggiori probabilità delle femmine (pari a quasi il doppio) di non saper svolgere nemmeno i compiti più semplici di PSC (lowest performer, sotto il Livello 1), come evidenziato nella Tab. 3.

	OCSE		Italia	
	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi
Livello 4	9,6	6,2	5,1	3,2
Livello 3	31,3	24,5	24,8	20,3
Livello 2	36,4	36,0	40,3	36,7
Livello 1	18,8	25,8	24,2	29,7
Sotto il livello 1	3,9	7,5	5,6	10,1

**Tab. 3: Confronto femmine maschi per livello di competenza PSC 2015 (valori %)**

Fonte: Elaborazione da Invalsi, 2017 p. 58



Anche per il dato 2015 riportiamo le differenze interne italiane (Tab.4), ma riferite alla differenza delle percentuali (maschi-femmine) per ogni livello di competenza. Oltre alle macroaree in questo caso sono disponibili i dati relativi ai diversi indirizzi di istruzione.

	Differenze di genere (maschi-femmine) PSC 2015				
	Sotto il livello 1	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
OCSE	3,7	7,1	-0,4	-6,8	-3,7
Italia	4,5	5,5	-3,6	-4,5	-1,9
Nord-Est	1,3	8,5	-1,7	-3,6	-4,5
Nord-Ovest	3,9	5,4	-0,8	-6,0	-2,5
Centro	2,1	6,4	-2,2	-5,7	-0,5
Sud	4,9	5,1	-5,9	-3,2	-0,9
Sud-Isole	11,9	1,4	-9,1	-3,0	-1,2
CFP	10,5	12,4	-7,9	-14,2	-0,9
Ist. Professionali	8,0	3,8	-8,2	-3,3	-0,3
Ist. Tecnici	3,2	4,6	-3,6	-3,6	-0,6
Licei	0,8	1,3	-1,0	0,5	-1,5

**Tab. 4: Differenze di genere per livello di competenza PSC 2015 (valori %)**

Fonte: Elaborazione da Invalsi, 2017 p. 59

I risultati statisticamente significativi sono evidenziati in grassetto corsivo

Le differenze di genere fra le percentuali di ogni livello, per l'OCSE come per l'Italia, sono sempre significative, ad eccezione di quelle relative al livello 2, che ricordiamo è il primo livello di sufficienza fissato per il PSC. La prevalenza femminile è dunque netta, e segue un andamento analogo se analizzata per raggruppamento territoriale, dove in generale i maschi sono più presenti nei livelli di insufficienza (significative le differenze nel Nord Est e nelle aree del Sud), mentre è attenuata la prevalenza delle femmine ai livelli più alti, ad eccezione del Nord Ovest. Tra le tipologie di istruzione, invece, sono solo percorsi professionali a man-

tenere una differenza di genere significativa, con una percentuale superiore di maschi ai livelli bassi (Istituti Professionali) e una percentuale inferiore a quelli più alti (Centri di Formazione Professionale). Gli Istituti Tecnici e i Licei sono gli indirizzi di studio all'interno dei quali non si rilevano differenze di genere significative nelle capacità di risolvere problemi collaborando con altri a nessun livello della scala (Tab. 4).

Anche osservando le differenze di genere in PSC attraverso il dato medio di performance per le stratificazioni del nostro campione, il gap è confermato a favore delle femmine in tutte le macroaree e permane significativo e molto marcato nei Centri di Formazione Professionale (dove, in media, il vantaggio delle femmine corrisponde a mezzo livello di competenza) e significativo e in linea con il dato nazionale negli Istituti Professionali (25 punti in media).

Le differenze di genere in PSC si confermano significative anche controllando lo status socioeconomico e culturale dello studente e in alcuni casi, come nella macroarea Centro, lo scarto di genere aumenta. Tra gli studenti liceali, i maschi sembrano trarre più beneficio delle ragazze da una condizione socioeconomica favorevole o, di converso, i maschi più delle femmine che vivono una situazione di svantaggio socioeconomico e culturale sono meno capaci di risolvere problemi collaborando con gli altri (Tab. 5).

	PISA 2012 PS						PISA 2015 PSC					
	Punteggio medio			Differenza (Mas.-Fem.)			Punteggio medio			Differenza (Mas.-Fem.)		
	Tutti	Mas.	Fem.	Senza controllo ESCS	Con controllo ESCS	Tutti	Mas.	Fem.	Senza controllo ESCS	Con controllo ESCS		
Italia	510	518	500	18	18	478	466	489	-23	-27		
Nord-Est	527	543	509	35	35	516	504	528	-17	-25		
Nord-Ovest	533	537	528	9	8	490	477	503	-25	-25		
Centro	514	520	506	14	14	482	473	490	-25	-28		
Sud	486	496	476	20	21	454	445	465	-21	-22		
Sud-Isole	474	481	464	17	20	442	425	457	-33	-36		
CFP	474	472	477	-5	-6	425	403	454	-61	-52		
Ist.Profes.	454	455	454	1	-1	415	403	428	-25	-29		
Ist.Tecnici	516	523	493	30	29	469	463	480	-17	-20		
Licei	538	567	521	46	44	511	508	513	-6	-11		

**Tab. 5: Confronto punteggi medi per genere e ESCS, PISA 2012 -2015**

**Fonte:** Elaborazioni da Data Base OCSE-PISA 2012-INVALSI e da Invalsi, 2017 pp. 56 e 57  
I risultati statisticamente significativi sono evidenziati in grassetto corsivo

Ben diversa la situazione nel 2012, quando i ragazzi italiani nel problem solving individuale superavano le compagne di ben 18 punti (tra i paesi OCSE, un divario maggiore a favore dei maschi si rilevava solo in Giappone e Repubblica Slovacca), rispetto ai 7 punti di vantaggio della media OCSE. Il divario di genere a favore dei maschi era di 21 punti nel Sud e arrivava a essere di 35 punti nel Nord Est.

Lo svantaggio delle femmine nel problem solving è stato riscontrato in modo significativo nei compiti di modellizzazione, ovvero compiti che richiedono la co-

struzione di una rappresentazione mentale del problema, piuttosto che in compiti di comprensione, esecuzione o riflessione, rispetto ai quali la proporzione di ragazze che ottengono punteggio pieno non è significativamente inferiore a quella dei maschi (OECD, 2017b).

Si potrebbe pensare che il vantaggio delle ragazze nel PSC possa essere correlato alle loro migliori performance in lettura, dal momento che nel nostro Paese, come in genere a livello internazionale, sono proprio le ragazze che dimostrano una più alta padronanza di comprensione del testo scritto. Tuttavia in Italia, solo il 37% dei top performer negli altri ambiti PISA (Lettura, Matematica e Scienze) risulta anche top performer nel PSC (media OCSE 52%). Inoltre, come visto sopra, nel 2012 l'Italia è stato uno tra i 9 Paesi partecipanti i cui studenti hanno ottenuto nel Problem Solving Individuale risultati significativamente migliori rispetto agli studenti di altri Paesi che mostrano risultati simili in Lettura, Matematica e Scienze. Sembra quindi che nel nostro sistema di istruzione più che altrove nel mondo le competenze trasversali o collaborative siano sviluppate indipendentemente dalle competenze e dall'alfabetizzazione negli ambiti disciplinari del curricolo scolastico, reading literacy compresa, e comunque in tutto il mondo i risultati delle ragazze rimangono superiori a quelli dei loro compagni anche dopo aver considerato i rispettivi risultati negli altri ambiti di competenza PISA (OECD, 2017b, p. 97).

### 3. Differenze di genere rispetto al costrutto del PSC

Per la definizione del PSC il consorzio che gestisce PISA è partito dal quadro di riferimento già definito per il 2012 (OECD, 2013), con i quattro processi cognitivi che compongono la competenza di risoluzione di situazioni problematiche, integrandolo con le tre competenze specifiche che caratterizzano la dimensione collaborativa. Il risultato è efficacemente rappresentato nella Fig. 2, con i processi 2012 in verticale, contrassegnati da lettere, e le competenze collaborative in orizzontale, contrassegnate da numeri.

	(1) Establishing and maintaining shared understanding	(2) Taking appropriate action to solve the problem	(3) Establishing and maintaining team organisation
(A) Exploring and understanding	(A1) Discovering perspectives and abilities of team members	(A2) Discovering the type of collaborative interaction to solve the problem, along with goals	(A3) Understanding roles to solve the problem
(B) Representing and formulating	(B1) Building a shared representation and negotiating the meaning of the problem (common ground)	(B2) Identifying and describing tasks to be completed	(B3) Describe roles and team organisation (communication protocol/rules of engagement)
(C) Planning and executing	(C1) Communicating with team members about the actions to be/being performed	(C2) Enacting plans	(C3) Following rules of engagement (e.g. prompting other team members to perform their tasks)
(D) Monitoring and reflecting	(D1) Monitoring and repairing the shared understanding	(D2) Monitoring results of actions and evaluating success in solving the problem	(D3) Monitoring, providing feedback and adapting the team organisation and roles

Fig. 2: Quadro di riferimento PSC di PISA 2015

Fonte: OECD, 2017a p.137

Il PSC risulta pertanto definito da 12 abilità specifiche che sono state considerate per la costruzione dello strumento cognitivo. Nel complesso sono state definite 6 prove, con 121 domande, ma 4 domande sono state eliminate dall'analisi, per cui abbiamo 117 domande e 145 item complessivi (alcune domande prevedevano diversi gradi di correttezza della risposta corrispondenti a più livelli di competenza). Una di queste 12 abilità (A3, *Comprendere i ruoli per risolvere il problema*) non è rappresentata nello strumento, ed alcune sono presenti con un numero limitato di item; per esempio la competenza 2 (35 item) è rappresentata soprattutto da item di tipo C (25 item), con gli altri 10 item divisi fra gli altri 3 processi. Pertanto più che analizzare i punteggi complessivi per ogni cella del modello risulta utile considerare le differenze di genere relative ad ogni singolo item, per verificare se esistono competenze, e relative sottocelle, in cui le differenze sono più marcate, e soprattutto verificare se esistono alcune che non presentano grandi differenze. Per fare questo sono stati utilizzati gli *Item Compendia* forniti dall'OCSE, che presentano tutti i dati di risposta degli studenti suddivisi per item e per genere.

Infine i risultati raccolti sono stati scomposti per le diverse celle del modello di Fig.2, utilizzando le informazioni relative a ogni item del *Technical Report* di PISA 2015 (OECD, 2017c, pp. 421-426).

Considerando l'articolazione del costrutto del Problem Solving Collaborativo presentato in Fig. 2, gli esperti del Consorzio che coordina l'indagine hanno predisposto lo strumento cognitivo, basato su 6 prove, 117 domande e 145 item. La differenza fra domande e item è data dal fatto che per 20 domande erano previsti più livelli di risposta corretta (da 2 a 4), per cui, dovendo sempre riportare i dati da analizzare alla dicotomicità (0 vs 1), di fatto ogni domanda a più livelli corrisponde a due o più item distinti. Questo aspetto risponde a criteri di economicità (una sola domanda, più informazioni) ed è utile anche perché a ogni livello di correttezza della singola domanda corrisponde un diverso livello sulla scala PISA, quindi una sola domanda permette di ampliare la varietà di item sulla scala.

Nell'impostare l'analisi per item emergono subito alcune criticità relative alla coerenza fra costrutto e strumento: non tutte le celle sono rappresentate in modo esaustivo, ed alcune prevedono un numero limitato di item. Il riepilogo è rappresentato nella Fig.3, che riprende la Fig. 2 con l'aggiunta del numero degli item previsti per ogni cella e per le dimensioni principali

	(1) Establishing and maintaining shared understanding	(2) Taking appropriate action to solve the problem	(3) Establishing and maintaining team organisation
	<b>72 item</b>	<b>35 item</b>	<b>38 item</b>
<b>(A)</b> <b>Exploring and understanding</b> <b>26 item</b>	(A1) Discovering perspectives and abilities of team members  24 item	(A2) Discovering the type of collaborative interaction to solve the problem, along with goals  2 item	(A3) Understanding roles to solve the problem  0 item
<b>(B)</b> <b>Representing and formulating</b> <b>41 item</b>	(B1) Building a shared representation and negotiating the meaning of the problem (common ground)  26 item	(B2) Identifying and describing tasks to be completed  5 item	(B3) Describe roles and team organisation (communication protocol/rules of engagement)  10 item
<b>(C)</b> <b>Planning and executing</b> <b>49 item</b>	(C1) Communicating with team members about the actions to be/being performed  8 item	(C2) Enacting plans  25 item	(C3) Following rules of engagement (e.g. prompting other team members to perform their tasks)  16 item
<b>(D)</b> <b>Monitoring and reflecting</b> <b>29 item</b>	(D1) Monitoring and repairing the shared understanding  14 item	(D2) Monitoring results of actions and evaluating success in solving the problem  3 item	(D3) Monitoring, providing feedback and adapting the team organisation and roles  12 item

**Fig. 3: Suddivisione degli item secondo le dimensioni del PSC di PISA 2015**

Fonte: Elaborazione della Fig. 2

Come si può notare i quattro processi cognitivi (A, B, C, D) e le tre competenze specifiche (1, 2, 3) sono rappresentati da un numero congruo di item (da 26 a 72), mentre alcune delle celle che incrociano processi e competenze presentano un numero troppo piccolo di item per poter definire in modo adeguato eventuali sottoscale. In particolare spicca la cella A3 (*Comprendere i ruoli per risolvere il problema*) con nessun item e le altre 5 celle con un numero di item pari o inferiore a 10 (A2, B2, B3, C1, D2). Questo si riflette sulla effettiva rappresentatività di ogni processo cognitivo nell'analisi, per esempio *Esplorare e comprendere* (A) è praticamente rappresentato solo dalla prima competenza (*Stabilire e mantenere una comprensione condivisa*). Ed è anche parzialmente vero l'inverso, nel caso della seconda competenza, *Intraprendere l'azione appropriata per risolvere il problema*, che è rappresentata soprattutto dal processo C (*Pianificare ed eseguire*).

Ma anche se non è possibile definire delle sottoscale affidabili, la verifica dei risultati per ogni singolo item permette di ricavare informazioni utili circa i processi e le competenze in cui si manifestano le maggiori difficoltà dei ragazzi rispetto alle compagne, per capire se, almeno a livello delle dimensioni principali, esistono differenze rilevanti, quindi dove nasce il vantaggio femminile nel PSC.

L'analisi dei risultati relativi ai singoli item è possibile poiché l'OCSE pubblica fra i database dell'indagine anche gli *Item Compendia*, con i dati relativi a ogni item suddivisi in risposte corrette, errate, omissioni, completi di errore standard, il tutto per ogni paese partecipante all'indagine (compresi i paesi partner) e la suddivisione dei risultati per genere. I risultati elaborati sono stati scomposti per le diverse celle del modello di Fig. 2, utilizzando le informazioni relative a ogni item del *Technical Report* di PISA 2015 (OECD, 2017c, pp. 421-426).

Naturalmente è possibile svolgere analisi ancor più specifiche utilizzando i database completi, ma per una prima riflessione sui fenomeni relativi alle differenze di genere i file degli *Item Compendia*, già forniti in formato Excel, quindi elaborabili, sono più che sufficienti.

L'analisi è stata svolta attraverso la costruzione di funzioni macro che hanno verificato la significatività delle differenze fra maschi e femmine nelle percentuali di risposta errata e corretta di ogni item, considerando un intervallo di confidenza al 95%, calcolato sulla base degli errori standard.

Sono stati presi in esame i dati relativi sia all'intero campione degli studenti OCSE, sia a quello specifico degli studenti italiani. La maggiore numerosità del campione complessivo ha naturalmente esaltato le differenze, poiché i dati medi sono affetti da un minore errore standard, quindi per ben 116 item su 145 è risultata una differenza significativa a favore delle ragazze, mentre solo in 3 item i ragazzi hanno riportato una performance migliore. Per quanto riguarda invece il campione italiano le differenze risultano meno marcate circa la significatività, ma restano ben 30 gli item in cui le ragazze sono andate meglio, contro nessuno per i ragazzi.

I confronti relativi ai campioni OCSE e italiano sono integralmente riportati nella Tab.6, in valori percentuali e specificando per ogni cella del modello il numero degli item che la compongono.

Celle del modello	Vantaggio femmine		Differenza non significativa		Vantaggio maschi	
	OCSE	Italia	OCSE	Italia	OCSE	Italia
A1 (24)	92	29	8	71	0	0
A2 (2)	100	50	0	50	0	0
B1 (26)	77	23	23	77	0	0
B2 (5)	80	20	20	80	0	0
B3 (10)	100	20	0	80	0	0
C1 (8)	100	0	0	100	0	0
C2 (25)	56	16	40	84	4	0
C3 (16)	88	12	12	88	0	0
D1 (14)	86	43	7	57	7	0
D2 (3)	100	0	0	100	0	0
D3 (12)	58	8	34	92	8	0

**Tab. 6: Confronto femmine-maschi sui singoli item raggruppati per tipologia (valori %)**

Fonte: Elaborazione da Item Compendia OECD-PISA 2015



Se consideriamo il campione OCSE spiccano le 4 celle a prevalenza assoluta femminile, ma si tratta delle celle meno rappresentative già segnalate in precedenza perché composte da un numero ridotto di item. Più interessante la prevalenza in alcune celle “pesanti”, come A1 (*Scoprire punti di vista e abilità dei membri della squadra*), C3 (*Seguire le regole di azione rispetto al ruolo dei membri*), D1 (*Monitorare la comprensione condivisa*) e B1 (*Costruire una comprensione condivisa e negoziare il significato del problema*), con una prevalenza femminile compresa fra il 77% e il 92% degli item. Si tratta evidentemente di abilità in cui le ragazze hanno maggiore facilità a contemporaneare la risoluzione dei problemi con la necessità di collaborare. Gli unici due aspetti con minori differenze di genere risultano essere C2 (*Mettere in atto i piani*) e D3 (*Monitorare, fornire feedback e adattare l’organizzazione e i ruoli della squadra*), in cui le ragazze prevalgono in poco più della metà degli item e i ragazzi sembrano meno in difficoltà rispetto alle altre abilità.

Passando ai dati italiani, e ricordando la minore significatività delle differenze rilevabili, vediamo che l’andamento a favore delle ragazze è molto simile al dato OCSE, ma con alcune differenze: sempre marcato il vantaggio femminile per A1, B1 e D1, mentre per C3 la differenza è molto meno rilevante; si confermano meno incisive le differenze fra C2 e D3, in particolare per quest’ultimo aspetto.

Si può già notare che il vantaggio femminile si addensa in particolare su alcuni processi o competenze, in particolare A (*Esplorare e comprendere*), cioè la fase di istruzione del problema, e 1 (*Stabilire e mantenere una comprensione condivisa*), cioè la fase di creazione dei rapporti fra le persone che devono collaborare per risolvere il problema. Pertanto risulta utile riepilogare le differenze significative per le componenti principali del costrutto (Tab. 7).

Processi	Vantaggio femmine		Differenza non significativa		Vantaggio maschi	
	OCSE	Italia	OCSE	Italia	OCSE	Italia
A (26)	92	31	8	69	0	0
B (41)	83	22	17	78	0	0
C (49)	73	12	24	88	2	0
D (29)	76	24	17	76	7	0
Competenze	Vantaggio femmine		Differenza non significativa		Vantaggio maschi	
	OCSE	Italia	OCSE	Italia	OCSE	Italia
1 (72)	86	26	13	74	1	0
2 (35)	66	17	31	83	3	0
3 (38)	82	13	16	87	3	0

**Tab. 7: Confronto femmine-maschi sugli item raggruppati per processi e competenze del PSC (valori %)**

Fonte: Elaborazione da Item Compendia OECD-PISA 2015



Per quanto riguarda i processi cognitivi oltre alla confermata prevalenza per A si può notare un minor vantaggio per C (*Pianificare ed eseguire*) e D (*Monitorare e riflettere*). In particolare per i ragazzi italiani C, cioè la componente maggiormente operativa della procedura di risoluzione dei problemi, sembra essere il processo in cui si avvicinano maggiormente alla performance delle compagne, confermando indirettamente il dato di PISA 2012, quando proprio per questo processo risultava il maggiore scarto di genere, però a vantaggio dei maschi.

Considerando invece le competenze collaborative lo scarto è netto (OCSE) per 1 e 3 (*Stabilire e mantenere l'organizzazione di squadra*), mentre scende nettamente per 2 (*Intraprendere l'azione appropriata per risolvere il problema*); per l'Italia spicca il miglior risultato (in termini di ridotte differenze) per 3, segno che la cura degli aspetti organizzativi è il punto che mette meno in difficoltà i nostri studenti rispetto alle compagne, in maniera sostanzialmente diversa rispetto ai dati complessivi OCSE.

Un'ultima considerazione da fare riguardo ai dati riguarda il diverso peso che assumono processi e competenze nello strumento di PSC. In particolare per la competenza 1, che comprende praticamente la metà degli item complessivi (72 su 145), quindi la prevalenza femminile in questo aspetto incide maggiormente sul risultato finale, mentre la competenza 2, meno sbilanciata, è composta da soli 35 item.

#### 4. Conclusioni

Il consorzio di enti di ricerca che coordina PISA non ha stabilito quando verrà ri-proposto il Problem Solving come ambito di indagine. Abbiamo visto che lo strumento predisposto per il PSC del 2015 è tutt'altro che esaustivo per una sua piena valutazione, in particolare per la dimensione collaborativa. Tuttavia l'importante lavoro di riflessione svolto per definire il costrutto del PSC può risultare molto utile per gli insegnanti della scuola secondaria. “Risolvere problemi” e “Collaborare e partecipare” costituiscono infatti 2 delle 8 competenze chiave di cittadinanza

previste dal DM 139/2007 per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, esattamente il momento che viene rilevato dall'indagine PISA. La proposizione di attività collaborative di gruppo finalizzate alla risoluzione di problemi, può risultare molto efficace sul piano didattico per lavorare su queste due competenze chiave. Come abbiamo visto il quadro di riferimento del PSC fornisce molti spunti teorici, affiancati dai modelli di prove utilizzate che presto saranno resi disponibili, per progettare attività didattiche incentrate sulla risoluzione di situazioni problematiche in contesti di gruppo, in cui non basta la capacità personale di risoluzione, ma diventa necessaria anche la capacità sociale di costruire e mantenere efficiente una squadra per affrontare e risolvere il problema.

La doppia esperienza di valutazione svolta nei due cicli di PISA ha evidenziato che maschi e femmine presentano debolezze opposte nelle due componenti, in tutti i paesi partecipanti ma in modo più accentuato nel nostro. Per quanto riguarda la pura risoluzione dei problemi sembra incidere la propensione maschile all'appuccio operativo, anche se i diversi contesti delle situazioni problematiche non sembrano sfavorire uno dei due sessi (Miller & Crouch, 2012) e in termini di creatività l'appuccio femminile sembra addirittura migliore (Hardy III & Gibson, 2015). Sicuramente le capacità di Problem Solving possono essere migliorate attraverso attività specifiche (Hester et al, 2012, Petersons et al, 2013).

Considerando anche la dimensione collaborativa l'analisi dei dati ha permesso di capire che la competenza 2 (*Intraprendere l'azione appropriata per risolvere il problema*) è quella in cui i ragazzi si esprimono al meglio e possono fornire un contributo utile alla squadra, pertanto nelle diverse fasi del lavoro di gruppo questa capacità può rappresentare il punto di partenza per migliorare le loro capacità sociali e l'orientamento alla collaborazione. Questo sia se si svolgono attività di gruppo miste, sapendo che le ragazze tenderanno a occuparsi più degli aspetti comunicativi rispetto a quelli operativi e viceversa, sia se i gruppi sono monogene- nere, sapendo che i ragazzi tenderanno a trascurare la dimensione comunicativa del gruppo, con notevoli rischi per la realizzazione sociale dell'obiettivo (Bear & Williams Woolley, 2011), mentre le ragazze da sole potrebbero manifestare problemi riguardanti la fiducia in se stesse (OECD, 2015, p. 63). Non si tratta di cedere agli stereotipi, quanto di prendere atto di alcune dinamiche, personali e di gruppo, che possono frenare un giovane o una giovane nella loro crescita proprio per aderire agli stereotipi (Di Castro, 2017). I risultati di PISA non certificano certo gli stereotipi, ma segnalano l'incombenza degli stessi e la conseguente necessità educativa di superarli: «*gender disparities in performance do not stem from innate differences in aptitude, but rather from students' attitudes towards learning and their behaviour in school, from how they choose to spend their leisure time, and from the confidence they have – or do not have – in their own abilities as students*». (OECD, 2015, p.3). Tutto questo in un quadro più ampio di innovazione orientata verso l'equità di opportunità educative (Griffin, Care & McGaw, 2011).

Riguardo alle prospettive di ricerca, considerato che non sono al momento previste ulteriori rilevazioni internazionali sul Problem Solving, i dati dei due cicli di PISA 2012 e 2015 restano disponibili per ulteriori approfondimenti, sia per quanto riguarda le differenze di genere (verificando la possibilità di costruire delle sottoscalae per alcuni aspetti del costrutto), sia per altri aspetti, quali per esempio le differenze interne al campione italiano, anche per gruppi particolari di studenti (per esempio i non nativi). La disponibilità annunciata di un maggior numero di modelli di prove utilizzate nelle indagini potrà poi servire per attivare sperimentazioni specifiche in scuole o reti di scuole secondarie sui temi della didattica del Problem Solving e della sua valutazione.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2014). Lo strano caso dei risultati italiani di PISA 2012, *Italian Journal of Educational Research*, VII, 13, pp. 13-28.
- Asquini G. (2017). Primi risultati del Problem Solving Collaborativo in PISA 2015. *Lifelong Lifewide Learning*, 13, 30, pp. 143-148.
- Bear J.B., Williams Woolley A. (2011). The role of gender in team collaboration and performance. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36 (2), pp. 146-153.
- Di Castro G. (2017). Competenze e differenze di genere. *Sinapsi*, VIII, 2-3, pp. 27-46.
- Dostál J. (2015). *Theory of Problem Solving*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 2 February 2015, pp. 2798-2805.
- Griffin P., Care E., McGaw B. (2011). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw, E. Care (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 1-16). Springer: Heidelberg.
- Hardy III J.H., Gibson C. (2015). Gender Differences in the Measurement of Creative Problem Solving. *The Journal of Creative Behavior*, 51 (2), pp. 153-162.
- Hester K.S., Robledo I.C., Barrett J.D., Peterson D.R., Hougen D.F., Day E.A., & Mumford M.D. (2012). Causal analysis to enhance creative problem-solving: Performance and effects on mental models. *Creativity Research Journal*, 24, pp. 115-133.
- INVALSI (2016). *Indagine OCSE-PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in Scienze, Matematica e Lettura*. Roma: INVALSI.
- INVALSI (2017). *Indagine OCSE-PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in Problem Solving Collaborativo*. Roma: INVALSI.
- Miller C. J., Crouch J. G. (2012). Gender Differences in Problem Solving: Expectancy and Problem Context. *The Journal of Psychology*, 125 (3), pp. 327-336,
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results (Volume V) Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2017a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework, revised edition*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD (2017b). *PISA 2015 Results (Volume V) Collaborative Problem Solving*. PISA, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017c). *PISA 2015 Technical Report*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Peterson D.R., Barrett J.D., Hester K.S., Robledo I.C., Hougen D.F., Day E.A., & Mumford M.D. (2013). Teaching people to manage constraints: Effects on creative problem-solving. *Creativity Research Journal*, 25, pp. 335-347.
- Ward T. B. (2012). Problem Solving. In M.D. Mumford, *Handbook of Organizational Creativity* (Chapter 8, (pp. 169-187)) San Diego: Academic Press.

## Sitografia

- Database e Item Compendia OECD-PISA 2012: <<http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2012database-downloadabledata.htm>>
- Database e Item Compendia OECD-PISA 2015: <<http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>>

# Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo

Chiara Bertolini • Department of Education and Human Science - University of Modena and Reggio Emilia (Italy)  
chiara.bertolini@unimore.it

## Improving the school is possible: research and training experiences on the text comprehension

The contribution aims to describe a research and training experience on the topic of teaching the text comprehension, which involved 6 groups of schools. The experience starts with the recognition of 2 aspects. On the one hand, the European Council and the Italian Ministry recognize the importance of the ability to comprehension. However, some studies show difficulties in comprehension Italian students. On the other hand, some schools have recognized a need for training on the topic of text comprehension. The research and training experience lasted 3 school years and involved teachers in the construction of evaluation tests, in the design and implementation of the UD and in Lesson Study cycles. The present contribution aims to verify the training effectiveness of the first 2 years of teacher training. The student's ability to comprehend was intended as an indicator of effectiveness. Analysis of variance demonstrates the effectiveness of experience.

**Keywords:** text comprehension, visual and verbal texts, compulsory education, teacher training, continuity between school orders, innovation in school

Il contributo si propone di descrivere un percorso di ricerca-formazione sul tema della didattica della comprensione del testo, che ha coinvolto 6 Istituti Comprensivi. L'esperienza prende avvio dal riconoscimento da un lato dell'importanza dell'abilità di comprensione da parte di Istituzioni nazionali e europee e dalla rilevazione di difficoltà in tale ambito negli studenti italiani, dall'altro di un bisogno di formazione sul tema da parte di alcuni Istituti Comprensivi. La ricerca-formazione che ha preso avvio è stata articolata in 3 anni scolastici e ha coinvolto gli insegnanti nella costruzione di prove di valutazione, nella progettazione e realizzazione di Uda e in cicli di Lesson Study.

La presente ricerca si è posta l'obiettivo di verificare l'efficacia formativa dei primi 2 anni di lavoro, assumendo come indicatore l'abilità di comprensione degli studenti. L'analisi della varianza dimostra l'efficacia dell'esperienza.

**Parole chiave:** comprensione del testo, testi visivi e verbali, scuola dell'obbligo, formazione degli insegnanti, continuità verticale, innovazione didattica



# Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell'ambito della didattica della comprensione del testo

## 1. Perché una ricerca-formazione sulla comprensione del testo?

Il contributo riferisce di un'esperienza di ricerca-formazione (Asquini, 2018) che pone al centro la didattica della comprensione del testo. Sono almeno due le ragioni di tale scelta. Da un lato, il riconoscimento di un bisogno formativo nell'area della didattica della comprensione del testo da parte di sei istituti comprensivi di territori limitrofi. Dall'altro,

il riconoscimento da parte di alcune Istituzioni (Parlamento europeo 2006, MIUR, 2012; 2018) dell'importanza di tale abilità e indagini nazionali e internazionali che rilevano difficoltà diffuse da parte degli studenti italiani (INVALSI, 2015; 2016; 2017).

Quando si parla di “difficoltà nella comprensione del testo” ci si riferisce a una molteplicità di situazioni che si manifesta attraverso un medesimo effetto o “sintomo”, ossia quello di una scarsa capacità di estrarre i significati globali veicolati da un testo. Tuttavia, tale difficoltà può essere determinata da una varietà di cause: endogene ed esogene, temporanee o permanenti (Daloiso, 2013; Vellutino et al. 1996). L'esperienza di ricerca-formazione descritta in questo articolo pone al centro del suo interesse una specifica categoria di soggetti con difficoltà, quella che potremmo definire dei *lettori inesperti* (Klingner et al., 2007) o dei *poor-comprehenders*. Essa è costituita da individui che in assenza di deficit cognitivi e affettivo-emotivi, presenta abilità di comprensione inferiori a quelle mediamente possedute da soggetti (Lumbelli, 1996).

Secondo la psicologia cognitivistica, comprendere il testo significa accedere al significato complessivo che esso veicola. Il prodotto dalla comprensione è, infatti, la costruzione di una rappresentazione semantica globale, ossia di una rappresentazione mentale che contiene le informazioni principali del testo, connesse tra loro da legami di tipo temporale e causale (Levorato, 1988; Cisotto, 2006). Si tratta di un'abilità complessa che coinvolge numerose operazioni cognitive (Irwin, 1991), tra cui le più rilevanti sono il recupero delle conoscenze encyclopediche, il realizzare inferenze e l'utilizzo di strategie di controllo metacognitivo (Oakhill & Cain, 2007). Nessun testo, infatti, seppur con gradi diversi, esplicita tutte le informazioni che intende veicolare, lasciandone alcune da dedurre. Dedurre tali informazioni mancanti ma necessariamente implicate significa fare inferenze<sup>1</sup> (Van den Broek et al., 1994). Per realizzare inferenze e integrazioni testuali (Lumbelli, 2009) ricoprono un ruolo imprescindibile le conoscenze encyclopediche. Secondo il modello di Kintsch (1998), la comprensione avviene, infatti, ad opera della memoria di lavoro e durante la fruizione del testo. Via via che le informazioni testuali vengono

1 La corretta comprensione della frase “Ieri Franco è stato due ore sotto la pioggia senza ombrello. Franco oggi è a letto” richiede di inferire che Franco bagnandosi ha preso freddo e si è ammalato. La letteratura riconosce un'ampia varietà di tipologie di inferenze (si veda la review in Bertolini, 2012).

acquisite, la memoria di lavoro attiva e recupera dalla memoria semantica le conoscenze che possiede pertinenti al tema in oggetto. È grazie all'incontro e all'interazione tra le informazioni provenienti dal testo e le conoscenze encyclopediche che viene costruita, step by step, la rappresentazione semantica globale del testo (Kintsch, 1998). Le strategie di controllo metacognitivo consentono al lettore di riconoscere eventuali errori e di correggerli (Fang & Cox, 1999).

Secondo la teoria del *Simple view of reading* (Hoover & Gough, 1990), decodificare e comprendere il testo verbale sono due abilità diverse e disgiunte. Nella fruizione del testo scritto, il lettore prima decodifica e dopo comprende. Numerose ricerche dimostrano, inoltre, che le operazioni cognitive al cuore del processo di comprensione sono le stesse a prescindere dalla natura del testo (Kendeou et al., 2005). Ciò ha implicazioni importanti sul piano della didattica, in quanto apre le porte alla possibilità di promuovere l'abilità di comprensione del testo verbale anche attraverso l'impiego di testi visivi e audiovisivi (Cardarello & Contini, 2012). Ricerche hanno dimostrato l'efficacia di tale ipotesi (Bertolini, 2012).

Perché è importante interrogarsi su come migliorare la didattica della comprensione del testo?

1) Perché la comprensione del testo è riconosciuta come un'abilità da "coltivare" da parte della scuola. Il Consiglio dell'Unione Europea (Gazzetta ufficiale unione europea, 2006) raccomanda, infatti, al sistema dell'istruzione obbligatoria di sostenere in tutti gli studenti lo sviluppo di otto competenze, tra cui quella della *comunicazione in madrelingua* che coinvolge anche la comprensione dei testi. Tale competenza, infatti, riguarda le "*capacità di esprimere ed interpretare concetti, pensieri e sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta)*" (Gazzetta ufficiale unione europea, 2006). In linea con le Raccomandazioni del Parlamento Europeo, anche le *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) non ignorano l'importanza di promuovere l'abilità di comprensione testuale già a partire dalla scuola dell'infanzia e durante l'intero percorso della scuola dell'obbligo. Tra i Traguardi per lo sviluppo delle competenze nell'ambito del campo di esperienza "*I discorsi e le parole*", infatti, viene delineato un bambino che "*comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati [...] ascolta e comprende narrazioni*" (p.21). Si riconosce la stessa preoccupazione nei Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, che descrivono uno studente che "*legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi*" (p.31). Anche i Traguardi al termine della scuola secondaria di primo grado delineano un ragazzo che "*ascolta e comprende testi di vario tipo "diretti" e "trasmessi" dai media*" (p.33).

2) Perché il rapporto OCSE-PISA (INVALSI, 2015), relativamente all'indagine del 2015, rileva difficoltà diffuse tra i quindicenni italiani. Il punteggio medio italiano ottenuto alle prove (485) è, infatti, sotto la media dei paesi coinvolti (493), collocando l'Italia tra il 23° e il 28° posto nel ranking OCSE. In particolare, ben il 25,4% degli studenti italiani raggiunge nelle prove di lettura il livello di competenza 2 (su una scala da 1 e 6) che corrisponde a un livello di base in cui le competenze in oggetto cominciano a emergere sufficientemente. Ben il 27,5% dei quindicenni, oltre a un quinto del campione di riferimento italiano, si colloca invece sotto tale livello di base (21% al livello 1a e 6,5% al livello 1b). Solo il 5,7% degli studenti si attesta ai livelli più alti (5 e 6). Si tratta di un dato, comunque, non positivo in



quanto tale quota di studenti ai livelli 5 e 6 è inferiore rispetto a quella media dei paesi OCSE (circa 8% del campione) (INVALSI, 2015).

Meno allarmanti sono i risultati delle prove IEA-PIRLS (INVALSI, 2016) che coinvolgono gli studenti di 9 e 10 anni (quarta classe della scuola primaria). Nel 2016, l'Italia si attesta sopra alla media dei paesi coinvolti. Si rilevano, tuttavia, differenze interne. Nello specifico, le aree italiane del Sud e del Sud Isole ottengono punteggi più bassi della media internazionale.

Considerazioni simili emergono anche dall'esame dell'andamento delle prove INVALSI di italiano. I risultati del 2016-17 (INVALSI, 2017) confermano una differenza nei punteggi medi: la macro-area Nord-Ovest si colloca sopra la media nazionale, mentre la macro-area Sud e Isole vi si attesta al disotto. Il divario tra queste due macro-aree aumenta, inoltre, con il grado scolastico facendo trapelare e ipotizzare una scarsa capacità della scuola di affrontare le difficoltà degli studenti durante gli anni dell'istruzione obbligatoria.

3) Perché le scuole si preoccupano della comprensione del testo a partire dalla scuola primaria e sovente vi lavorano a partire da un'idea non corretta di cosa consista comprendere. La comprensione viene identificata prevalentemente con il riconoscimento dei personaggi di una narrazione, di un luogo, un tempo e dei fatti principali. Spesso vengono utilizzate domande testuali che verificano la comprensione di informazioni esplicite, esercitando poco gli studenti nella realizzazione di inferenze (Bertè, 2014). Diversamente, svariate ricerche ipotizzano una connessione tra le difficoltà di comprensione del testo e lo svantaggio socio-culturale (tra cui Parisi, 1977) e indicano come tipicamente carenti le aree inferenziali e metacognitive (Oakhill & Cain, 2007). Mostrano, inoltre, la possibilità di promuovere tale abilità, a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'università, attraverso percorsi sia individualizzati che in gruppo, per una durata complessiva non troppo estesa nel tempo, ma con incontri di sollecitazione frequenti (per una review sul tema si vedano: Bertolini, 2012 e Cardarello & Contini, 2012). Nella varietà di possibili strumenti e metodologie per la promozione della comprensione del testo presenti in letteratura, emerge come particolarmente efficace l'intervento compensativo individualizzato (Lumbelli, 1993). Esso si compone di una decina di incontri che, a partire da testi diversi, si svolgono secondo lo stesso copione che si articola in tre fasi. Nella *fase diagnostica*, la lettura del testo viene interrotta in punti prestabiliti per dare la possibilità all'allievo di verbalizzare quello che sta succedendo nella storia. La tecnica del rispecchiamento verbale impiegata dall'adulto (Lumbelli, 1982) riveste un ruolo fondamentale, in quanto contribuisce alla costruzione di un clima non giudicante in cui l'allievo è maggiormente disponibile a dire quel che ha capito, diminuendo i rischi connessi alla tripletta comunicativa tipica del contesto educativo. Questa fase consente all'adulto di riconoscere gli eventuali errori commessi nel processamento delle informazioni, con particolare interesse ai passeggi inferenziali. La *fase di stimolazione* ha lo scopo di sostenere l'allievo nel riconoscimento e nella revisione degli errori di collegamento commessi. A tal fine, l'adulto accetta e riprende in modo non valutativo le affermazioni dell'allievo, che dimostrano la realizzazione di inferenze non corrette, evidenziando nel testo alcuni indizi non coerenti con esse. In altre parole, contrappone senza commentare l'inferenza non pertinente a elementi testuali che non la supportano, poi chiede all'allievo se è possibile formulare ipotesi di significato alternative. Nella terza *fase* denominata di *ricapitolazione*, l'allievo viene invitato a verbalizzare i processi cognitivi impiegati nella realizzazione di alcune inferenze bersaglio. Si tratta di una tecnica, dunque, che si propone di sostenere il miglioramento da un lato della ca-

pacità di realizzare inferenze di collegamento e dall'altro del controllo metacognitivo (Lumbelli, 1993). Mira, inoltre, a “costruire” nel lettore l’abitudine a partecipare attivamente durante il processo di comprensione. Successive ricerche<sup>2</sup> hanno dimostrato la possibilità e l’efficacia di adattare tale modello a setting di gruppo nei contesti della scuola dell’infanzia (Bertolini, 2012; Cadoppi, 2018) e di quella primaria (Cadoppi, 2018; Cardarello, Pintus, in corso di stampa). Si tratta di modalità che non snaturano l’approccio proposto da Lumbelli (2003) ma che vi integrano le potenzialità del confronto tra pari. Gli studenti, a coppie o in triplette, esaminano testi iconici e/o visivi con il compito di rispondere insieme ad alcune domande inferenziali sufficientemente difficili, ossia capaci di porre in un contesto problematico non banale che sollecita l’attivazione e il confronto tra i piccoli lettori. Richiede, infine, la verbalizzazione orale o scritta dei meccanismi cognitivi impiegati per risolvere le situazioni di problem-solving di natura inferenziale.

## 2. La ricerca-formazione: contesto e organizzazione

L’esperienza di ricerca-formazione, di cui il presente contributo vuol rendere conto, prende concretamente avvio dal riconoscimento di un bisogno di formazione da parte di sei Istituti Comprensivi (I.C.) di territori vicini. Con il RAV (Rapporto di Autovalutazione), gli I.C. coinvolti identificano comuni carenze nelle prove Invalsi di italiano, in particolare nell’area della comprensione del testo. Tutti segnalano nel proprio Piano di Miglioramento l’intenzione di innovare la didattica in tale settore. Si uniscono, pertanto, in una rete che ottiene il finanziamento di due progetti da parte dell’Ufficio scolastico regionale di pertinenza<sup>3</sup>.

L’esperienza ha coinvolto scuole dell’infanzia, primarie e secondarie di primo grado per tre anni scolastici successivi (2015-16; 16-17; 17-18), affrontando temi di psicologia e didattica della comprensione del testo attraverso una varietà di formati: lezioni frontali a grandissimo gruppo, attività laboratoriali a medio gruppo ed esperienze a scuola monitorate dalla formatrice<sup>4</sup>.

Più specificatamente, nel *primo anno* di lavoro è stato condiviso un quadro teorico di riferimento. È stato esaminato il processo di comprensione dal punto di vista della psicologia cognitivistica. Sono, inoltre, stati presentati i principali risultati della ricerca didattica sul tema. Sono stati descritti con particolare attenzione l’intervento compensativo individualizzato (Lumbelli, 1993) e le esperienze e ricerche di adattamento di tale intervento alla dimensione di gruppo nel contesto



- 2 Dall’anno accademico 2014-15, il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria UNIMORE coinvolge alcuni studenti del quarto e del quinto anno in un progetto di tirocinio sul tema della didattica della comprensione del testo. Le conduttrici del progetto (Bertolini e Cardarello) guidano i tirocinanti nello svolgimento di itinerari nella scuola dell’infanzia e primaria ispirati dall’intervento compensativo individualizzato (Lumbelli, 1993) adattato al suo impiego con piccoli gruppi di allievi monitorati dall’adulto con specifiche tecniche. L’efficacia di tali interventi è stata verificata con un disegno quasi sperimentale, grazie all’impiego di strumenti standardizzati (Prove TOR di Levorato e Roch 2007 e prove MT di Cornoldi e Colpo, 1998).
- 3 L’ufficio scolastico regionale dell’Emilia Romagna nel 2015-2016 finanzia il progetto “Comunicare per essere cittadini” e nel 2016-17 il progetto “Capire per essere cittadini” che si configura come il proseguimento del primo (si veda Caselli & Guerra, 2017).
- 4 La conduttrice della formazione è la dott.ssa Chiara Bertolini.

scolastico (Bertolini, 2012; Cadoppi, 2018; Cardarello & Pintus, in corso di stampa). Infine, sono stati organizzati dei laboratori<sup>5</sup> di analisi dei testi, in cui gli insegnanti sono stati invitati a riconoscere i passaggi difficili per la comprensione e a formulare “buone” domande volte a sollecitare il confronto tra pari in merito a problemi di natura inferenziale.

Il *secondo anno* ha coinvolto gli insegnanti su due percorsi: la costruzione di prove per la valutazione della comprensione del testo e la progettazione e realizzazione di unità di apprendimento (UdA). Attraverso incontri di natura laboratoriale, con la guida e la supervisione della formatrice, gli insegnanti si sono confrontati fino a mettere a punto tre prove (una per ciascuna classe) per la valutazione della comprensione per le classi terza e quinta primaria e seconda di secondaria di primo grado. La costruzione ha previsto alcune tappe. Dapprima, gli insegnanti hanno tradotto in indicatori misurabili la capacità di comprendere il testo a partire dal quadro teorico di riferimento condiviso nel primo anno di lavoro (Levorato, 1988; Kintsch, 1998). Successivamente, hanno scelto i testi (uno per ciascuna delle tre classi) su cui lavorare, hanno formulato in modo congiunto alcune domande funzionali alla valutazione di ciascun indicatore e costruito criteri per l’attribuzione dei punteggi (Benvenuto, 2013; Capperucci, 2016). Il try-out è avvenuto proponendo le prove in alcune classi campione. L’esame delle risposte dei bambini ha permesso ai gruppi di lavoro di revisionare le domande e i criteri valutativi emersi come più critici. Parallelamente, gli insegnanti sono stati invitati a progettare delle unità di apprendimento volte a sostenere la promozione dell’abilità di comprensione del testo. A tale scopo, a inizio anno scolastico hanno compilato una scheda (Allegato 1)<sup>6</sup> che li ha guidati nella ideazione delle prime tre attività del percorso. Essa ha richiesto agli insegnanti di esaminare la situazione iniziale della classe, di stabilire finalità e obiettivi specifici. Ha invitato, inoltre, a scegliere i testi su cui lavorare, ad analizzarne la comprensibilità, ossia a indentificare i passaggi difficili e a formulare domande di natura inferenziali in grado di sollecitare l’attivazione e il coinvolgimento cognitivo dei bambini. Infine, la scheda ha richiesto di indicare l’organizzazione didattica e lo svolgimento delle attività (gestione dei tempi, dei raggruppamenti e dello spazio e indicazione delle tappe della lezione intese come principali azioni/copione dell’insegnante) e i criteri per la valutazione sommativa. Solo dopo la revisione e il commento puntuale della formatrice a ciascuna scheda di progettazione, gli insegnanti hanno cominciato a lavorare nelle sezioni e nelle classi. Durante lo svolgimento dei percorsi didattici, sono stati organizzati alcuni incontri in cui gli insegnanti si sono confrontati sulle esperienze, sulle principali difficoltà incontrate e rispetto a come proseguire e concludere ciascuna unità. Hanno, infine, completato la compilazione delle schede di progettazione inserendovi le ultime attività. L’efficacia dei percorsi è stata verificata utilizzando le prove TOR (Levorato & Roch, 2007) nella scuola dell’infanzia e in prima e seconda primaria e le

- 5 In tutte le annualità, i laboratori sono stati organizzati suddividendo gli insegnanti in tre gruppi: infanzia e I e II primaria; III e IV primaria, V primaria e secondaria di primo grado. Tale organizzazione è stata dettata dalla volontà da un lato di differenziare la didattica in funzione delle competenze dei bambini (in particolare rispetto alla maturazione e automatizzazione della decodifica della lingua scritta), dall’altro di sostenere la continuità verticale tra gli ordini, intesa anche come continuità di pratiche.
- 6 Tenuto conto dei principi della progettazione didattica (Baldacci, 2005; Cristanini, 2005), la scheda di progettazione è stata ideata da Chiara Bertolini.

prove MT (Cornoldi & Colpo, 1998) per le restanti classi di primaria e secondaria di primo grado.

Il terzo anno di lavoro ha visto l'ingresso del dispositivo del *Lesson Study* (LS), ispirato da quello cinese ma adattato al contesto italiano<sup>7</sup> (Bartolini et al. 2017; Bartolini e Ramploud, 2018). Il LS cinese, fin dalle sue origini, costituisce il principale strumento per lo sviluppo professionale dei docenti, coinvolgendoli in esperienze collettive a carattere di ricerca (Chen et al., 2013). Il LS cinese, che richiama per alcuni aspetti il micro-teaching e il team-teaching, assume come unità specifica di analisi la singola lezione, che viene finemente progettata in modo collettivo, realizzata in aula da un insegnante in presenza di osservatori e successivamente analizzata e discussa dal gruppo e riprogettata. Oggi il LS è diffuso in vari paesi del mondo ed è applicato a diversi ambiti disciplinari, quali la didattica della matematica (Yang, 2009), delle scienze (Rolando, 2015) e della lingua (Lindström, 2017). Ampia è la letteratura internazionale che ha evidenziato il valore formativo del LS come strumento che sostiene lo sviluppo professionale grazie alla discussione e alla collaborazione tra pari (Wood, 2017). La riflessione sull'azione e il confronto con i colleghi rendono il LS in grado di sostenere il cambiamento delle credenze degli insegnanti in merito alla didattica (Gomez et al., 2015), di ridurre il gap tra teoria e pratica (Hall, 2013) e di migliorare la qualità delle pratiche di insegnamento-apprendimento (Chen et al. 2013). Alcuni autori vedono, inoltre, nel LS un'occasione di condivisione di buone pratiche (Petty, 2009). Attualmente, la scuola italiana non utilizza sistematicamente il LS, ma vi sono riconoscimenti di valore dal mondo accademico (Calvani, 2014). La fase storica in cui si trova il nostro paese, inoltre, la rende pronta a sperimentarlo. La Buona Scuola (L.107/2015) evoca, infatti, a più riprese alcune sue caratteristiche: l'importanza dell'osservazione tra pari, del lavoro in team e della formazione in servizio. Per tali ragioni, durante il terzo anno di ricerca-formazione, il LS è stato introdotto attraverso lezioni frontali in plenaria e incontri laboratoriali di simulazione. Successivamente, gli insegnanti sono stati invitati a progettare e a condurre percorsi didattici (UdA) di promozione della comprensione secondo le modalità dell'anno precedente. Sono, inoltre, stati coinvolti in cicli di LS volti alla ideazione e messa a punto, realizzazione e revisione congiunta di singole lezioni da inserire nelle progettazioni delle unità di apprendimento sopra indicate e in corso.



### 3. Un approfondimento sui primi due anni di formazione: gli obiettivi della ricerca

Il presente contributo intende esaminare l'impatto del percorso di ricerca-formazione, focalizzandosi sui primi due anni di lavoro<sup>8</sup>.

7 Presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane UNIMORE è attivo dal 2014 un gruppo composto da accademici e insegnanti esperti che si occupa di studiare, adattare e realizzare esperienze e ricerche sul tema del LS. Nel 2018 il gruppo ha ottenuto un finanziamento di ateneo triennale per lo svolgimento del progetto “Il Lesson Study: studio multidisciplinare di uno strumento a sostegno della professionalità docente” (responsabile del progetto: Chiara Bertolini).

8 Hanno partecipato alla ricerca-formazione scuole dell’infanzia, primarie e secondarie di primo grado. Tuttavia, il presente contributo presenta i risultati ottenuti dalla scuola primaria rispetto alla quale è stato possibile coinvolgere un gruppo di controllo.

Durante la seconda annualità, gli insegnanti hanno co-costruito prove di valutazione della comprensione del testo e progettato e condotto in aula percorsi a sostegno della comprensione. Occorre precisare la non obbligatorietà delle due proposte: tutti gli insegnanti hanno partecipato al primo anno di formazione e ad almeno una delle due attività formative offerte nel secondo anno, ma non necessariamente a entrambe.

Gli scopi della ricerca sono due:

- a) Verificare l'efficacia dell'esperienza formativa a partire dall'accertamento della comprensione del testo in tutte le classi coinvolte.
- b) Verificare l'efficacia dell'esperienza nelle classi in cui sono state realizzate le UdA progettate dagli insegnanti e monitorate dalla formatrice.

#### 4. Campione



La verifica dell'obiettivo a) ha coinvolto nel complesso 54 classi di scuola primaria: 8 prime appartenenti a 5 plessi scolastici diversi, 15 seconde di 6 plessi, 10 terze di 7 plessi, 12 quarte di 7 plessi e 9 quinte di 4 plessi diversi. L'efficacia del percorso formativo è stata accertata coinvolgendo una scuola della stessa provincia e dal tessuto socio-economico lievemente superiore, che ha svolto la funzione di gruppo di controllo. Tale scuola possiede due sezioni per ciascuna classe.

La verifica dell'obiettivo b) ha interessato le classi nelle quali sono stati realizzati il numero più alto di UdA: 9 classi seconde e 8 quarte. Tale accertamento ha coinvolto anche le restanti classi seconde e quarte che hanno partecipato al percorso di ricerca-formazione e le medesime classi della scuola di controllo.

#### 5. Metodologia

L'incremento nell'abilità di comprensione del testo è stato assunto come indicatore dell'efficacia del percorso di formazione. Tale efficacia (obiettivo a) è stata misurata confrontando l'andamento in prove di comprensione tra le scuole coinvolte e una scuola di controllo. A tutte le classi coinvolte nella ricerca-formazione e alle classi di controllo sono state proposte prove standardizzate all'inizio e alla fine dell'anno scolastico<sup>9</sup>.

In prima e seconda primaria è stata utilizzata la forma C del TOR (Test di comprensione del testo orale). La stessa prova è stata usata sia in fase di pre- che di post-test, come suggerito dal manuale dello strumento (Levorato & Roch, 2007). La prova è costituita da due storie lette dall'adulto e da 20 domande a risposta multipla.

Nelle restanti classi della primaria, sono state utilizzate le prove MT (Cornoldi & Colpo, 1998). Per ciascuna classe, sono state proposte la prova approfondita I come pre-test e la prova approfondita II come post-test. Ciascuna prova si compone di un testo e di 12 quesiti a risposta multipla.

L'efficacia dell'esperienza di formazione (obiettivo a) è stata accertata classe per

9 Per la collaborazione nella somministrazione delle prove, si ringraziano le insegnanti delle classi coinvolte nel percorso di ricerca-formazione e le tirocinanti del Corso di Laurea In Scienze della Formazione Primaria: Cadoppi A., Franchini C. e Zini C.

classe attraverso l'impiego dell'ANOVA per misure ripetute, la quale ha misurato il grado e la qualità dell'interazione tra i fattori del tempo (pre e post-test) e del gruppo (sperimentale e di controllo).

L'impatto del "compito progettuale" (obiettivo b) che ha coinvolto solo alcune classi è stato verificato grazie all'ANOVA per misure ripetute che ha misurato l'interazione tra i fattori tempo e gruppo (classi di insegnanti che hanno progettato le UdA, classi di insegnanti che hanno partecipato alla formazione ma non hanno progettato le UdA e classi di controllo).

## 6. Risultati

### 6.1 L'efficacia dei primi due anni del percorso di ricerca-formazione

La Tab.1 riassume i risultati delle analisi della varianza (ANOVA) per misure ripetute, condotte per ciascuna classe.

Come si può osservare, in tutte le classi sperimentali si registra un incremento medio alle prove di comprensione più solido rispetto a quello che si rileva nelle classi di controllo, dove i miglioramenti tra pre- e post-test appaiono più lievi e nelle classi quarte si riscontra un decremento. Per tutte le classi, si verifica un'interazione statisticamente significativa tra i fattori tempo e gruppo. Tali risultati mostrano l'esistenza di un'influenza e di un effetto positivo, presumibilmente non dovuto alla casualità visti risultati delle analisi statistiche condotte, tra la partecipazione ai primi due anni di ricerca-formazione e le abilità di comprensione degli studenti.



CLASSI		PUNTEGGIO INIZIALE Media (ds)	PUNTEGGIO FINALE Media (ds)	INCREMENTO MEDIO	EFFETTO DELLA INTERAZIONE tempo*gruppo
PRIMA (max.: 20)	GRUPPO Sperimentale	8,07 (4,15)	10,71 (3,23)	+2,64	F=8,457 Sig.=0,004
	GRUPPO DI CONTROLLO	10,15 (4,55)	12,26 (3,21)	+2,11	
SECONDA (max.:20)	GRUPPO Sperimentale	12,10 (4,12)	16,35 (3, 40)	+4,25	F=5,195 Sig.=0,024
	GRUPPO DI CONTROLLO	13,71 (3,16)	14,79 (3,26)	+1,08	
TERZA (max.:12)	GRUPPO Sperimentale	7,27 (1,84)	10,54 (1,58)	+3,27	F=9,25 Sig.=0,003
	GRUPPO DI CONTROLLO	7,95 (1,02)	10,09 (1,51)	+2,14	
QUARTA (max.: 12)	GRUPPO Sperimentale	9,218 (2,89)	10,01 (3,10)	+0,792	F=7,155 Sig.=0,008
	GRUPPO DI CONTROLLO	9,57 (2,84)	8,69 (2,77)	-0,88	
QUINTA (max.: 12)	GRUPPO Sperimentale	9,35 (2,75)	10,27 (2,55)	+0,92	F=4,62 Sig.=0,033
	GRUPPO DI CONTROLLO	7,47 (3,08)	8,05 (2,75)	+0,58	

Tab. 1: Sintesi dei risultati ottenuti alle prove standardizzate di comprensione. La tabella confronta l'andamento dei punteggi tra pre-test e post-test e tra classi che hanno partecipato alla ricerca-formazione e classi di controllo. Nella prima colonna, tra parentesi sono indicati i punteggi massimi ottenibili in ciascuna prova

## 6.2. L'efficacia del "compito progettuale"

Il secondo obiettivo della ricerca consiste nel verificare se la consegna agli insegnanti di progettare e realizzare UdA volte alla promozione della comprensione, supervisionate e monitorate dalla formatrice sia un “compito formativo” efficace, ossia ne è apprezzabile un effetto statisticamente significativo sugli apprendimenti degli studenti.

La Tab.2 riassume i risultati delle analisi della varianza (ANOVA) per misure ripetute condotte per le classi seconde e quarte, confrontando i punteggi alle prove iniziali e finali tra le classi dove sono state svolte le UdA, le classi che hanno partecipato alla formazione ma non hanno svolto le UdA e le classi di controllo.

CLASSE	EFFETTO DEL TEMPO	EFFETTO DELL'INTERAZIONE GRUPPO*TEMPO
SECONDA	F=0,487 Sig.=0,482	F=2,748 Sig.=0,067
QUARTA	F=0,189 Sig.=0,672	F=3,558 Sig.=0,031

Tab.2: Sintesi dei risultati dell'ANOVA per misure ripetute tra i fattori tempo e gruppo (gruppo sperimentale che hanno svolto le UdA, sperimentale che non hanno svolto le UdA e di controllo)

Come si evince dalla Tab. 2, in nessuna classe risulta significativo l'effetto del fattore tempo. Diversamente, nelle classi seconde, l'interazione tra il tempo e il gruppo risulta non lontano alla significatività statistica. Tale interazione si mostra statisticamente significativa nelle classi quarte.

La Fig.1 mostra l'andamento dei punteggi alle prove di comprensione nelle seconde classi dei tre gruppi coinvolti nelle analisi. La pendenza della linea verde (che corrisponde al gruppo sperimentale con UdA) è visibilmente più accentuata delle restanti linee (blu del gruppo sperimentale senza UdA e grigia del gruppo di controllo) che paiono vicine all'orizzontalità.

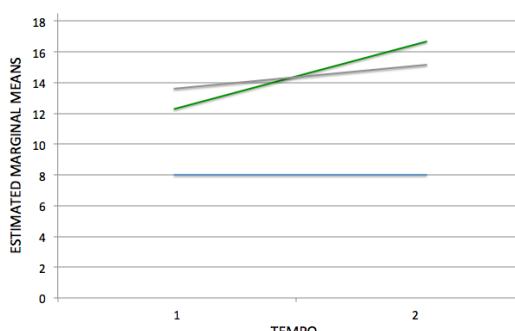


Fig.1: La figura riassume l'andamento dei punteggi alle prove di comprensione nelle classi seconde. In ascissa si colloca la variabile del tempo (1 corrisponde al momento delle prove iniziali e 2 a quello delle prove finali). L'asse delle ordinate indica i punteggi medi ottenuti in ciascuna prova. La linea verde corrisponde al gruppo sperimentale dove sono state realizzate le UdA. La linea blu indica il gruppo sperimentale che non ha realizzato UdA e la linea grigia il gruppo di controllo

I risultati raccolti consentano di riconoscere l'efficacia del compito progettuale per quanto concerne gli apprendimenti degli studenti e dunque anche sul piano della formazione degli insegnanti.

## 7. Conclusioni: discussione dei risultati e prospettive di ricerca future

I risultati di questa ricerca paiono di rilievo per una molteplicità di ragioni.

La significatività statistica rilevata in tutte le classi dell'interazione tra il tempo e il gruppo (obiettivo a) dimostra l'efficacia complessiva dei primi due anni di ricerca-formazione. Si tratta di un percorso complesso il cui controllo sul piano della ricerca sperimentale dell'azione didattica non è stato pieno e neppure possibile per l'elevato numero di classi coinvolte. Tuttavia, il miglioramento nelle abilità di comprensione rende ipotizzabile la capacità del percorso formativo nel suo complesso di determinare un cambiamento apprezzabile nelle pratiche quotidiane di didattica della comprensione del testo. È possibile che tale percorso abbia modificato l'atteggiamento degli insegnanti quando si pongono l'obiettivo di migliorare le abilità di comprensione degli studenti. Probabilmente, è aumentata la loro sensibilità e capacità di riconoscere gli ostacoli alla comprensione sul piano inferenziale e si è arricchito il ventaglio degli strumenti didattici utilizzabili in classe a sostegno delle abilità inferenziali e del controllo metacognitivo. Percorsi di ricerca-formazione come queste mostrano che innovare la scuola è possibile. L'innovazione *"implica infatti la capacità non tanto di cambiare per cambiare, quanto quella di adottare cambiamenti e introdurre procedure nuove funzionali ad esigenze riscontrate, o solidali alla promozione di miglioramenti auspicati"* (Cardarello, 2016, p.53). I risultati ottenuti dall'esperienza descritta dal presente contributo ci paiono proprio andare nella direzione del cambiamento di pratiche e procedure volte ai miglioramenti desiderati e indicati nei documenti programmatici delle scuole.

Per quanto concerne l'obiettivo b), i risultati raccolti consentono di affermare una specifica efficacia sul piano della formazione del compito progettuale. Accompagnare gli insegnanti nella progettazione e realizzazione di UdA pare essere un dispositivo particolarmente produttivo. Esso consiste nell'invitare gli insegnanti a ideare in modo preciso e puntuale le attività (attraverso una scheda di progettazione messa a punto per lo scopo), attraverso un'analisi meticolosa della comprensibilità dei testi da utilizzare e una costruzione attenta delle domande inferenziali, volte a sostenere un confronto costruttivo tra i bambini che in modo congiunto dovranno rispondere, risolvendo insieme un problema sul piano della comprensione. Prevede, inoltre, la presenza di una formatrice che supervisiona le progettazioni suggerendo migliorie e che monitora la realizzazione delle attività con incontri in piccolo gruppo che sostengono anche il confronto tra gli insegnanti e la condivisione di buone pratiche.

Si intravedono altre piste di ricerca utili a esplorare con ulteriori sguardi l'esperienza di ricerca-formazione in oggetto. Risulta importante esaminare in modo puntuale la progettazione delle UdA raccolte per cominciare a ipotizzare quali potrebbero essere gli "ingredienti didattici" ricorrenti, imprescindibili e forse più capaci di determinare miglioramenti nell'abilità della comprensione del testo. Occorre ancora analizzare l'impatto sul piano della formazione del dispositivo del Lesson Study introdotto nel terzo anno di lavoro. Infine, si potrebbe prevedere la realizzazione di video-ricerche che consentirebbero lo studio diretto di quel che accade in aula in un'ordinaria attività di didattica della comprensione confrontando alcune classi coinvolte nel percorso ed altre di controllo.

## Bibliografia

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Bartolini M. G., Bertolini C., Ramploud A., & Xuhua S. (2017). Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: An exploratory study on fractions in a fourth-grade classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6, pp. 380-395.
- Bartolini M. G., & Ramploud A. (ed.) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G., (2013). La valutazione partecipata e il S.N.V.: favorire la collegialità e la costruzione di prove comuni attraverso una risorsa web. *QTimes Webmagazine*, V, 4.
- Bertè S. (2014). *La comprensione del testo: un'indagine sulle opinioni e le pratiche degli insegnanti*. Tesi di Laurea in Scienze dell'Educazione, UNIMORE. Relatore: C. Bertolini.
- Bertolini C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Parma: Spaggiari.
- Cadoppi A. (2018). *Promuovere la comprensione del testo attraverso le immagini: una ricerca in continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*. Tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, UNIMORE. Relatore: C. Bertolini.
- Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Cardarello R., & Contini A. (2012). *Parole, immagini e metafore*. Parma: Junior.
- Cardarello R. (2016). L'osservazione in classe. In *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neo-assunti* (pp. 51-55). Napoli: Tecnodid.
- Cardarello R., & Pintus A. (in corso di stampa). *Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto tra pari*.
- Capperucci D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co...FORM@RE, 16, pp.133-151.
- Caselli L., & Guerra N. (2017). Comunicare e capire per essere cittadini. In P. Davoli, G. Desco (Eds.), *La dimensione territoriale del miglioramento* (pp. 79-80). Napoli: Tecnodid.
- Chen X., & Yang F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2, 3, pp. 218-236.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cornoldi C., & Colpo G. (1998). *Prove di lettura MT per la scuola Elementare-2*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Cristanini D. (ed.) (2005). *Le unità di apprendimento. Ipotesi e modelli a confronto*. Milano: Fabbri.
- Daloiso M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. *EL.LE*, 2, 1, pp. 68-87.
- Fang Z., & Cox B. (1999). Emergent Metacognition: A Study of Preschoolers' Literature Behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 13, 2, pp. 175-187.
- Gomez E. S., Nunez M. J., Gomez A., & Trapero N. (2015). Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4, 3, pp. 209-223.
- Hall D. (2013). Using lesson study as an approach to developing teachers as researchers. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3, 1, pp. 11-23.
- Hoover W.A., & Gough P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, pp. 127-160.
- Irwin J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kendeou P., Lynch J.S., Van den Broek P., Espin, C.S., White M.J., & Kremer K.E. (2005). Developing successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, pp. 91-98.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Klingner J.K., Vaugh S., & Boardmann A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York: Guilford.
- Levorato M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Levorato M.C., & Roch M. (2007). *TOR. Test di comprensione del testo orale 3-8 anni*. Firenze: Giunti.
- Lindström C. (2017). Two tenses are better than one: Using contrast and complexity to develop grammatical understanding. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6, 2, pp. 124-134.
- Lumbelli L. (1982). *Psicologia della comunicazione 1: la comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli L. (1993). Per una stimolazione intensiva della meta comprensione. In C. Piemontese M.E (1996), *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.
- Pontecorvo (eds.), *La condivisione della conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli L. (1996). Focusing on Text Comprehension as a Problem-Solving Task: A Fostering Project for Culturally Deprived Children. In C. Cornoldi, J. Oakhill (Eds), *Reading Comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 301-330). Mahawah: Erlbaum.
- Lumbelli L. (2003). Focusing on text comprehension as a problem-solving task: a fostering project for culturally deprived children. In C. Cornoldi, J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 301-330). Mahawan: Erlbaum.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Oakhill J., & Cain K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. In D.S. McNamara (Eds.), *Reading Comprehension Strategies* (pp. 47-71). New York: Lawrence Erlbaum.
- Parisi D. (1977). *Sviluppo del linguaggio e ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Petty, G. (2009). *Evidence Based Teaching. A practical approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Rolando M.T., (2015). Improving the use of physical manipulatives in teaching science concepts through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4, 4, pp. 328-342.
- Wood K. (2017). Teacher learning through collaboration. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6, 3, pp. 186-189.
- Van den Broek P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts. In M.A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588). California: Elsevier.
- Vellutino F. R., Scanlon D. M., Sipay E. R., Small S. G., Chen R., Pratt A., & Denckla M.B. (1996). Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as a Vehicle for Distinguishing between Cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 4, pp. 601-638.
- Yang Y. (2009). How a Chinese teacher improved classroom teaching in Teaching Research Group: a case study on Pythagoras theorem teaching in Shanghai. *ZDM Mathematics Education*, 41, 3, pp. 279-296.

## Sitografia (Ultima consultazione 14/08/2018)

- Gazzetta Ufficiale (15/07/2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.
- Gazzetta ufficiale dell'unione europea (2006). Raccomandazione del 18 Dicembre 2006 (2006/962/CE). <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>>.
- INVALSI (2015). *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani*. <[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf)>.
- INVALSI (2016). Rapporto Indagine IEA PIRLS/ePIRLS 2016. Sintesi dei risultati. <[http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2017/12/RAPPORTOIEA\\_PIRLS\\_2016.pdf](http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2017/12/RAPPORTOIEA_PIRLS_2016.pdf)>.

- INVALSI (2017). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2016-17*. <[http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_eventi/2017/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf)>.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <[http://icleme.scuole.bo.it/images/documenti/circolari12-13/nota\\_5559\\_5set\\_12\\_indnaz.pdf](http://icleme.scuole.bo.it/images/documenti/circolari12-13/nota_5559_5set_12_indnaz.pdf)>.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892-a40f2>>.



## ALLEGATO A

### Scheda di progettazione dell'UdA impiegata nel percorso di formazione (a cura di Bertolini Chiara)

**Descrizione generale della classe** (composizione della classe, metodologie d'insegnamento prevalenti, ...):

**Quadro iniziale della classe in riferimento alla comprensione del testo** (livelli di partenza, difficoltà prevalenti, ...):

**Traguardi per lo sviluppo delle competenze** (in riferimento alle II. NN.):

**Obiettivi specifici:**

**Organizzazione del lavoro didattico** (durata complessiva del percorso, luogo/hi in cui viene svolto, principali strategie impiegate, ...):

**Testi e domande** (con in allegato i testi utilizzati nelle attività e indicate le domande che si intendono proporre):

**Progettazione delle attività:**

GIORNO	DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ (copione dell'insegnante)	TESTO IMPIEGATO NELLE ATTIVITÀ	DURATA DELLE ATTIVITÀ	RAGGRUPPAMENTO DEL GRUPPO CLASSE (grande gruppo, piccolo gruppo, coppie, individuale)	OBIETTIVI SPECIFICI SU CUI CIASCUNA ATTIVITÀ INSISTE
1					
2					
...					



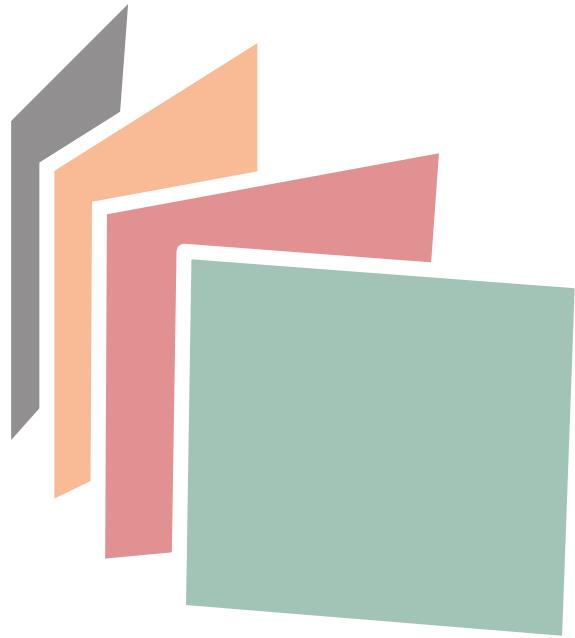
**Modalità di valutazione** (come si intende valutare il grado di raggiungimento degli obiettivi, come si intende valutare il funzionamento dell'attività sul gruppo classe):

**DA COMPILEARE AL TERMINE DELL'UdA**

**Descrizione dei cambiamenti apportati alla progettazione durante il suo svolgimento in sezione/classe:**

**Indicazione del livello di raggiungimento degli obiettivi specifici** (conquiste raggiunte, difficoltà riscontrate, ...):

**Illustrazione di 3 aspetti di rilievo e 3 aspetti critici del percorso realizzato:**



# Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto “tra pari”

Roberta Cardarello • Department of Education and Human Sciences - University of Modena and Reggio Emilia (Italy)  
rcardarello@unimore.it

Andrea Pintus • Department of Education and Human Sciences - University of Modena and Reggio Emilia (Italy)  
andrea.pintus@unimore.it

## Teaching text comprehension. Content approach and peer interaction in an experimental training

Reading literacy is a key competence for life-long learning, nevertheless it is still critical for Italian students (Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017; INVALSI, 2018). The aim of this quasi-experimental study is identifying effective teaching strategies in order to foster reading comprehension. According to the individualized intervention centered on the reader methodology (Lumbelli, 2009) integrated with a collaborative pairs work activity and class discussion it was designed and carried out a didactic intervention for primary school students in order to stimulate both text integration and inferential skills. The analysis of the data showed a positive effect of the treatment tested, especially in the case of initially less competent students.

**Keywords:** reading literacy, text comprehension, teaching strategies, collaborative strategies, primary school, Comprehension-Fostering

La competenza nella lettura è considerata una competenza chiave per l'apprendimento permanente, tuttavia presenta elementi di criticità tra gli studenti italiani (Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017; INVALSI, 2018). La ricerca quasi-sperimentale qui presentata si colloca nel filone di studi finalizzati ad individuare strategie didattiche efficaci per il suo potenziamento. In particolare, è stato realizzato un intervento didattico rivolto a studenti di scuola primaria focalizzato sulle abilità di integrazione del testo e le abilità inferenziali. L'insegnamento sperimentale ha integrato elementi dell'intervento individualizzato centrato sul lettore (Lumbelli, 2009) con modalità di lavoro collaborativo in coppia e discussione in classe centrati sulle caratteristiche del testo e sulle sue specifiche richieste di integrazione. L'analisi dei dati evidenzia un effetto positivo della metodologia sperimentata, soprattutto con alunni inizialmente meno competenti.

**Parole chiave:** competenza nella lettura, comprensione del testo, strategie didattiche, collaborazione tra pari, scuola primaria, promozione della comprensione

**Il lavoro è stato condiviso e strutturato congiuntamente. I §§ 1, 5 e 6 sono da attribuire a Andrea Pintus, i §§ 2, 3, 4 sono da attribuire a Roberta Cardarello.**

# Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto “tra pari”

## 1. Comprensione, svantaggio culturale e azione della scuola

Tra le conclusioni generali che emergono dalla ricerca internazionale sull'apprendimento degli studenti (OECD, 2005), il primo e più solido risultato è che la più grande fonte di variazione è attribuibile a fattori che accompagnano l'esperienza scolastica in sé, ovvero alle abilità che caratterizzano i singoli bambini ed al loro background familiare e sociale.

A conferma di ciò, è la sovra-rappresentazione numerica tra la popolazione degli studenti con i più bassi livelli di alfabetizzazione in competenze chiave come la comprensione dei testi degli alunni che provengono da ambienti svantaggiati (Milne & Plourde, 2006; Rothstein, 2010).

In particolare, come hanno evidenziato diverse rilevazioni nazionali ed internazionali, lo status socio-economico-culturale esercita il proprio effetto sui livelli di tale competenza non esclusivamente a livello individuale, ma anche ed in modo significativo a livello aggregato di classe (INVALSI, 2013; 2017) e di scuola (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017).

Questa evidenza è confermata da più parti, ed in particolare l'azione del background familiare e sociale, nei termini di esposizione ad ambienti poveri *vs* ricchi di risorse, non sembra incidere sull'apprendimento della lettura e sullo sviluppo della comprensione in modo diretto, ma piuttosto mediato da una serie di fattori specifici, riconducibili da un lato alla qualità dell'ambiente apprenditivo domestico, ovvero alle abitudini e alle pratiche legate alla lettura che si realizzano a casa (Heckman, 2006; Buckingham, Wheldall & Beaman-Wheldall, 2013) e dall'altro alla qualità dell'insegnamento realizzato a scuola, ovvero al tipo di strategia didattica scelta dagli insegnanti (OECD, 2005; Hattie, 2016).

Non vi è dubbio che per la riuscita scolastica “di tutti e di ciascuno” la capacità di leggere e comprendere testi scritti sia di riconosciuta centralità: è inclusa del resto tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente delineate dal quadro di riferimento europeo del 2006, entro l'ambito della “comunicazione nella madrelingua”. Ed è al tempo stesso una competenza critica per gli studenti italiani, che tendono a collocarsi in posizioni basse nelle graduatorie delle rilevazioni internazionali (OCSE-PISA) e a manifestare una distribuzione molto disomogenea e per niente uniforme tra le diverse zone geografiche e le differenti tipologie di scuole (INVALSI, 2018). Non tranquillizza peraltro il tasso di alfabetizzazione della popolazione adulta, a stare ai dati PIAAC-OCSE (2013), che vedono l'Italia all'ultimo posto tra i 24 paesi partecipanti, e con una percentuale di persone sotto i livelli di sufficienza (livelli 1 e 2) molto preoccupante.

La scuola si trova pertanto a dover agire in un contesto non facile e non favorevole quanto alla comprensione, e al tempo stesso ad avere nelle proprie mani una forte responsabilità civile e sociale, e a dover incrementare la ricerca didattica in direzione esplicita.



## 2. Livelli di comprensione del testo

La ricerca sulla comprensione dei testi si è sviluppata in misura sensibile a partire dagli anni 70-80 del secolo scorso (Zanetti & Miazza, 2004) e si colloca in diverse direzioni e su diversi impianti concettuali.

Un filone tradizionalmente molto sviluppato di ricerca sulla comprensione intende di fatto la comprensione del testo in una lingua straniera, e approfondisce l'indagine sulle metodologie di insegnamento in tale direzione (per esempio Cobb, 2007).

Un filone schiettamente psicologico ha studiato e tematizzato il deficit di comprensione del testo, prefigurando un disturbo a sé, non confondibile con la dislessia (che pertiene al processo di codifica). Il modello “simple view of reading” infatti, appoggiandosi sulla riconosciuta indipendenza dei processi di decodifica e di comprensione (Carretti, Cornoldi & De Beni, 2007) ha distinto i possibili disturbi nella lettura e li ha rubricati come tali, individuando, per esempio, nella scarsa capacità della memoria a breve termine uno dei fattori esplicativi correlati al deficit di comprensione, e indagato di conseguenza metodi clinici di trattamento del disturbo.

Un importante filone di studi dichiaratamente pedagogico, e ricco sul piano dell'indagine delle metodologie, è quello che ha tematizzato la comprensione del testo informativo o di studio, cioè di quel particolare genere di testi con cui gli studenti si devono confrontare per apprendere. La letteratura sul tema è ampia e ci limitiamo a ricordare i lavori di Cisotto (2006). Ne abbiamo poi testimonianza in alcuni recenti articoli (Fontani, 2017; Gentile 2017) che, dopo avere segnalato le criticità del processo di comprensione individuano alcune strategie didattiche per promuoverlo: Gentile (2017), per esempio, seguendo i lavori di Pearson e colleghi (Pearson & Gallagher, 1983; Duke & Pearson, 2002; Pearson, 2004), presenta sei strategie di comprensione della lettura: 1. fare previsioni; 2. pensare ad alta voce; 3. riassumere; 4. conoscere la struttura dei testi; 5. schematizzare informazioni testuali; 6. formulare domande.

Fontani (2017, p. 96) ricorda che «gli allievi con difficoltà di comprensione presentano evidenti deficit nella capacità di utilizzare gli aiuti e i suggerimenti impliciti alla struttura del testo (Martinez, 2006; Miller et al., 2014), come quelli rappresentati dall'indice, dal titolo dei capitoli e dei paragrafi, dagli organizzatori anticipati e dalle tipologie di evidenziamento delle parole chiave». Sia Fontani che Gentile insistono poi sull'insegnamento di strategie metacognitive per potenziare la capacità di comprensione. Come si vede dagli esempi riportati, spesso la preoccupazione prevalente è quella di insegnare a studiare e a capire i testi e a ricordarli. Naturalmente da questo filone di studi vengono anche stimolanti suggerimenti utili alla comprensione durante la “semplice” lettura. Tuttavia la lettura come attività abituale, e praticata anche per piacere, non presuppone ordinariamente che il lettore schematizzi le informazioni testuali, o cerchi le parole chiave o trovi, nei romanzi o negli articoli che legge, organizzatori anticipati. Esiste, in altre parole, anche un piano ulteriore di trattamento del testo scritto, preliminare al processo di studio e apprendimento da testo scritto, che individua alcuni passaggi cruciali e problematizza esattamente la prima elaborazione del testo, quella che consta della trasformazione degli input linguistici in una rappresentazione mentale coerente (Kintsch 1998; Lumbelli, 2009). Anche questo piano va incluso nella tematizzazione della comprensione, ed è critico in un modo speciale perché si riferisce a processi che il lettore esperto realizza automaticamente e perciò di cui ha minore consapevolezza. Inoltre quel piano riguarda le elaborazioni indispensabili alla co-



struzione corretta di una rappresentazione del testo, e in particolare alla salvaguardia della coerenza locale (Lumbelli, 2009, p. 31). Il continuo processo di integrazione delle informazioni del testo ed il processo inferenziale ne sono gli esempi più rilevanti.

La comprensione comunque, anche in questa prospettiva, non viene intesa come un singolo processo unitario, ma viene riconosciuta come una complessa attività multicomponenziale o multidimensionale (Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Zanetti & Mazzia, 2004). Il modello di Kintsch (1998), che costituisce un importante punto di riferimento in quanto tuttora considerato come il modello più completo di comprensione della lettura, concepisce quest'ultima come un processo dinamico e iterativo di costruzione, e integrazione di significati e generazione di una rete di connessioni. Questi ultimi due filoni confluiscono, in dosaggi diversi, nei *framework* delle principali *surveys* sulla comprensione del testo, quali quelli di IEA-PIRLS, di OCSE-PISA 2012, nel quadro di riferimento della prova di italiano INVALSI 2013, e nelle stesse Indicazioni Ministeriali 2012<sup>1</sup>. Modelli più limitati, ma più puntuali sono stati utilizzati nei test di accertamento della comprensione, come, in Italia, il test *MT* di Cornoldi (Cornoldi & Colpo, 2004), o il *TOR* per la comprensione del testo orale (Levorato & Roch, 2007), nei quali sono distinte, per esempio, le informazioni testuali – quelle che il testo fornisce esplicitamente – da quelle inferenziali – quelle, cioè, che il lettore deve ricavare facendo interagire il testo con le proprie conoscenze sul mondo, oppure attraverso l'integrazione fra successive frasi. Proprio questa capacità inferenziale cioè di produzione di informazioni non esplicite nel testo, ma necessarie per la sua comprensione discrimina i buoni dai cattivi lettori, e risulta un'abilità critica, che permette o compromette il processo di comprensione, e, di conseguenza, qualunque apprendimento non meccanico da un testo scritto. Anche se esistono in letteratura plurime definizioni e tipologie diverse di “inferenza” sia tra gli studiosi dei processi cognitivi sia tra i linguisti (Bertolini, 2012, p. 29 e segg.), vi è comunque assoluta convergenza circa la crucialità del processo inferenziale nella comprensione del testo.

### 3. Strategie di insegnamento della comprensione

Mentre è molto avanzata in Italia la ricerca sulla valutazione della comprensione (da Lucisano, 1992 a Giovannini & Ghetti, 2015) sono meno studiati e diffusi modelli di insegnamento delle capacità di comprensione. Di conseguenza l'argomento soffre, nella scuola, di una concezione ingenua che affida alla lettura e alla mera pratica di interazione con i libri la capacità di potenziare la comprensione stessa. È ben vero che si impara a leggere leggendo e a capire i testi leggendoli; tuttavia questo circolo “virtuoso” è adatto soprattutto ad allievi che provengono da ambienti culturalmente e linguisticamente elevati, e diventa invece un circolo vizioso per gli altri: per cui le difficoltà di lettura/comprensione agiscono da freno e inibiscono la possibilità di sperimentare quel “piacere di leggere” che sicuramente rappresenta un motore efficace di miglioramento. Infatti la mera prescrizione di leggere non appare sufficiente a rimuovere le difficoltà degli allievi meno avvantaggiati. Risultati in questa direzione provengono dagli studi longitudinali di Sta-

<sup>1</sup> Un raffronto analitico ed un quadro sinottico sono bene esposti in Corsini et al. (2017, p. 341 e segg.).

novich e collaboratori (1997) che hanno confermato che «il contatto ripetuto con i testi è uno strumento potente dello sviluppo della lettura e dell’acquisizione di conoscenza». Tale pratica rinforza il vocabolario, le conoscenze generali necessarie alla comprensione e i meccanismi peculiari della lettura», ma il controllo delle abilità di lettura in partenza dimostra che «sono i lettori migliori quelli che hanno la maggiore tendenza a esporsi allo scritto, mentre i lettori più deboli rifuggono da tale esperienza. Sono dunque i migliori “già in partenza” a beneficiare maggiormente degli effetti di formazione e acquisizione dei meccanismi legati alla pratica della lettura di testi, con la conseguenza che il divario tra i migliori e i più deboli aumenta con il passare del tempo (effetto Matthieu)» (Bianco, 2012, pp. 61-62 *passim*). Dunque la pratica dell’*impregnazione* non basta, e lo scenario si apre in una doppia direzione. Da un lato si prefigura e si constata che un insegnamento esplicito della comprensione produce risultati migliori, soprattutto per allievi o giovani lettori deboli. Dall’altro si deve ribadire anche su questo piano l’importanza dell’educazione infantile (nido e scuola infanzia): vanno sollecitate e promosse fin dagli anni dell’infanzia la familiarità con i testi scritti e forme evolute di comunicazione scritta e orale (Cardarello & Chiantera, 1989; Cardarello, 1995; Bertolini, 2012; Del Carlo, 2012), che rappresentano un “fattore protettivo” e preventivo cruciale nel processo di alfabetizzazione.

Nella prospettiva dell’insegnamento esplicito della comprensione, si riconoscono, a livello internazionale, almeno due filoni di ricerca, quello centrato sulle strategie e quello centrato sui testi (o “sui contenuti”). Il primo intende insegnare sistematicamente strategie – di comprensione e di studio – applicabili poi a diversi testi, quali, tipicamente, il riassumere, fare domande sul testo, fare previsioni sul testo, controllare la comprensione. Si inscrive in questo ambito il *Reciprocal Teaching* (Palincsar & Brown, 1984), e vi confluiscono i percorsi di tipo metacognitivo, centrati cioè sul potenziamento dell’auto consapevolezza dei processi cognitivi impiegati, e sull’addestramento all’impiego consapevole di strategie, quali quelle ricordate sopra (Gentile, 2017). Anche se la ricerca qui presentata non adotta la metodologia del *Reciprocal Teaching*, va segnalato che esso è probabilmente il più studiato metodo di insegnamento della comprensione, e quello sottoposto alle indagini più sistematiche sull’efficacia. I riscontri di evidenza ne restituiscano peraltro un quadro controverso (basti confrontare, per esempio le opposte evidenze trovate da Sporer, Brunstein & Kieschke, 2009, con quelle di Crawford & Skipp, 2014). Al tempo stesso il R-T si connette a molteplici aspetti della lettura, spesso collegandosi al livello di apprendimento da testo scritto, che abbiamo indicato nel paragrafo precedente.

Il secondo filone risulta maggiormente centrato sul compito di comprensione dello specifico testo e sui processi di elaborazione del significato, in particolare di quelli che avvengono *durante* la lettura ed è guidato dal principio che il testo è un discorso coerente e coeso per cui la comprensione consiste primariamente nella ricostruzione mentale del suo significato.

Il modello sottostante tale approccio è quello, già ricordato, di Kintsch, che, concepisce la comprensione come un processo dinamico e iterativo di costruzione e di integrazione di significati, e generazione di una rete di connessioni (Boscolo, 2006). Possono essere ricondotti a questo approccio sia l’intervento individualizzato di Lumbelli, sperimentato attraverso l’attivazione dell’allievo e centrato sul compito di pensare ad alta voce durante la lettura del testo (Lumbelli, 2006; 2009), sia il metodo cosiddetto del “Question the Author” rivolto ad allievi di scuola media (Mckewon et al., 2009, p. 220). L’indagine di Mckewon e collaboratori peraltro verte sul confronto di efficacia dell’insegnamento delle *strategie* e dell’insegnamen-

to centrato sul “*contenuto* del testo” ricavandone forti indicazioni a favore dell’approccio centrato sul contenuto.

La strategia di Lumbelli in particolare presenta due aspetti cruciali: sul piano della ricerca conoscitiva ha permesso di documentare quel livello di incomprensioni del lettore che si colloca nella fase di *estrazione di un significato durante la lettura*, e che conduce a distorsioni della comprensione altrimenti poco rilevabili (Lumbelli, 2009). Risulta in particolare tematizzato e articolato proprio il processo inferenziale, che viene riconosciuto come critico da tutta la ricerca. Sul piano dell’intervento educativo è risultata funzionale a rendere particolarmente attivo il lettore, soprattutto quello svantaggiato, nell’interazione con il testo scritto, fornendogli una occasione di iniziativa e di padronanza sul compito stesso (Lumbelli, 2006). L’intervento di Lumbelli prevede un rapporto individuale con l’allievo, ed una comunicazione “uno-a-uno” per consentire l’effettivo adeguamento dell’insegnante ai processi di pensiero del singolo, che tuttavia nella scuola viene ritenuto di difficile gestione. È comunque a questi ultimi modelli di comprensione e di insegnamento che si ispira la ricerca qui presentata.



## 4. Obiettivi e metodologia della ricerca

La ricerca qui presentata si è proposta di potenziare soprattutto i processi di integrazione del testo e in particolare quelli inferenziali, per le ragioni già esposte (Kintsch, 1998; Colby, 2016). Nello specifico, si ipotizzava un effetto positivo dell’intervento didattico adottato, ovvero un incremento significativo nel livello di competenza medio nella comprensione dei testi per l’intero gruppo sperimentale. In base a quanto rilevato da Bianco (2012) e Cavazzini (1999), ovvero che alcuni interventi didattici sortiscono effetti differenti in base anche a determinate caratteristiche iniziali degli studenti (ad esempio la loro “debolezza” o buona padronanza nella lettura), ci si attendeva, in secondo luogo, un incremento più accentuato nei lettori più “deboli” rispetto ai lettori più “competenti”.

Inoltre si è inteso allestire e testare un breve intervento didattico che coinvolgesse tutti gli allievi di una classe, e non solamente quelli eventualmente carenti sul piano della comprensione, e che si configurasse anche per questo facilmente gestibile e sostenibile in un contesto classe di scuola primaria. A tal fine le procedure metodologiche emergenti dalla letteratura sulla comprensione sono state integrate e combinate con rilevanti scelte didattiche, consistenti in primo luogo nel “lavoro a coppie” e nella discussione collettiva. Data la natura del presente scritto, tali scelte non vengono qui giustificate estesamente, e ci si limiterà solo a farne cenno.

Lo studio è stato condotto in classi quarte di scuole primarie della provincia di Reggio Emilia (a.s. 2016-2017). In particolare, sono stati coinvolti 134 alunni (52% maschi e 48% femmine), di cui 79 inseriti in classi in cui è stato realizzato il percorso didattico oggetto di indagine (gruppo sperimentale) e 55 in classi che hanno continuato a svolgere le regolari attività didattiche (gruppo di controllo). Altre informazioni sul campione emergeranno in fase di analisi dei risultati.

### 4.1 Metodologia

*Il disegno quasi – sperimentale* ha previsto la selezione di alcune classi che costituiscono il gruppo sperimentale oggetto dell’intervento, e la costruzione di un equiva-

lente gruppo di controllo. I soggetti sono stati testati nella capacità di comprensione attraverso due diverse prove *MT* per la quarta classe primaria (Cornoldi & Colpo, 2004) utilizzando la prova di comprensione *MT* avanzata come test iniziale e la prova *MT* finale per il post test. L'intervallo tra la somministrazione dei due test è stato di circa 3 mesi: tale è stata infatti la durata del mini curricolo (da febbraio ad aprile con piccole variazioni nelle diverse classi per esigenze organizzative).

*Il Contesto della sperimentazione.* Nell'ambito di un laboratorio “aperto” dell'insegnamento di Didattica della lettura e della comprensione per il corso di laurea di Scienze della formazione primaria, la sperimentazione è stata realizzata da studentesse/tirocinanti e insegnanti in servizio, che hanno partecipato congiuntamente a un breve corso (12 ore) di formazione centrato sulla selezione e l'analisi mirata dei testi da sottoporre agli allievi, ed hanno somministrato i test e gestito le attività; mediamente la sperimentazione è durata 5 settimane e ha impegnato gli allievi per circa 18 ore.

*La natura del training:* L'insegnamento sperimentale realizzato si caratterizza per l'utilizzo di soli 5 testi naturali, cioè non costruiti ad hoc, sia narrativi che informativi: la letteratura dimostra che esistono differenze e differenti difficoltà nella comprensione di un testo narrativo e di un testo espositivo (McNamara & McDaniel, 2004), e che pertanto è opportuno confrontarsi con entrambi i generi. Una delle scelte strategiche rilevanti è stata quella di porre domande di comprensione ai lettori durante la lettura del testo, con le “*inserted questions*”, tematizzate in letteratura (McKeown et al., 2009, p. 219). Ma, dato il *framework* assunto, l'intento di “seguire il più possibile il pensiero del lettore” (Lumbelli, 2009) è stato implementato attraverso due azioni precise: individuazione di passaggi più complessi del testo dal punto di vista dell'integrazione testuale, elaborazione di quesiti centrati su tali nodi, e proposta di tali quesiti ai lettori durante la lettura del brano, e non alla fine di esso, come invece accade nei test di verifica (Lumbelli, 2009). Accanto a tali domande di comprensione inoltre sono state inserite domande e prompts metacognitivi per sollecitare il *controllo* della comprensione. Tutti queste domande sono state proposte a coppie di allievi, richiesti di scrivere congiuntamente le risposte.

#### 4.2 La struttura dell'intervento didattico

La progettazione didattica ha comportato diversi passaggi. Innanzitutto l'individuazione di 5 testi di diversa lunghezza adatti per alunni di 9 anni e successivamente la segmentazione dei brani e l'individuazione di passaggi che richiedono integrazioni testuali. Per ciascun segmento di testo sono state confezionate domande tese a promuovere il controllo della comprensione, definibili domande di metacomprendere o stimoli metacognitivi (Berthold, Nuckles & Renkl, 2007, pp. 566-567), e domande di comprensione pertinenti e adeguate a stimolare l'integrazione delle informazioni da sottoporre agli allievi durante la lettura, quindi con interruzione del testo. Tali domande erano sia aperte che chiuse, e le risposte dovevano essere scritte. Le domande a risposta chiusa prevedevano almeno 3 distrattori oltre alla risposta corretta e, qualora non presenti negli esercizi originari, sono stati costruite dai ricercatori stessi. Le domande aperte di comprensione (circa il 50% delle domande) richiedevano risposte di 2 o 3 righe ma implicavano sempre la rielaborazione cognitiva del testo.

L'importanza della scrittura, anche di brevi frasi, nella promozione dei processi di comprensione è ampiamente tematizzata dalla ricerca ed impiegata espressamente nel modello WIRC (Writing Intensive Reading Comprehension) di Collins

(Duke et al., 2011, p. 51 e segg.). Va ricordato inoltre che gli studenti italiani risultano tendenzialmente scadenti proprio nella risposta ai quesiti “aperti”, dove mostrano problemi: tendono ad omettere le risposte e ottengono risultati negativi (Asquini, 2016, p. 252).

Infine per ciascun testo è stata realizzata una discussione collettiva guidata dall'insegnante sulle risposte fornite dalle coppie di allievi (a distanza di alcuni giorni, e cioè dopo l'esame delle risposte fornite dalle coppie di allievi). La discussione collettiva era focalizzata sulle domande che gli allievi avevano affrontato, in particolare su quelle risultate più complesse, per le quali l'insegnante riproponeva di riesaminare e confrontare le risposte, e i distrattori, e richiedeva di argomentare le varie risposte. Inoltre la consegna precisa a cui gli insegnanti si dovevano attenere era quella di cercare le risposte o soluzioni nel testo stesso e non fuori da esso.

Dal punto di vista degli allievi l'esperienza di potenziamento si è svolta perciò secondo un'architettura semplice in tre momenti principali: 1) lettura individuale di un brano (5 in totale) segmentato in parti; 2) confronto in coppia per confezionare risposte scritte (era prevista la possibilità di risposte divergenti in caso di mancato accordo); 3) discussione collettiva allargata all'intera classe e guidata dall'insegnante (*feedback*) sulle domande relative al testo.

I *testi*. I cinque testi provengono sia da prove internazionali che da brani ricalcati da antologie scolastiche, e precisamente:

- *La lepre e il terremoto* di Rosalind Kerven (IEA ICONA, 2001) (parole 522)
- *La vita sul tronco* (“I segreti del prato”, Quarenghi e Colombo, Giunti, 1995; Invalsi 2006-2007) (parole 396)
- *Il piccolo pezzo d'argilla* di Diana Engel (IEA ICONA, 2006) (parole 717)
- *L'estrazione e la lavorazione dei metalli: il rame* (“Gioca sa”, classe 3 CETEM, 2004) (parole 177)
- *Le notti dei giovani pulcinella di mare* di Bruce McMillan (IEA ICONA, 2001) (parole 730)

I 3 testi rilasciati dalle prove IEA sono stati segmentati in base ai criteri sopra illustrati, e corredati di domande collocate nei segmenti opportuni: sono stati utilizzati sia quesiti costruiti ad hoc che vertono sulla integrazione di informazione, sia quesiti previsti dalla prova originale. Sono stati invece prodotti ad hoc tutti i quesiti relativi agli altri due testi.

#### *Le domande*

Nel complesso i quesiti possono essere schematizzati come nella tabella seguente:

Testi (IEA ICONA)	Domande metacognitive studiate <i>ad hoc</i> per il potenziamento	Domande inferenziali studiate <i>ad hoc</i> per il potenziamento	Domande standard già previste dalle prove
<i>Le notti dei giovani pulcinella di mare</i>	3	8	12
<i>Il piccolo pezzo di argilla</i>	2	3	13
<i>La lepre e il terremoto</i>	2	1	8

Testi altri (da sussidiari)	Domande metacognitive studiate <i>ad hoc</i> per il potenziamento	Domande inferenziali studiate <i>ad hoc</i> per il potenziamento	
<i>La vita sul tronco</i>	2	4	
<i>L'estrazione e la lavorazione dei metalli: il rame</i>	1	4	

Tab. 1: Tipologie di quesiti distinti per testo

Un tipico prompt “metacognitivo” presentato è il seguente: «*C’è qualcosa che ti sembra di non aver capito? Leggendo questa parte, hai superato qualche dubbio che avevi dopo aver letto la prima parte?*». Si tratta dunque sempre di quesiti molto aperti, volti a richiamare l’attenzione sulla propria interazione con il testo e dunque a sollecitare l’autocontrollo della propria comprensione; inoltre, dato che la risposta doveva essere fornita da una coppia, essi contribuiscono a stimolare il confronto tra pari.

Le domande di verifica della comprensione, come già detto, sono state sia prodotte dai ricercatori, sia riprese dalle prove IEA e disposte lungo il brano a seconda della loro pertinenza. Per le prove IEA utilizzate perciò si rimanda il lettore al sito Invalsi in cui sono visibili. Qui forniamo un esempio di domanda di integrazione riferita a un brano estratto da un sussidiario di terza, dal titolo “L’estrazione e la lavorazione dei metalli: il rame”:



*Intorno al 3000 a.C. una nuova scoperta, quella dei metalli, migliorò decisamente la capacità dell'uomo di produrre i beni necessari alla vita.*

*Tale scoperta forse avvenne per caso: qualcuno si accorse che da un sasso di colore verde-azzurro posto accanto al fuoco colava una sostanza rossastra, il rame.*

D. Secondo te come mai il rame colava da un sasso?

D. Come si potrebbe spiegare che da un sasso colava una sostanza?

*Prima che si raffreddasse e solidificasse era però possibile dargli una determinata forma.*

D. A che cosa era possibile dare una determinata forma?

D. Secondo te come mai era possibile dare a quella cosa una forma?

*Il lavoro in coppia.* Il lavoro a coppie è previsto in diversi progetti di insegnamento della comprensione, dal *Reciprocal Teaching*, al CORI, al CIRC<sup>2</sup> che prevedono di volta in volta strutturazioni più o meno rigide dell’attività da svolgere, ma la cui caratteristica distintiva è l’adozione di ruoli predefiniti: a turno, gli allievi si comportano *come insegnante* – che stimola – o *come allievo* – che risponde. Il lavoro collaborativo tra pari tuttavia è riconosciuto come uno strumento utile anche in compiti di *problem-solving* e risulta efficace nello svolgimento di compiti cognitivi piuttosto complessi (Lumbelli, 2012). Nella procedura qui adottata ci si è ispirati alle condizioni di problem solving per il lavoro a coppie (tendenzialmente omogenee per livello di competenza) finalizzato alla produzione scritta di risposte condizionate e non prestrutturato ulteriormente. Esso è parso particolarmente idoneo ad affrontare i quesiti inferenziali predisposti, e piuttosto complessi, perché alleggerisce

2 Cooperative Integrated Reading and Composition è un programma di insegnamento della comprensione, sviluppato da Slavin e Madden in cui le coppie di studenti svolgono esercizi sul testo ricoprendo, di volta in volta, il ruolo di ‘insegnante’ e quello di allievo, realizzando cioè il vero e proprio insegnamento reciproco (U.S. Department, 2012).

l'impegno del singolo, ma soprattutto implica e suggerisce alcune attività elettive per la comprensione del testo come la verbalizzazione, al compagno, dei propri pensieri e comprensioni, la promozione di un certo grado di ascolto reciproco, e obbliga alla scrittura, o alla scelta congiunta delle risposte. Realizza pertanto quel rallentamento del processo di lettura che si accompagna alla possibilità di un potenziamento della capacità di capire (Palincsar & Brown 1984, 1987; Holcomb, 2001; Topping, 2005; Cekate et al., 2014; Sibona, 2014).

*La discussione.* Infine l'ultimo passaggio metodologico prevedeva una discussione collettiva, condotta dall'insegnante (ovvero dalla tirocinante), centrata sulle risposte date dalle coppie: forniva alla classe l'occasione di ulteriore approfondimento del testo, che veniva riesaminato nel corso della discussione, e assicurava un feedback mirato sul processo di integrazione da realizzare.

L'utilità della discussione è stata comprovata da molte ricerche, soprattutto se largamente partecipata; è di gran lunga più efficace delle forme canoniche di comunicazione scolastica come la *recitation*, o la tripletta (Pontecorvo et al., 1991; Beck & Mc Keown, 2006).

Nella discussione concepita nella nostra metodologia, essa assicurava infatti un ampio ed efficace *feedback* alle risposte degli allievi. Come evidenziato dalla ricerca infatti, l'efficacia del feedback dell'insegnante è comprovata quando esso verte sul *compito* e sul *processo* in cui si sono cimentati gli allievi (Hattie & Timperley, 2007, p. 92 segg.) particolarmente quando i contenuti sono complessi e richiedono un processo di elaborazione “profondo”. In questo caso gli insegnanti si trovavano nelle condizioni di assicurare un feedback mirato sul compito: esponevano le possibili risposte fornite ai quesiti di comprensione, risultati più difficili, sollecitavano gli allievi a segnalare le ragioni a favore o avverse a talune risposte, e ripercorrevano con gli allievi il testo per dimostrare quali parole o frasi potevano suggerire o smentire alcune risposte. Di fatto avveniva una verbalizzazione ad alta voce dei ragionamenti che il lettore doveva condurre, o poteva realizzare in presenza del testo, per produrre risposte corrette.

## 5. Analisi dei dati

### 5.1 L'efficacia dell'intervento

Dato che le classi sperimentali e di controllo coinvolte nello studio presentavano una numerosità di allievi differente tra loro, al fine di pervenire ad una equivalenza maggiore tra i gruppi, si è deciso di condurre le analisi dei dati su un campione numericamente più equilibrato estratto a caso dalla popolazione di partenza. Il campione così ottenuto, su cui sono state quindi condotte le analisi che vengono qui presentate, è risultato composto da 106 soggetti.

Per quanto riguarda i valori d'ingresso nei livelli di comprensione (prova *MT intermedia*), il test di Levene ha confermato l'omogeneità delle varianze tra i due gruppi ( $F = 1,177$ ,  $p > ,05$ ) e l'analisi della varianza ad una via (ANOVA) la loro sostanziale equivalenza ( $F (1, 104) = 0,55$ ,  $p > ,05$ )<sup>3</sup>.

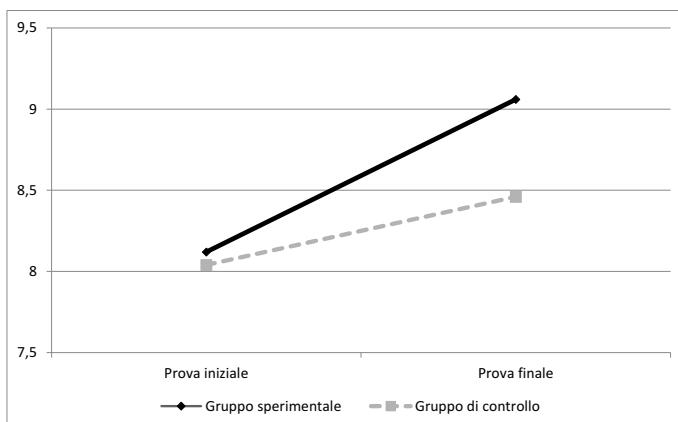
3 In particolare, risulta equilibrata anche la distribuzione dei punti percentili nei due gruppi sperimentale e di controllo: 1° quartile = 7; 2° quartile = 8; 3° quartile = 9

Gruppo	N	M	DS
Sperimentale	51	8,12	1,77
Controllo	55	8,04	1,80
Totale	106	8,08	1,78

**Tab. 2: Punteggi iniziali alla prova MT nei gruppi sperimentale e di controllo**

Per accettare l'efficacia dell'intervento didattico realizzato, è stata quindi condotta un'analisi della varianza a due vie con disegno misto in cui il fattore dentro i gruppi era rappresentato dal momento della rilevazione della comprensione (prova iniziale e prova finale) ed il fattore tra i gruppi l'aver partecipato o meno al percorso didattico costruito ad hoc (gruppo sperimentale vs gruppo di controllo).

Come si può vedere dalla Fig.1, benché entrambi i gruppi presentino un miglioramento nel tempo nei valori di comprensione, è nel gruppo sperimentale che si evidenzia un incremento medio maggiore (+0,94) e statisticamente significativo ( $F(1, 102) = 4,747, p < ,05$ ); in particolare, nel gruppo di controllo tale incremento risulta meno della metà rispetto al gruppo sperimentale (+0,42).



**Fig. 1: Punteggi alle prove MT (iniziale e finale) nei gruppi sperimentale e di controllo**

## 5.2 La dimensione dell'effetto

Per avere una stima dell'efficacia dell'intervento didattico sperimentato si è calcolato l'*effect size* (ES), o "dimensione dell'effetto"<sup>4</sup>. Come sottolinea Hattie (2016 p.45), se il criterio per stabilire il successo di un metodo istruttivo è "migliorare il

4 In particolare si è fatto riferimento alla formula suggerita da Hattie (2016 p.388) e corrispondente alla d di Cohen:  $ES = [M(\text{post-test}) - M(\text{pre-test})]/ DS$ .

rendimento”, allora il 95% degli effetti nell’istruzione è positivo, ovvero qualche forma di miglioramento viene riscontrata sempre. Più utile, risulta, piuttosto, stabilire se un intervento abbia prodotto o meno un miglioramento significativo dell’apprendimento, ovvero almeno nella media (o superiore) rispetto a quanto riscontrato dalla ricerca didattica (Hattie, 2009; Trinchero, 2013)<sup>5</sup>. Pellegrini (2018, p.142) sottolinea come in ambito educativo non sia facile stabilire dei parametri di riferimento assoluti e che, in ogni caso, l’interpretazione dell’ES debba essere riferita in modo specifico ai particolari campi e temi oggetto di interesse. Ad esempio, per quanto riguarda la didattica della comprensione dei testi, la meta-analisi condotta da Davis (2010) su interventi realizzati in contesti scolastici analoghi a quello del nostro studio (ultimi 2 anni scuola primaria), riporta un valore di ES medio di 0,36<sup>6</sup>.

Con tutte le cautele del caso, legate in primo luogo al disegno di ricerca adottato<sup>7</sup>, nel nostro caso, la misura dell’ES conferma il più deciso e significativo miglioramento nel gruppo sperimentale ( $ES = 0,64$ ) rispetto al gruppo di controllo ( $ES = 0,25$ ) (vedi fig.2).



### 5.3 Alunni deboli ed alunni competenti

Al fine di indagare l’efficacia della metodologia didattica realizzata in funzione del livello di competenza iniziale nella comprensione dei testi, è stata messa a confronto la misura dell’impatto del trattamento (*effect size*) degli alunni inizialmente più “deboli” con quella degli alunni più “competenti”, cioè, quelli che al test iniziale presentavano delle valutazioni, in un caso inferiori o uguali al primo quartile della distribuzione generale dei punteggi (7) e nell’altro superiori al terzo quartile (8).

Come si evidenzia nella Fig.2, in entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo) emerge un effetto più accentuato del trattamento nel sotto gruppo degli alunni più “deboli” rispetto a quello degli alunni più “competenti”.

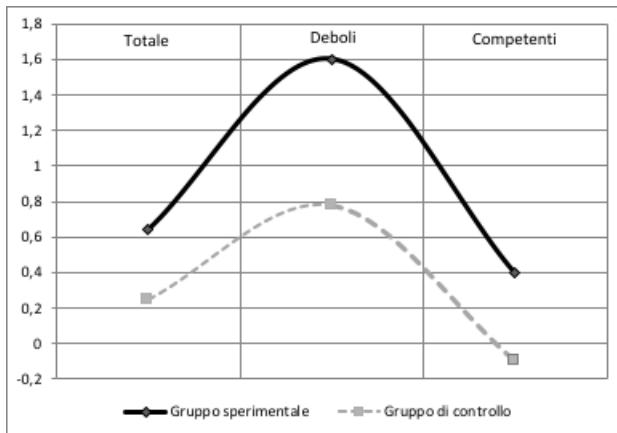
Nel gruppo sperimentale l’effetto del trattamento è uguale o superiore al criterio soglia di 0,40 sia nel caso degli alunni “deboli” – dove si riscontra peraltro il picco più significativo:  $ES = 1,60$  – che in quello degli alunni “competenti” ( $ES = 0,40$ ).

Nel gruppo di controllo l’*effect size* risulta superiore al criterio soglia solo nel caso dei soggetti più “deboli” ( $ES = 0,78$ ), mentre nel caso degli alunni più “competenti” il valore assume perfino un valore negativo ( $ES = -0,1$ ).

5 Nello specifico, Hattie (2016, p. 46) indica come soglia di efficacia un  $ES = 0,40$ .

6 Altre meta-analisi, su gli stessi interventi, ma in gradi scolastici e su target di studenti differenti, presentano una gamma di risultati più ampia, compresa tra 0,10 (Elleman et al., 2009) e 0,74 (Galloway, 2003).

7 Anche se in letteratura si registrano risultati divergenti (Pellegrini, 2017), alcuni autori hanno riscontrato come gli studi sperimentali tendano a produrre un ES medio superiore a quello degli studi quasi-sperimentali (De Boer et al., 2014).



**Fig .2: Effect-size nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo, distinto per livello di comprensione iniziale**



## 6. Conclusioni

L'efficacia riscontrata a seguito di un intervento sperimentale tutto sommato breve e limitato, sia nel tempo sia rispetto al corpus testuale proposto, ci pare incoraggiante. Ben consapevoli dei limiti del percorso di ricerca realizzato, allo stesso tempo ci pare comunque emergano elementi di interesse tali da orientare ulteriori linee di approfondimento, nonché spunti interessanti per la didattica della comprensione dei testi.

Il primo elemento peculiare è la centratura sui singoli testi e la predisposizione di domande che richiedono agli studenti processi specifici e talora sfidanti di integrazione e inferenza.

Il secondo è rappresentato dal *formato* del lavoro a coppia che pare ben sostenibile anche in contesti ordinari e tradizionali di organizzazione didattica, e che risulta efficace per i soggetti più deboli, che sono al centro delle istanze di promozione dell'equità, e per i quali si stenta a trovare interventi didattici facilmente praticabili.

Confrontando i nostri dati con quelli di una accurata sperimentazione italiana che comparava l'efficacia di interventi didattici centrati sul singolo ovvero sulla classe, e che concludeva che per i bambini svantaggiati risultava molto più produttivo l'intervento individualizzato uno-a-uno, mentre non aveva efficacia quello rivolto all'intera classe (Cavazzini, 1999), potremmo avanzare l'ipotesi che il lavoro a coppia intercetti sia l'esigenza di sostenibilità richiesta dagli insegnanti sia l'istanza fondamentale di contrasto all'insuccesso nella lettura, valorizzando un formato didattico intermedio tra i due.

Il terzo elemento, connesso al precedente, è dato dallo svolgimento lineare, ma coerente delle diverse azioni didattiche intraprese. Come si è visto, il modello didattico è composito, e dal punto di vista della ricerca, non abbiamo elementi per sostenere che siano più decisive le attività di scrittura della risposta da parte degli allievi, oppure la discussione collettiva, oppure la selezione mirata dei testi da usare, o il percorso di formazione degli insegnanti. Gli elementi innovativi del percorso ci sembrano piuttosto la *coerenza* delle singole attività progettate, la combinazione di stimoli strutturati e di flessibilità nel lavoro di coppia e collettivo, e la sua capacità di rivolgersi ad intere classi risultando nei fatti sia sostenibile sia inclusivo.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2016). Dalla valutazione di sistema alla classe. I risultati PISA e l'uso di domande aperte per la valutazione. *Orientamenti Pedagogici*, 63(2), pp. 249-271.
- Beck I.L., & McKeown M.G. (2006). Improving comprehension with questioning the author: A fresh and enhanced view of a proven approach. NY: Scholastic, Inc.
- Berthold K., Nuckles M., & Renkl A. (2007). Do learning protocol support learning strategies and outcomes? *Learning and Instruction*, 17, 5, pp. 564-577.
- Bertolini C. (2012). *Senza parole*. Bergamo: Junior Spaggiari.
- Boscolo P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: UTET.
- Buckingham J., Wheldall K., & Beaman-Wheldall R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57 (3), pp. 190-213.
- 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), pp. 31-42.
- Cardarello R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello R., & Chiantera A. (eds.) (1989). *Leggere prima di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carretti B., Cornoldi C., & De Beni R. (2007). Il disturbo di comprensione del testo. In C. Cornoldi (ed.), *Difficolta e disturbi dell'apprendimento* (pp. 143-162). Bologna: Il Mulino.
- Cavazzini G. (1999). Abilità di comprensione della lettura: stimolazione individualizzata o collettiva? *Scuola e città*, L (12), pp. 508-524.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cobb T. (2007). Computing the vocabulary demands of L2 reading. *Language, Learning & Technology*, 11(3), pp. 38-63. from <<http://llt.msu.edu/vol11num3/cobb>>.
- Colby S. H. (2016). Inference instruction for struggling readers: a synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review*, 28 (1), pp. 1-22.
- Cornoldi C., & Colpo G. (2004). *Prove di Lettura MT per la scuola elementare*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Corsini C., Scieri I.D.M., & Scionti A. (2017). La validità della prove Invalsi di comprensione della lettura. In A.M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 335- 384). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Crawford C. & Skipp A. (2014). *LIT Programme Evaluation Report and Executive Summary*. London: EEF.
- Davis D.S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school student*. Doctoral dissertation. Vanderbilt University, USA.
- De Boer H., Donker A.S., & van der Werf M.P. (2014). Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 84(4), pp. 509-545.
- Del Carlo S. (2012). *Bella becca. Libri per bambini e modi di leggere degli adulti*. Parma: Junior.
- Duke N., Pearson D., Strachan L., & Bilman A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. Jay Samuels & A. E. Farstrup (eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 51-93). Newark, DE: International Reading.
- Elleman A.M., Lindo E.J., Morph, P., & Compton D.L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), pp. 1- 44.
- Fontani S. (2017). Difficolta di comprensione testuale. Strategie metacognitive per l'intervento educativo. *Form@re*, 17 (2), pp. 89-100.
- Galloway A.M. (2003). *Improving reading comprehension through metacognitive strategy instruction: Evaluating the evidence for the effectiveness of the reciprocal teaching procedure*. Doctoral dissertation ETD collection for University of Nebraska-Lincoln.



- Gentile M. (2017). Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto. *Form@re*, 17 (2), pp. 113-129.
- Giovannini M.L., & Ghetti M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson (Edizione originale 2012).
- Hattie J., & Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Heckman J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312 (5782), pp. 1900-1902.
- Holcomb E.L. (2001). *Asking the Right Questions: Techniques for Collaboration and School Change*. California (USA): Corwin Press.
- INVALSI (2013). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2012-13*. Estratto da <[http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_eventi/2017/Rapporto\\_tecnico\\_SNV\\_2017.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_tecnico_SNV_2017.pdf)>.
- INVALSI (2017). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*. Estratto da <[http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_eventi/2017/Rapporto\\_tecnico\\_SNV\\_2017.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_tecnico_SNV_2017.pdf)>.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Levorato M.C., & Roch M., (2007). TOR. *Test di comprensione del testo orale*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Lucisano P. (1992). *Misurare le parole*. Roma: Kepos.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (a cura), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 29-60). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Lumbelli L. (2012). Problematic anaphors in the comprehension and revision of expository text. In C. Gelati, B. Arfè & L. Mason, *Issues in writing research* (pp. 71-86). Padova: CLEUP.
- Martinez M.E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 3, pp. 696-699.
- Mckewon M.G., Beck I.L., & Blake R.G.K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, 44 (3), pp. 218-253.
- McNamara, D.S., & McDaniel, M. (2004). Suppressing irrelevant information: Knowledge activation or inhibition? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 30, pp. 465-482.
- Miller A.C., Davis N., Gilbert J.K., Cho S.J., Toste J.R., Street J., & Cutting L.E. (2014). Novel approaches to examine passage, student, and question effects on reading comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), pp. 25-35.
- Milne A., & Plourde L.A. (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement? *Journal of Instructional Psychology*, 33 (3), pp. 183-193.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., & Hooper M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Estratto da <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Palincsar A.S., Brown A.L. (1984). *Reciprocal teaching of Comprehension fostering and Comprehension monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1 (2), pp. 117-175.
- Palincsar A.S., Brown A.L. , & Martin S.M. (1987). Peer Interaction in Reading comprehension Instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3-4), pp. 231-253.
- Pearson P.D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In K. Ganske & D. Fisher (eds.), *Comprehension across the curriculum: Perspectives and practices* (pp. 279-32). New York: Guilford.
- Pellegrini M. (2017). L'affidabilità dei criteri di inclusione nelle meta-analisi in educazione: una rassegna di studi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, pp. 317-333.
- Pellegrini M. (2018). Condurre una revisione sistematica integrata da meta-analisi. In M.

- Pellegrini & G. Vivianet (eds.), *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche* (pp.99-151). Roma: Carocci.
- PIAAC-OCSE (2013). *Rapporto nazionale sulle Competenze degli adulti*. ISFOL.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., & Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia scientifica.
- Rothstein J. (2010). Teacher quality in educational production: Tracking, decay and student achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 125(1), pp. 175-214.
- Sibona N. (2014). *Discutere per comprendere il testo. Un itinerario didattico nella Scuola Primaria*. Tesi di laurea n.p., Univ. Modena e Reggio Emilia, e anche [www.invalsi.it/invalsi/doc\\_eventi.php?data=14-09-2016%20-%20Italiano](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi.php?data=14-09-2016%20-%20Italiano).
- Sporer N., Brunstein J.C., & Kieschke U., (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19 (3), pp. 272-286.
- Topping K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25 (6), pp.631-645.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (2012). What Works Clearinghouse. *Beginning Reading intervention report: cooperative Integrated Reading and Composition*. Retrieved from <<http://whatworks.ed.gov>>, p. 1.



# Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto

Giusi Castellana • Department of Psychology of Development and Socialization Processes - Sapienza, University of Rome (Italy) [giusi.castellana@uniroma1.it](mailto:giusi.castellana@uniroma1.it)

Andrea Giacomantonio • Department of Humanistic, Social and Cultural Business Disciplines - University of Parma (Italy) [andrea.giacomantonio@unipr.it](mailto:andrea.giacomantonio@unipr.it)

## Good readers and poor readers. The effects of a metacognitive intervention experiment and the teaching of reading strategies on reading comprehension

The study examines the effects of a quasi-experimental treatment (metacognitive teaching) on the results in reading comprehension tests of a sample of students belonging to the lower secondary school. The research design included for the experimental group a phase of pre-test, a treatment, a post-test phase and a follow-up carried out during the year after the treatment. For the control groups, only three different test administration. The article examines the effectiveness of the quasi-experiment on the entire sample of students and on the poor readers of the sample. It isolates the disturbance variable represented by the fact that the tests used were different, estimating the effects of the treatment by means of anchorage items.

**Keywords:** reading comprehension, quasi-experimental design, metacognitive teaching, reading strategies, lower secondary school

Nel contributo si esaminano gli effetti che una quasi-sperimentazione, con un impianto metacognitivo, ha avuto sulle prestazioni nella comprensione della lettura di un campione di studenti della scuola secondaria di primo grado. Il disegno di ricerca ha previsto per il gruppo sperimentale un pre-test, l'intervento, un post-test e una rilevazione di follow-up, svolta a circa un anno dal termine delle attività. Per i gruppi di controllo sono state realizzate solo le tre rilevazioni. Nell'articolo si esamina l'efficacia della quasi-sperimentazione per il campione complessivo e per i "cattivi lettori". Si isola la variabile di disturbo rappresentata dal fatto che le prove utilizzate sono diverse, stimando gli effetti dell'intervento per mezzo dei soli quesiti di ancoraggio.

**Parole chiave:** comprensione della lettura, quasi-sperimentazione, didattica metacognitiva, strategie di lettura, scuola secondaria di primo grado.

Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori, tuttavia il primo, il secondo e il quarto paragrafo, e i sotto paragrafi 5.1 e 6.2 sono comunque attribuibili a Giusi Castellana; mentre il terzo e il settimo paragrafo, e i sotto paragrafi 5.2 e 6.1 ad Andrea Giacomantonio.

# Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto

## 1. Introduzione. La consapevolezza e il controllo dell'agire metacognitivo come "chiave di lettura" per i problemi di comprensione

Le ricerche e gli studi promossi nell'ambito della metacognizione negli ultimi decenni hanno dato seguito a molteplici sviluppi. Le indicazioni formulate nella Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2006, inerenti alla promozione di un'autonomia dell'apprendere e allo sviluppo di competenze riqualificabili, hanno da tempo spinto scuole e istituzioni verso un nuovo modo di guardare la didattica, volto all'incremento di capacità di gestione, riflessione metacognitiva ed autoregolazione.

Condurre gli alunni verso una dimensione metacognitiva dell'apprendimento significa avviarli alla consapevolezza di un agire funzionale e pianificato, un agire che si pone tra gli obiettivi l'interiorizzazione di operazioni e processi, l'espansione e la generalizzazione di modalità e di strumenti efficaci, riconoscibili e riutilizzabili.

Incoraggiare gli studenti a riflettere metacognitivamente sulle strategie funzionali allo svolgimento di un compito, la descrizione dei passi necessari alla sua risoluzione (*thinking aloud*), l'abitudine ad un'osservazione attenta e sistematica sono modalità che possono essere sviluppate dagli insegnanti all'interno di qualsiasi curricolo disciplinare.

Le principali implicazioni didattiche di un lavoro di tipo metacognitivo comprendono una ricaduta sulla trasversalità dell'apprendimento, ma anche un effetto positivo sugli aspetti motivazionali in quanto forniscono agli studenti strategie utili ad affrontare situazioni di particolare disagio e difficoltà (Borkowski & Thorpe, 1994; Pellerey, 2006).

Porsi con un atteggiamento metacognitivo di fronte al compito significa in primo luogo avere la percezione del compito come problema da risolvere; nell'ambito della lettura, il porsi di fronte al testo con la disposizione di chi sa crearsi delle aspettative rispetto ad esso, il prendere in considerazione indizi, l'avanzare delle ipotesi, essendo intrinsecamente motivato ad affrontare l'attività con in mente la ricerca della sua soluzione.

La promozione della capacità dell'alunno di diventare gestore diretto dei propri processi cognitivi genera un produttivo impulso nel suo modo di porsi di fronte all'apprendimento: comporta il passaggio da un atteggiamento passivo e meccanico, legato alla scarsità di conoscenze e di strumenti di cui un soggetto dispone, a un atteggiamento attivo e strategico, espressione della maturata capacità di sapersi adattare a situazioni sempre nuove e complesse.

Consapevolezza e controllo definiscono l'agire metacognitivo. Diverse ricerche indicano che i lettori di successo o i cosiddetti "buoni lettori" sono quelli che possiedono una maggiore capacità di monitorare la propria comprensione (August, Flavell & Clift, 1984; Baker & Brown, 1984; Brown, Armbruster & Baker, 1986; Garner, 1987; Paris, Lipson & Wixson, 1983; Paris & Meyers, 1981; Wagoner, 1983). Mentre la consapevolezza aiuta il soggetto a scegliere il percorso, i mezzi e

i processi utilizzati, il controllo volontario riduce le distrazioni, preserva l'impegno in direzione del traguardo, consente di riesaminare le scelte, monitorarne l'efficacia, rivedendo, se necessario, strumenti ed opzioni (Corno, 1989).

Ma cosa significa valutare e controllare un processo? Come si fa nel caso della lettura a capire di non aver capito?

Il capire di non avere capito, come sostiene Ambel (2006), è un obiettivo tutt'altro che facile da conseguire.

«Se capire significa infatti reagire positivamente alle sollecitazioni del testo, cooperando nella messa a fuoco dei significati, non capire significa sostanzialmente reagire in una direzione sbagliata» (Ambel, 2006, p. 39), prendere una deviazione che non viene percepita e che spesso non riesce ad arrivare alla consapevolezza di chi legge.

In genere, i lettori inesperti non mettono in atto criteri autoregolativi. Di fronte ad una situazione di non comprensione vanno avanti, tralasciano l'informazione, sperano di recuperarla più avanti. Una ripresa che raramente accade.

Quello che si verifica, il più delle volte, è l'affastellamento di una serie di "buchi", di pezzi mancanti che il soggetto tenta di colmare attraverso inferenze che risultano alla fine inappropriate, poiché slegate da un'idea globale che nel frattempo, andando avanti, si è persa.

Guidare l'allievo attraverso la scoperta delle proprie debolezze e criticità, così come delle proprie potenzialità e dei propri successi, rappresenta dunque un passo significativo del percorso educativo (Ambel, 2006). Significa condurre l'alunno a trarre un vantaggio costante e consapevole dalla propria esperienza, abituarlo a interrogarsi sulle proprie modalità di azione, portarlo alla constatazione di come la natura dei suoi successi e degli insuccessi sia connessa all'apprendimento, ma anche, e non solo in questo caso, al saper dare significato.



## 2. "Buoni lettori" e "cattivi lettori". Come e perché la metacognizione in lettura può aiutare i cosiddetti *poor comprehenders*

La distinzione tra buoni e cattivi lettori nasce in ambito metacognitivo con l'intenzione di identificare e comprendere la natura dei problemi di comprensione. Una *task analysis*, una scomposizione del problema nelle sue componenti tale da penetrare nella struttura di un disturbo, possono permettere di pianificare più precisamente un intervento didattico (Meneghetti, Carretti & De Beni, 2006). Il riconoscimento delle caratteristiche dei buoni lettori può dunque risultare utile.

Chi sono allora i *buoni lettori*? A contraddistinguere i buoni lettori sarebbe, secondo De Beni e Pazzaglia (1995), in primo luogo la capacità di saper decodificare in modo corretto un testo; poi la consapevolezza che arrivare all'effettiva comprensione sia l'obiettivo intrinseco nell'attività di lettura; il riconoscimento che essa possa essere finalizzata a scopi diversi (piacere, ricerca di un'informazione specifica, di un dato, studio ecc.); la percezione delle difficoltà del lettore rispetto al compito; il saper valutare la complessità del testo, l'ordine e la rilevanza delle idee espresse; la conoscenza di strategie di lettura relative al compito; il sapere utilizzare gli aiuti offerti dalla struttura (elementi paratestuali: titolo, sottotitolo, parole in grassetto, ecc.); la capacità di scegliere la strategia in base allo scopo, alle difficoltà del testo e all'interesse per lo stesso.

Chi sono al contrario i *cattivi lettori*?



La letteratura nazionale e internazionale definisce i cattivi lettori, o *poor comprehenders*, gli studenti che incontrano problemi specifici nella comprensione a fronte di abilità di decodifica che rientrano invece nella norma (Bishop & Snowling, 2004; Cain & Oakhill, 2007; Carretti, Cornoldi & De Beni, 2007). Il profilo che caratterizza questi lettori è diverso da quello degli studenti affetti da dislessia, le cui difficoltà risiedono soprattutto a livello fonologico, nonostante ci siano delle sovrapposizioni (Nation, Clarke, Durand & Marshall, 2004; Nation, Clarke & Snowling, 2002). Questa posizione, come riportato in Carretti (2010), è stata ben sintetizzata in un rapporto di ricercatori inglesi (Cain & Oakhill, 2007) che ha approfondito la natura e le caratteristiche del disturbo di comprensione del testo (DCT), di cui soffrono i cattivi lettori, in riferimento alle forti ripercussioni che questo ha sull'apprendimento scolastico.

I cattivi lettori, rispetto ai buoni lettori, sarebbero meno consapevoli degli scopi della lettura e dell'utilizzo di strategie; meno in grado di controllare la comprensione; meno sensibili nel rilevare alcune caratteristiche del testo; non sempre capaci di distinguere le parti più o meno rilevanti di uno stesso brano o di giudicarne la difficoltà in relazione ad un altro.

Secondo Lumbelli (2009), la caratteristica dei cattivi lettori sarebbe prevalentemente legata all'incapacità di saper operare opportune selezioni durante il processo; mancherebbe loro quel meccanismo di soppressione fondamentale che consente al lettore di arrivare ad una completa assimilazione del testo.

La capacità limitata della memoria di lavoro impone al soggetto una necessaria discriminazione tra ciò che è importante e ciò che può essere cancellato. Dopo l'elaborazione di una serie di significati diventa necessaria una progressione di sintesi e cancellazioni che saranno tanto più articolate e rigorose quanto più è lungo il testo da comprendere. La caratteristica dei cattivi lettori sarebbe in sintesi quella di immagazzinare così tanti dati, durante la decodifica, da non riuscire a memorizzare adeguatamente i contenuti e a trovare elementi di continuità e coerenza nella sequenza delle frasi.

I lettori con problemi nella comprensione del testo hanno delle prestazioni più basse in prove che valutano (Carretti, 2010):

- la capacità di fare inferenze lessicali e semantiche (Cain & Oakhill, 1999), anche quando le conoscenze precedenti sul testo vengono controllate (Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Cain & Oakhill, 2007; Cain, Oakhill, & Elbro, 2003; Catts et al., 2006; Oakhill et al., 2005);
- le conoscenze e l'uso di strategie di lettura e controllo metacognitivo (Cataldo & Cornoldi, 1998; Cataldo & Oakhill, 2000), in quanto gli studenti con DCT non monitorano il livello di comprensione. In caso di mancata comprensione non usano strategie per tornare sul testo, né individuano inconsistenze nella narrazione (Cain & Oakhill, 2007; Cataldo & Cornoldi, 1998; Cataldo & Oakhill, 2000; Garner, 1987; Papetti et al., 1992; Oakhill et al., 2005);
- la capacità di crearsi una rappresentazione coerente del testo individuando le informazioni rilevanti ed escludendo quelle irrilevanti (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990);
- la conoscenza della struttura della storia. Gli studenti con DCT hanno difficoltà ad individuare gli eventi principali, il contesto della narrazione, non riescono ad individuare gli elementi che definiscono una storia ben strutturata e integrata, non utilizzano gli indici presenti (titolo, immagini, didascalie ecc.) per fare previsioni sul contenuto (Cragg & Nation, 2006; Cain, 2006; Nation et al., 2004; Yuill & Oakhill, 1991).

Gli studi sul trattamento del disturbo di comprensione hanno messo in evidenza che è possibile migliorare il livello di prestazione di studenti con DCT con trattamenti in cui vengono proposte attività che:

- insegnano strategie di comprensione e controllo che migliorano le componenti specifiche della comprensione e favoriscono un approccio metacognitivo al compito (Idol, 1987; Johnson-Glenberg, 2000, 2005; Lucangeli, Galderisi & Cornoldi, 1995; Yuill & Oakhill, 1991; Yuill & Joscelyne, 1988);
- incrementano le competenze legate al linguaggio orale (Aarnoutse, van des Boen & Brand- Gruwel, 1998; Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010);
- si basano sull'apprendimento reciproco (Aarnoutse et al., 1998; Palincsar & Brown, 1984).

Ma le strategie di controllo non possono essere acquisite con esercizi ripetitivi o finalizzati al consolidamento di automatismi; sempre secondo Lumbelli (2009), è necessaria la costruzione di specifiche situazioni-problema che, mettendo in movimento il lettore, lo inducano alla diretta conoscenza delle fasi del processo che dovrà imparare a monitorare.

Fondamentale risulta in proposito il ruolo del docente il quale, oltre a favorire e incoraggiare l'autonomia del discente, lasciandolo libero di decidere tempi e strategie, dovrebbe utilizzare un approccio al compito che includa la possibilità di un intervento di trasformazione del problema di comprensione dal *problem posing* al *problem solving*, attraverso i seguenti passaggi:

- la riformulazione non valutativa dell'elaborazione del lettore come premessa per l'impostazione del problema;
- l'eventuale argomentazione dell'effettiva esistenza del problema;
- la proposta di esplorazione di una porzione del testo alla ricerca di elementi che possano essere di supporto nella risoluzione del problema;
- l'incoraggiamento ad esprimere tutti i pensieri e le idee che affiorano durante la rilettura.

Questa serie di operazioni ha l'obiettivo di richiamare alla coscienza quanto di solito sfugge, provvedendo a far rientrare nel controllo dell'esecuzione quelle operazioni che definiscono la comprensione di passaggi particolarmente critici perché bisognosi di integrazioni univocamente determinabili in base al testo.

### 3. Obiettivo e ipotesi della ricerca

Per accrescere le capacità di comprensione della lettura degli studenti della scuola secondaria di I grado e, in particolare quella dei *poor comprehenders*, coerentemente con i risultati appena presentati dell'analisi della letteratura, è stato costruito un questionario per stimare la padronanza delle strategie di lettura (Castellana G., 2018b) ed elaborato un apposito intervento didattico di carattere metacognitivo. Quest'intervento è stato quasi-sperimentato (Campbell & Stanley, 1963). L'obiettivo di questo lavoro è di stimare se e in che misura l'intervento stesso si sia rivelato efficace.

Viene ipotizzato, quindi, che crescano significativamente le prestazioni di comprensione della lettura degli studenti del gruppo sperimentale e che quest'incre-

mento sia superiore a quello registrato nei gruppi di controllo. Prevediamo, inoltre, che questo incremento permanga a distanza di un anno.

Riteniamo anche che l'intervento didattico eserciti un effetto positivo sulla comprensione del testo dei "cattivi lettori". In particolare ci aspettiamo sia che i lettori in difficoltà del gruppo sperimentale migliorino sensibilmente le loro prestazioni, sia che questa crescita sia superiore a quella dei gruppi di controllo. Ippotizziamo, infine, che i risultati raggiunti al termine della quasi-sperimentazione sui "cattivi lettori" permangano stabilmente a un anno di distanza.

## 4. Il disegno della ricerca

### 4.1 *Il campione, gli strumenti e le somministrazioni.*

Coerentemente con quanto suggerito dalla Ricerca Formazione (Asquini, 2018), la prospettiva che ha promosso l'indagine è stata quella di mediare un avvicinamento tra le esigenze formative della scuola e il contesto della ricerca attraverso un percorso di collaborazione basato sulla condivisione di un oggetto di indagine contestualizzato ai bisogni dei soggetti coinvolti: insegnanti e studenti.

In questa sede, per ovvi motivi, ci concentreremo solo sui risultati conseguiti dagli allievi. Gli obiettivi che la sperimentazione intendeva conseguire con gli studenti riguardavano, da una parte, l'individuazione e il superamento delle aree di criticità rilevate nella comprensione del testo scritto e, dall'altra, l'acquisizione di un impianto procedurale strategico, la promozione di una consapevolezza metodologica e processuale nella comprensione del testo con un conseguente miglioramento dei livelli di abilità.

Il progetto ha coinvolto 3 istituzioni scolastiche della scuola secondaria di primo grado, appartenenti ad uno stesso distretto scolastico di Roma (scuola A, scuola B e scuola C), per un totale di 359 casi validi. La ricerca empirica, condotta nell'arco del triennio 2015-2018, ha previsto un'articolazione in più fasi (Castellana, 2018a):

- una prima di carattere *diagnostico (pre-test)* finalizzata alla rilevazione delle criticità degli studenti nella comprensione del testo scritto e nella padronanza delle strategie di lettura nelle classi prime del campione (maggio 2015);
- la quasi-sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di strategie di lettura nelle classi seconde della scuola A (gruppo sperimentale), durante il periodo gennaio-aprile 2016;
- la rilevazione dei risultati conseguiti con la stessa sperimentazione (*post-test*) nel maggio 2016;
- un'ultima fase, di *follow up* ad 1 anno (maggio 2017), finalizzata a verificare il mantenimento da parte degli studenti della padronanza acquisita delle strategie di lettura e delle capacità di comprensione del testo.

L'analisi dei livelli di partenza ha riguardato 18 classi prime: Scuola A, 135 studenti in 6 classi; Scuola B, 123 studenti in 6 classi; Scuola C, 130 studenti in 6 classi.

Il *pre-test*, il *post-test* e il *follow up* sono stati effettuati somministrando tre prove di lettura strutturate, tarate in una precedente indagine longitudinale (Giovannini & Ghetti, 2015; Giovannini & Rosa, 2015; Giovannini & Silva, 2015). All'inizio e al termine della sperimentazione è stato somministrato il questionario sulle strategie di lettura *Dimmi come leggi* (Castellana, 2018b). Nella prima rilevazione sono

anche stati somministrati due questionari (docente e studente) per raccogliere informazioni sulle variabili di sfondo e sulle prassi didattiche.<sup>1</sup>

#### 4.2. La quasi-sperimentazione didattica.

Le classi coinvolte nella sperimentazione didattica, come anticipato, sono state 6, per un totale di circa 130 studenti, appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (scuola A). Le altre 12 classi (scuola B e C) hanno svolto la funzione di gruppi di controllo.

L'intervento didattico, durato 20 ore, si è svolto con cadenza settimanale per circa 10 settimane e ha previsto azioni dirette all'insegnamento delle 6 strategie indagate dal questionario: 1. Saper identificare e darsi scopi di lettura; 2. Attivare le conoscenze pregresse; 3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo; 4. Selezionare le informazioni principali; 5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione (Castellana, 2018a).

In ogni incontro si è seguito un preciso protocollo (Tab.1) suddiviso in fasi e basato sul modello dell'istruzione esplicita (Rosenshine 2002; 2009; Gagné 1977; 1990).



Nome della strategia	Descrizione
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo.	<i>Circa 2 ore, ma possono variare in funzione delle caratteristiche dei destinatari.</i>
FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA.	
1. Definire la strategia.	<i>Spiegare agli studenti in modo chiaro e preciso la strategia trattata nel corso della lezione.</i>
2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura.	<i>Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze.</i>
3. Descrivere le caratteristiche della strategia.	<i>Delineare ed esporre le tecniche, l'esatta procedura da seguire per mettere in atto la strategia.</i>
4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia.	
5. Illustrare l'uso della strategia attraverso modeling e thinking aloud.	<i>Mostrare agli studenti cosa fa esattamente un bravo lettore quando applica una particolare strategia (modeling), attraverso la tecnica del pensare ad alta voce (thinking aloud).</i>
6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia.	<i>Explicare la differenza tra l'agire strategico e l'agire per prova ed errori, attribuendo il successo e l'insuccesso al risultato di azioni modificabili piuttosto che al possesso di capacità.</i>
7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività.	<i>La riflessione viene guidata da domande simili alle seguenti: - Su che cosa abbiamo lavorato oggi? - Che cosa hai imparato a fare? - Dove pensi di poterlo riutilizzare?</i>

Tab.1: Lesson plan (Castellana, 2018a)

1 Gli strumenti sono frutto di un riadattamento dei questionari utilizzati nell'indagine IEA PIRLS (2011).

Le lezioni, previa condivisione degli strumenti con il gruppo dei docenti, sono state condotte dal docente-ricercatore. Il docente curricolare in compresenza durante la lezione ha, di volta in volta, svolto un prezioso intervento di collegamento e di generalizzazione tra la trattazione dei comportamenti strategici esemplificati all'interno del modulo e gli oggetti specifici delle progettazioni curriculare di classe (attività curricolari ed extracurricolari, testi e argomenti precedentemente trattati ecc.). Tale contributo, legato al momento di autovalutazione finale, ha decontestualizzato, ricontestualizzato e promosso la mobilitazione degli abiti comportamentali e di pensiero esercitati sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico.

Alla fine di ogni modulo è stata prevista una valutazione formativa, effettuata con prove in itinere selezionate con gli insegnanti dal sito INVALSI (sezione strumenti relativi alle precedenti rilevazioni), con restituzione dei dati che hanno riguardato sia i docenti che gli alunni. La presentazione dei risultati è stata condivisa attraverso slides personalizzate nelle quali, per dare agli studenti l'idea di una progressione degli apprendimenti, sono stati riportati di volta in volta il numero totale degli alunni dell'istituto che avevano svolto la prova, il punteggio medio della prova riportato nel campione, il numero degli alunni della classe, la media di punteggio riportata dalla classe di appartenenza e le medie riscontrate dalla classe nelle prove precedenti. Particolare rilevanza ha rivestito la spiegazione degli item che sono risultati più difficili per il campione e per la classe, l'analisi degli errori, il riscontro e la verifica della risposta corretta sul testo, il ragionamento rispetto ai distrattori e la loro funzione all'interno delle opzioni di risposta.



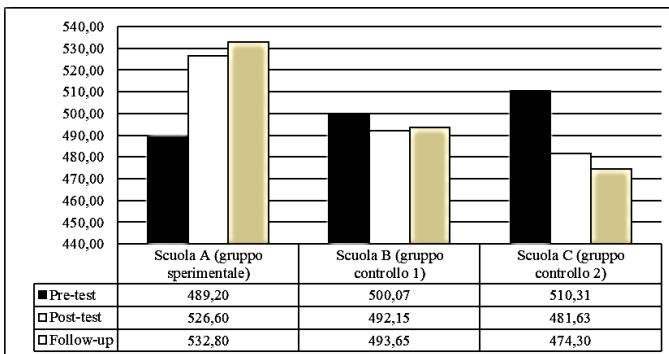
## 5. Analisi dei risultati

### 5.1. I risultati complessivi della quasi-sperimentazione

Nella Fig.1 si rappresentano, in punti standardizzati, i risultati conseguiti dagli studenti al *pre-test*, al *post-test* e alla rilevazione di *follow-up* – condotta, lo ricordiamo, a circa 1 anno dal termine della quasi-sperimentazione.

L'analisi della varianza non rileva differenze statisticamente significative nel *pre-test*. Gli studenti dei tre istituti sembrano provenire dalla stessa popolazione e le differenze tra le tre scuole del campione sono probabilmente attribuibili al caso o all'errore di misura ( $F=1,36$ ;  $p>.05$ ).

Nel *post-test* si registrano sensibili variazioni. Il punteggio medio della scuola in cui è stata svolta la sperimentazione sembra essere aumentato di 37,4 punti, mentre quelli delle altre due scuole appaiono diminuire rispettivamente di 7,9 e 28,7 punti. All'analisi della varianza, con stima degli effetti *post-hoc* di Tukey, le differenze tra le tre medie sembrano statisticamente significative ( $F=6,93$ ;  $p<.001$ ): mentre non si riscontrano differenze apprezzabili tra gli studenti appartenenti ai gruppi di controllo, i punti conseguiti dal gruppo sperimentale appaiono significativamente superiori.



**Fig.1: Distribuzione delle medie delle tre scuole al *pre-test*, al *post-test* e nella rilevazione di *follow-up***

I risultati del *follow-up* mostrano un leggero miglioramento nella scuola A, una prestazione simile alla precedente nella scuola B e un peggioramento nella scuola C. L'analisi della varianza mostra, anche in questo caso, che le differenze tra le medie sono statisticamente significative ( $F=11,4$ ;  $p.<.001$ ); ma, diversamente da quanto rilevato con le prove somministrate al termine della quasi-sperimentazione, sembra che le scuole appartengano a tre differenti popolazioni.

Il Test T per campioni appaiati sembra corroborare quanto si intuisce dalla fig.1. Le differenze delle medie tra *pre-test* e *post-test* registrate per la scuola sperimentale sono statisticamente significative ( $t=-5,2$ ;  $p.<.001$ ) e d'intensità apprezzabile. Per la scuola B sembrano attribuibili all'errore di misura o al caso. Mentre per la terza scuola, per la quale si registra una sensibile diminuzione delle prestazioni, le differenze tra le medie sembrano statisticamente significative ( $t=-5,3$ ;  $p.<.001$ ).

Gli scarti nei punteggi medi tra *post-test* e *follow-up* non appaiono statisticamente significativi.

Per dar contezza più chiaramente dell'intensità dell'effetto esercitato dalla quasi-sperimentazione abbiamo calcolato, come proposto da Hattie (2009), l'*effect size* tra il *pre-test* e il *post-test*. Ricordiamo che, secondo quanto proposto dallo stesso Hattie, il valore minimo accettabile che deve assumere il test è pari a 0,40 e che una sperimentazione è tanto più efficace quanto il valore del test supera questa soglia. Per il gruppo sperimentale, l'*effect size* è pari proprio a 0,40, mentre per le altre due scuole assume addirittura un valore negativo: -0,09 per la B e -0,26 per la C.

Il valore del test cresce se si compara il gruppo sperimentale con i due di controllo nel *post-test* e nel *follow-up* (Tab.2). In questa sede ci permettiamo solo di sottolineare come, a causa del combinato disposto dell'incremento dei punteggi della scuola A e della diminuzione delle prestazioni della Scuola C, il valore dell'*effect size* nel *follow-up* sia elevato e pari a 0,79.



Stima dell'effect size nel <i>post-test</i>		Stima dell'effect size nel <i>follow-up</i>	
Comparazione gruppi	Effect size	Comparazione gruppi	Effect size
Scuola A - Scuola B	0.49	Scuola A - Scuola B	0.57
Scuola A - Scuola C	0.65	Scuola A - Scuola C	0.79

**Tab. 2: Stima dell'effetto della quasi-sperimentazione sulla capacità di comprensione della lettura attraverso la comparazione dei risultati ottenuti dal gruppo sperimentale e dai gruppi di controllo nel *post-test* e nel *follow-up***

## 5.2 I risultati della quasi-sperimentazione analizzati attraverso i soli quesiti di ancoraggio

Le tre prove somministrate, pur adottando lo stesso quadro di riferimento e prendendo in esame le stesse abilità, sono differenti tra loro. Per essere sicuri che le differenze rilevate non siano attribuibili a questa variabile, le abbiamo controllate per il *pre-test* e il *post-test* prendendo in esame i soli quesiti di ancoraggio. Gli item comuni alle due prove strutturate sono i 26 del completamento denominato *L'atmosfera terrestre* e gli 8 del testo non continuo *La crescita di una pianta* (Giovannini & Ghetti, 2015; Giovannini & Rosa, 2015). Il totale, quindi, dei quesiti di ancoraggio è pari a 34, un numero minimo considerando che le prove di *pre-test* e *post-test* sono costituite rispettivamente da 132 e 135 item. Abbiamo evitato sia le comparazioni tra i risultati del *pre-test* e il *follow-up* sia quelle tra quest'ultimo e il *post-test* perché il numero di quesiti di ancoraggio sarebbe stato eccessivamente esiguo: sono pari, infatti, rispettivamente a 18 e 8.



Rilevazione	Scuola	N	Media	Dev. std.
<i>Pre-test</i>	A	120	17,1	5,1
	B	114	17,7	6,2
	C	125	18,5	6,1
	Totale	359	17,8	5,8
<i>Post-test</i>	A	120	22,6	5,1
	B	114	21,6	4,9
	C	125	21,8	5,6
	Totale	359	22,0	5,2

Tab. 3: Distribuzione dei punteggi medi e della deviazione standard nei quesiti di ancoraggio per scuola e per tipo di rilevazione

Diversamente da quanto emerso considerando i punteggi complessivi, se si analizzano i soli quesiti di ancoraggio non si osservano differenze statisticamente significative tra le medie dei punteggi grezzi (Tab.3) delle tre scuole né per quanto riguarda il *pre-test* né in relazione al *post-test*.

Come emerge dalla tabella, in tutti e tre i casi si nota una crescita dei punteggi tra le due somministrazioni. Il test T per campioni appaiati indica che queste differenze sono statisticamente significative (test T scuola A=-13,1; p.<.001; test T scuola B=-9,1; p.<.001; Test T scuola C=-8,9; p.<.001) e più intense per il gruppo sperimentale.

Dal calcolo degli *effect size* emerge, infatti, che la quasi-sperimentazione ha esercitato una notevole influenza sulle prestazioni degli studenti. Per la scuola A, infatti, l'*effect size* è pari a 1,06, mentre per le altre due rispettivamente a 0,70 e a 0,57.

## 6. I risultati della sperimentazione sui "cattivi lettori"

### 6.1 Gli effetti della sperimentazione sui "cattivi lettori"

Abbiamo individuato i "cattivi lettori" per mezzo di una distribuzione pentenaria dei punteggi ottenuti dagli studenti al *pre-test* e abbiamo incluso in questa categoria gli allievi appartenenti alle due fasce più basse. Si tratta di 42 studenti per la scuola A (gruppo sperimentale), di 30 per la scuola B e di 35 per la scuola C (i due gruppi di controllo). Di seguito presentiamo i risultati della sperimentazione su questi studenti.

L'analisi della varianza non mostra differenze statisticamente significative nel *pre-test*. I punteggi più alti dei "cattivi lettori" del gruppo sperimentale sembrano, quindi, casuali o attribuibili all'errore di misura.

Emergono delle differenze statisticamente significative nel *post-test* ( $F=10,7$ ;  $p.<.001$ ), attribuibili, secondo gli effetti *post-hoc* di Tukey, al solo gruppo sperimentale, ossia alla scuola A. Nel *follow-up* si registra un ulteriore incremento delle prestazioni degli studenti delle prime due scuole, mentre le capacità di lettura degli allievi del terzo istituto sembrano peggiorare. Coerentemente, i risultati dell'analisi della varianza indicano differenze statisticamente significative tra le tre medie ( $F=18,9$ ;  $p.<.001$ ).

Il test T per campioni appaiati mostra per il gruppo sperimentale che il miglioramento è statisticamente significativo solo nel passaggio da *pre-test* a *post-test* ( $t=-4,2$ ;  $p.<.001$ ), mentre le differenze tra quest'ultima rilevazione e il *follow-up* non sembrano statisticamente apprezzabili. I risultati della scuola B sono molto simili a quelli della scuola A, ma d'intensità inferiore ( $t=-2,1$ ;  $p.=.043$ ). Le prestazioni degli allievi dell'ultima scuola, invece, non appaiono variare nel tempo.

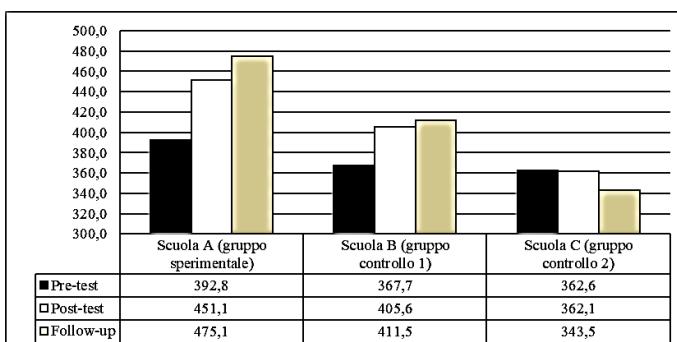


Fig. 2: Distribuzione delle medie dei "cattivi lettori" delle tre scuole al *pre-test*, al *post-test* e nella rilevazione di *follow-up*

Ricorriamo ancora all'*effect size* per mostrare l'intensità dell'effetto esercitato dalla quasi-sperimentazione sui risultati degli studenti. Il valore che assume il test considerando i risultati al *pre-test* e al *post-test* dei "cattivi lettori" della scuola A è pari a 0,79, per quelli della scuola B scende a 0,59 e diviene pari a 0 per gli studenti della scuola C.

La stessa misura assume un punteggio pari a 0,57 se si analizzano le differenze registrate al *post-test* tra le prestazioni dei "cattivi lettori" della scuola A e della B

e il valore sale a 0,98 se gli studenti della prima scuola vengono comparati con quelli della terza; mentre diminuiscono a 0,56 se si comparano gli studenti dei due gruppi di controllo. Nel *follow-up* la distribuzione dei valori dell'*effect size* è simile a quella appena presentata, ma d'intensità maggiore: se si analizza la differenza tra il gruppo sperimentale e le scuole B e C, il risultato del test è pari rispettivamente a 0,76 e 1,34; mentre se si esamina la differenza tra questi due ultimi istituti, il valore è pari a 0,68.

## 6.2 Progressi e regressi nelle prestazioni degli studenti.

Considerando che il numero dei “cattivi” e dei “buoni” lettori varia nel triennio della scuola secondaria di primo grado e che, per motivi didattici, è stato opportuno indicare alle scuole quali e quanti sono gli studenti che nel triennio hanno migliorato o peggiorato il loro rendimento, abbiamo anche svolto un’analisi descrittiva dell’influenza della quasi-sperimentazione sulle prestazioni degli allievi. Come s’è detto, abbiamo preso in esame l’intero triennio e, pertanto, abbiamo calcolato la distribuzione pentenaria degli studenti delle tre scuole sulla base dei risultati ottenuti al *pre-test* e al *follow-up*. In questo modo abbiamo ottenuto due variabili ordinali che classificano gli allievi per fasce di rendimento. Abbiamo, infine, elaborato delle tabelle di contingenza capaci di rappresentare gli spostamenti di fascia degli stessi studenti.

I risultati del gruppo sperimentale, la scuola A, sono riprodotti nella tabella seguente.

Scuola A		Distribuzione pentenaria <i>follow-up</i>					Totale <i>pre-test</i>
		Basso	Medio-basso	Medio	Medio-alto	Alto	
Distribuzione pentenaria <i>pre-test</i>	<i>Basso</i>	1	3	2	2	0	<b>8</b>
	<i>Medio-basso</i>	3	7	18	6	0	<b>34</b>
	<i>Medio</i>	0	1	23	23	0	<b>47</b>
	<i>Medio-alto</i>	0	0	5	21	3	<b>29</b>
	<i>Alto</i>	0	0	0	2	0	<b>2</b>
<b>Totale <i>follow-up</i></b>		<b>4</b>	<b>11</b>	<b>48</b>	<b>54</b>	<b>3</b>	<b>120</b>

Tab. 4: Miglioramenti e regressi tra *pre-test* e *follow-up* degli allievi della scuola A

L’ultima colonna riporta la distribuzione pentenaria degli studenti al *pre-test*, l’ultima riga quella al *follow-up*. La tabella va letta per righe: nelle celle evidenziate in grigio è segnalato il numero degli alunni che restano nella stessa fascia, ossia che hanno prestazioni statisticamente simili nelle somministrazioni di *pre-test* e *follow-up*. Le celle a destra di quelle appena descritte rappresentano il numero dei progressi, quelle a sinistra dei regressi. Nello specifico: degli 8 alunni collocatisi nel *pre-test* nella fascia di livello bassa, un unico alunno vi rimane nel *follow-up*, 3 alunni avanzano di un livello e passano nella fascia medio bassa, 2 alunni migliorano di due livelli, altri due alunni alla fine del triennio si spostano di tre livelli, collocandosi nella fascia medio alta.

La stessa lettura può essere fatta per gli altri livelli. Complessivamente nella scuola sperimentale si registrano 57 soggetti che migliorano la loro prestazione, 52 che la mantengono invariata e 11 regressi.

Relativamente al primo gruppo di controllo, la scuola B (Tab. 5), se si comparano le distribuzioni pentenarie degli studenti al *pre-test* e al *follow-up*, si nota una mancanza di significativi cambiamenti coerente con quanto emerge dalla Fig.1. Gli scostamenti più rilevanti, alla fine del triennio, risultano quelli relativi alla fascia medio-alta, nella quale il numero degli studenti è passato da 30 a 37, e alla fascia alta che composta inizialmente da 4 studenti passa a 0. Nel complesso i miglioramenti sono 24, i peggioramenti 27, mentre 63 studenti hanno prestazioni pressoché identiche tra *pre-test* e *follow-up*.

Scuola B		Distribuzione pentenaria <i>follow-up</i>				Totale <i>pre-test</i>
		Basso	Medio-basso	Medio	Medio-alto	
Distribuzione pentenaria <i>pre-test</i>	Basso	3	5	0	1	9
	Medio-basso	4	9	8	0	21
	Medio	3	8	29	10	50
	Medio-alto	0	1	7	22	30
	Alto	0	0	0	4	4
	Total <i>follow-up</i>	10	23	44	37	114

Tab. 5: Miglioramenti e regressi tra *pre-test* e *follow-up* degli allievi della scuola B

Per quanto riguarda la scuola C, il secondo gruppo di controllo, il corso del triennio, come s'è visto, sembra caratterizzato da un progressivo decremento dei punteggi, particolarmente evidente se si comprano i dati rilevati nel *pre-test* con quelli del *follow-up*. Lo studio degli spostamenti è utile per comprendere meglio il fenomeno (Tab. 6).

Scuola C		Distribuzione pentenaria <i>follow-up</i>					Totale <i>pre-test</i>
		Basso	Medio-basso	Medio	Medio-alto	Alto	
Distribuzione pentenaria <i>pre-test</i>	Basso	10	2	1	0	0	13
	Medio-basso	7	10	5	0	0	22
	Medio	2	14	18	5	0	39
	Medio-alto	0	1	18	20	1	40
	Alto	0	0	1	10	0	11
	Total <i>follow-up</i>	19	27	43	35	1	125

Tab. 6: Miglioramenti e regressi tra *pre-test* e *follow-up* degli allievi della scuola C

Si nota come tutti gli studenti che si collocavano nel *pre-test* nella fascia alta sono passati a fasce di livello inferiore (10 nella fascia medio-alta e 1 nella media). Per le tre fasce medie, sembra che vi sia stato un dimezzamento del numero degli alunni a vantaggio dei corrispettivi livelli inferiori, fino ad arrivare all'incremento

della fascia di livello più bassa che da 13 alunni in entrata passa a 19 in uscita. In questo caso, 58 allievi permangono nella fascia di partenza, 14 migliorano e 53 peggiorano.

Nella tabella seguente abbiamo riportato, per le tre scuole considerate, le percentuali relative sia agli studenti che nel corso del triennio sono rimasti nella stessa fascia di prestazione, sia agli studenti che hanno cambiato fascia in positivo o in negativo.

N. livelli di spostamento tra pre-test e follow-up	Alunni scuola A (%)	Alunni scuola B (%)	Alunni scuola C (%)
-2	0,0	3,5	3,2
-1	9,2	20,2	39,2
0	43,3	55,3	46,4
+1	39,2	20,2	10,4
+ 2	6,7	0,0	0,8
+ 3	1,6	0,9	0,0
Totale (N)	100,0 (120)	100,0 (114)	100,0 (125)

**Tab. 7: Sintesi di miglioramenti, regressi e permanenze nelle tre scuole  
tra pre-test e follow-up**

Ci appare opportuno sottolineare due soli elementi. Si prendano le tre scuole nell'ordine, ricordando che la prima rappresenta il gruppo sperimentale: i miglioramenti riguardano rispettivamente il 47,6% degli studenti, il 21,1% e l'11,2%; i peggioramenti il 9,2% degli allievi, il 23,7% e 42,4%.

## 7. Conclusioni

Le nostre ipotesi sembrano sostanzialmente corroborate. Gli allievi del gruppo sperimentale sembrano migliorare significativamente le loro prestazioni nella comprensione della lettura tra *pre-test* e *post-test* e dopo un anno i loro risultati sembrano stabili.

Le differenze che esistono tra le scuole nel *post-test* possono essere prevalentemente attribuite alla crescita dei punteggi registrata nel gruppo sperimentale; ma le differenze che esistono nel *follow-up* sembrano il combinato disposto della crescita precedentemente registrata nel gruppo sperimentale e del decremento delle prestazioni degli studenti della scuola C.

La stima dell'*effect size* mostra anche che probabilmente l'intensità del miglioramento del gruppo sperimentale è apprezzabile sul piano diacronico e più che soddisfacente se si comparano i risultati della scuola A con quelli delle scuole B e C.

Anche per quanto riguarda l'andamento nel triennio dei "cattivi lettori" individuati con il *pre-test*, le nostre ipotesi sembrano corroborate. Tutte le analisi svolte forniscono risultati molto simili a quelli registrati per l'intero campione.

Dato che le prove somministrate nel *pre-test*, nel *post-test* e nel *follow-up* sono diverse, abbiamo provato ad isolare questa variabile di disturbo ripetendo le analisi solo sui quesiti di ancoraggio. Non sono emerse differenze statisticamente significative tra le scuole nel *pre-test* e nel *post-test*. Tuttavia i miglioramenti registrati

nel tempo nel gruppo sperimentale sono significativamente superiori a quelli dei due gruppi di controllo.

Per concludere abbiamo descritto il numero dei peggioramenti e dei miglioramenti nelle prestazioni degli studenti notando come l'andamento della scuola A, in cui è stata svolta la sperimentazione, sia decisamente migliore di quello della scuola C. Nel primo caso i regressi sono contenuti e riguardano il 9,2% degli studenti, mentre nel secondo coinvolgono il 42,4% degli allievi; i miglioramenti hanno un andamento opposto: coinvolgono il 47,6% dei soggetti del gruppo sperimentale e l'11,2% di quelli della scuola C.

Nonostante i dati non godano di validità esterna, sembra di poter affermare che la quasi-sperimentazione sia stata efficace. Indubbiamente sarebbe opportuno ripeterla nel futuro prossimo accrescendo il campione e controllando gli esiti isolando un maggior numero di variabili di disturbo. In questa sede non è possibile sviluppare un discorso organico sui limiti del disegno della ricerca. Ci limitiamo ad accennare rapidamente a soli tre possibili miglioramenti. Il primo riguarda la popolazione. Com'è auspicabile, non si rilevano al *pre-test* differenze statisticamente significative tra gli studenti assegnati al gruppo sperimentale e a quello di controllo; tuttavia, dato che, lavorando su classi scolastiche, è difficilissimo attribuire casualmente i soggetti ai due gruppi, sarebbe opportuno studiare l'equivalenza dei due campioni esaminando altre loro proprietà, in particolare, quelle che in letteratura sono maggiormente correlate con la comprensione della lettura. In questa prospettiva sarebbe opportuno isolare l'azione della variabile di disturbo rappresentata dalla scuola. I risultati mediamente poco brillanti degli studenti che appartengono alla scuola C (che, secondo i dati riportati in Scuola in chiaro, ha lo stesso indice socio-economico-culturale degli altri due istituti), potrebbero essere spiegati, infatti, dal momentaneo cattivo funzionamento dell'organizzazione scolastica sul piano educativo. In una futura replica dell'indagine, si potrebbe ipotizzare di inserire alcune classi di una scuola nel gruppo sperimentale e altre in quello di controllo, nonostante i limiti metodologici che presenta questa soluzione. Infine, sarebbe anche auspicabile ridurre la distanza temporale tra *pre-test* e inizio dell'intervento didattico che, in questa indagine, risulta eccessiva.

Concludiamo. Pur non considerando la locuzione nel suo significato tecnico (per il quale si veda Corsini, 2008), sembra che la quasi-sperimentazione abbia aggiunto valore alle prestazioni degli studenti che vi hanno partecipato. Il risultato inatteso riguarda il valore sottratto (Lucisano, 2005) dalla scuola C ai propri studenti che emerge sia dall'iniziale analisi della varianza sia e soprattutto dall'esame descrittivo dei miglioramenti e dei peggioramenti degli studenti. Un fenomeno preoccupante che si intreccia con quello della dispersione e che forse varrebbe la pena che il Sistema Nazionale di Valutazione stimasse modificando i disegni delle proprie rilevazioni.

## Riferimenti bibliografici

- Aarnoutse C., van den Bos K., & Brand-Gruwel S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *Journal of Special Education*, 32, pp.115-126.
- Ambel M. (2006). *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, verifica e valutazione*. Roma: Carocci.
- Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- August D.L., Flavell J.H., & Clift R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 39-53.

- Bishop D.V.M., & Snowling M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130, pp. 858-886.
- Borkowski J.G., & Thorpe P.K. (1994). Self-Regulation ad Motivation: A Life-Span Perspective on Underachievement. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance. Issues and Education Applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown A.L., Armbruster B.B., & Baker L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cain K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: an investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14, pp. 553-569.
- Cain K., & Oakhill J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, pp. 489-503.
- Cain K., & Oakhill J. (Eds) (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Cain K., Oakhill J.V., Barnes M.A., & Bryant P.E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, pp. 850-859.
- Cain K., Oakhill J., & Elbro C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of child language*, 30, pp. 681-94.
- Campbell D.T., Stanley J.C. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Carretti B. (2010). Il disturbo di comprensione del testo. Consultabile all'indirizzo <https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/DisturboComprensioneTesto.pdf>
- Carretti B., Cornoldi C., & De Beni R. (2007). Il disturbo di comprensione del testo. In C. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento* (pp. 143-162). Bologna: Il Mulino.
- Castellana G. (2018a). Insegnare a leggere in modo efficace: la ricerca formazione come modello per promuovere qualità ed efficacia nell'insegnamento. In A.M. Notti, M.L. Giovannini, G. Moretti (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 67-88). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castellana G. (2018b). *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- Cataldo M.G., & Cornoldi C. (1998). Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, pp. 155-165.
- Cataldo M.G., & Oakhill J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 791-799.
- Catts H.W., Adlof S.M., & Weismer S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, pp. 278-293.
- Clarke P.J., Snowling M.J., Truelove E., & Hulme C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21, pp. 1106-1116.
- Corno L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B.J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111-141). New York: SpringerVerlag.
- Cornoldi C., & Caponi B. (1991). *Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Corsini C. (2008). *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine sulla scuola*. Roma: Nuova Cultura.
- Cragg L., & Nation K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26, pp. 55-72.

- De Beni R., & Pazzaglia F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- Gagné R. (1977). *Condition of Learning*. New York. Rinehart & Wilson.
- Gagné L., Briggs J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Garner R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Gernsbacher M.A., Varner K.R., & Faust M.E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, pp. 430-445.
- Giovannini M.L., & Ghetti M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In entrata nella classe prima e in uscita dalla classe prima*. Milano: LED.
- Giovannini M.L., & Rosa A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita dalla classe dalla seconda e in entrata nella classe terza*. Milano: LED.
- Giovannini M.L., & Silva L. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado. In uscita dalla classe terza*. Milano: LED.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2012).
- Idol L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, pp. 196-205.
- Johnson-Glenberg M.C. (2000). Training Reading Comprehension in Adequate Decoders/Poor Comprehenders: Verbal Versus Visual Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 772-782.
- Johnson-Glenberg M.C. (2005). Web-based training of metacognitive strategies for text comprehension: Focus on poor comprehenders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, pp. 755-876.
- Lucangeli D., Galderisi D., & Cornoldi C. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, pp. 11-21.
- Lucisano P. (2005). *Il valore sottratto agli studenti e al paese*. Introduzione. In G. Benvenuto G., P. Sposetti P. (eds.), *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel Sistema di istruzione* (pp. 9-13). Roma: Anicita.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Meneghetti C., Carretti B., & De Beni R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16, pp. 291-301.
- Nation K., Clarke P., Marshall C.M., & Durand M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment?. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 47, pp. 199-211.
- Nation K., Clarke P., Snowling M. (2002). General cognitive ability in children with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 549-560.
- Oakhill J., Hart J., & Samols D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, pp. 657-686.
- Palincsar A.S. & Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Papetti O., Cornoldi C., Pettavino A., Mazzoni G., & Borkowski L. (1992). Memory judgments and allocation of study times in good and poor comprehenders. In T.F. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral difficulties* (Vol. 7, pp. 3-34). Greenwich, CT: JAI.
- Paris S., Lipson M., & Wixson K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), pp. 293-316.
- Paris S.G., & Myers M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, pp. 5-22.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Rosenshine B. (2002). Converging Findings on Classroom Instruction. In A. Molnar (ed.), *School Reform Proposals: The Research Evidence*, in <<http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPRU%202002-101/Chapter%2009-Rosenshine-Final.pdf>>.

- Rosenshine B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias, & T.M. Duffy (eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 201-220) London: Routledge.
- Yuill N., & Joscelyne T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 152-158.
- Yuill N., & Oakhill J.V. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension. An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Valutare per migliorare: competenze STEM e abilità trasversali

Clizia De Nadai • I.C. Casale sul Sile (TV) (Italy) - clizia.denadai@gmail.com  
Sara Mori • Department of Human Studies - IUL, Italian University Line - s.mori@iuline.itt

## Assessment for improvement: STEM competences and soft skills

The contribution shows an example of integration of assessment data in order to create a profile of students useful for developing key competences for lifelong learning, with particular attention to the areas of STEM disciplines. The study collected data from standardized questionnaires on study strategies, from problem solving tests and tasks for mathematical competence. Individual and class profile allowed to develop processes of self-reflection for students, teachers and parents, highlighting how the classical methods of evaluation often do not enhance transversal aspects of students, such as collaborative learning, useful for more disciplines. At the same time, personalized improvement actions were implemented.

**Keywords:** evaluation, key competences, strategies, study, problem solving, cross-cutting approach, STEM

Il contributo illustra un esempio di integrazione dei dati della valutazione al fine di creare un profilo degli studenti utile a sviluppare competenze chiave per l'apprendimento permanente, con una particolare attenzione agli ambiti delle discipline STEM. La sperimentazione ha raccolto dati da questionari standardizzati sui metodi di studio, prove di problem solving e compiti per la valutazione della competenza matematica. Il profilo individuale e di classe ha permesso di attivare processi autoriflessivi per gli studenti, i docenti e i genitori, evidenziando come le modalità classiche di valutazione spesso non valorizzino aspetti trasversali, quali l'apprendimento collaborativo, utili per il lavoro tra più discipline. Contestualmente sono stati attuati interventi di miglioramento personalizzati.

**Parole chiave:** valutazione, competenze chiave, strategie di studio, problem solving, trasversalità, STEM

L'introduzione e i §§ 1; 2; 4.1; 5; 7 sono da attribuire a Sara Mori. I §§ 3; 4.2; 4.3; 6.1; 6.2; sono da attribuire a Clizia de Nadai



# Valutare per migliorare: competenze STEM e abilità trasversali

## Introduzione

L'attuale scuola dell'obbligo italiana mira a far raggiungere a tutti gli studenti conoscenze e abilità utili a formare il cittadino nella sua completezza, come previsto dalle Indicazioni Nazionali del 2012<sup>1</sup>, dove dovrebbero essere presentati «percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno, con la finalità di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mitevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri» (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 8).

L'aggiornamento del Quadro delle Competenze Chiave<sup>2</sup> per l'apprendimento permanente (2018), richiesto dalla Comunità Europea, mette in rilievo l'importanza di sostenere lo sviluppo della capacità di imparare ad imparare, come condizione necessaria per partecipare alla società odierna ed incrementare una prospettiva dell'apprendimento permanente; stimola inoltre il sostegno dello sviluppo delle competenze negli ambiti STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) con una particolare attenzione alla motivazione degli studenti ad apprendere queste discipline, evidenziandone la trasversalità dei saperi. Lo stesso documento auspica, a sostegno di questo, la condivisione di strumenti, esperienze e buone prassi utili allo sviluppo ed alla valutazione delle competenze.

Il presente contributo si configura come uno studio di caso che ha l'obiettivo di illustrare una possibile integrazione delle modalità di valutazione standard con altre personalizzate al fine di permettere una maggiore consapevolezza e motivazione di studentesse e studenti, valorizzandone differenze e potenzialità. Lo studio di caso si propone come un buono strumento per la verifica della coerenza e la validità delle azioni dell'intervento (Melchiori, 2012), permettendo l'analisi della complessità del fenomeno nel suo contesto reale e descrivendone il suo ciclo vitale (Yin, 1993). È stato così possibile valutare le competenze matematiche degli studenti, le loro caratteristiche metacognitive e le strategie di studio, evidenziare le peculiarità dei costrutti osservati, predisporre degli interventi mirati e rivalutare le eventuali ricadute.

Le rilevazioni Invalsi per la matematica mostrano che questa disciplina viene ancora caratterizzata da un forte gap di genere, dove si evidenzia spesso un dislivello a sfavore delle studentesse<sup>3</sup>: è necessario valorizzare un approccio che possa essere utile alla trasversalità dei saperi e ad una revisione degli atteggiamenti negativi verso la materia. Si ipotizza, infatti, che una valutazione basata sulla valorizzazione delle strategie messe in atto e sui processi di pensiero e di risoluzione dei problemi, svolta attraverso una riflessione metacognitiva, possa migliorare le

1 Indicazioni Nazionali 2012, D.M. n. 254 del 13 novembre 2012.

2 <<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/IT/pdf>>.

3 <[http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2018/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2018.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf)>



prestazioni successive di ogni studente, anche a livello di profitto, integrando così le conoscenze e le competenze di autonomia, responsabilità e le “soft skills”.

## 1. La valutazione delle competenze: un campo in evoluzione

Nel documento *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance* (2012) rispetto alla valutazione delle competenze chiave, la Commissione Europea<sup>4</sup> invita ad integrare la valutazione standardizzata con la valutazione di attitudini e atteggiamenti e prove che coinvolgano lavori di gruppo, compiti autentici e creazione di progetti.

Nella stessa prospettiva educativa, volta alla comprensione e soluzione dei problemi che l’umanità attraversa, anche rispetto alla sua relazione con l’ambiente, si colloca l’Agenda ONU 2030<sup>5</sup> che, in particolare nell’Obiettivo 4, tratta i traguardi per un’istruzione di qualità. Le finalità educative indicate si propongono in particolare di incrementare le competenze scientifiche e quelle tecnico-professionali della popolazione.

La valutazione di profitto quindi, in questa prospettiva, si avvicinerebbe, pur non sovrapponendosi completamente, alla valutazione delle competenze, mentre le votazioni in decimi potrebbero corrispondere a «differenti livelli di apprendimento», che richiedono di essere descritti nella loro progressione qualitativa più che quantitativa<sup>6</sup>.

Raggiungere tali competenze, certificate anche al termine delle scuole del primo ciclo<sup>7</sup>, prevede progettazioni didattiche con obiettivi formativi generali e obiettivi significativi, specifici, misurabili e rilevanti con modalità di valutazione oggettive.

La normativa nazionale non indica, al momento, determinate modalità comuni per la valutazione in aula o al termine di ogni anno della scuola primaria. La valutazione è lasciata principalmente alla scelta dei docenti che applicano sistemi e criteri differenti di valutazione sommativa e formativa. Al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado viene richiesta la Certificazione delle Competenze in uscita, con una modulistica solo di recente resa uniforme su territorio nazionale<sup>8</sup>.

Nei diversi ambiti disciplinari vengono da sempre declinati, secondo livelli differenti, i traguardi che gli studenti devono raggiungere, ad esempio seguendo le tassonomie, prima tra tutte quella di Bloom (Bloom, Hasting, Madaus, 1971) che punta ad una iniziale serie di obiettivi relativi alla conoscenza partendo da quella di soli termini e fatti, fino all’uso creativo delle conoscenze. Altre tipologie di tassonomie, più recenti, prendono in considerazione il raggiungimento di determinati obiettivi, progressivamente sempre più complessi, partendo da conoscenze di base, per arrivare ad abilità trasversali e integrate, passando per la capacità di effettuare trasformazioni e applicazioni. (Hattie 2012; Biggs, & Collis, 1982). Forte-



4 <[http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=d78c0708-9e51-4b9a-97d2-0fb4dd0c3249&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=d78c0708-9e51-4b9a-97d2-0fb4dd0c3249&groupId=11028)>.

5 17 Sustainable Development Goals (SDGs), ONU, Agenda globale per lo sviluppo Sostenibile, 15 settembre 2015, obiettivo n°4.

6 D. lvo 62/2017, all’art. 2.

7 Linee guida per la certificazione delle competenze, D.M. 742/2017.

8 Linee guida per la certificazione delle competenze, D.M. 742/2017.

mente interessante per noi il lavoro di Anderson e Krathwohl (2001) secondo cui le abilità apprese dell'allievo sono l'esito dell'applicazione di determinati processi cognitivi a determinati contenuti.

Già Bruner ipotizzava strutture conoscitive fondamentali per ogni disciplina (Bruner, 1964), che potevano però essere riscontrate anche in più ambiti. Abilità come la capacità di effettuare trasformazioni, adattamenti e applicazioni, possono essere raggiunte grazie allo studio di una disciplina, condivisibili poi con altre (Calvani, & Menichetti, 2015). Possedere tali abilità trasversali permette agli alunni di raggiungere livelli simili di prestazione anche in ambiti disciplinari differenti, sempre che gli obiettivi, a livelli inferiori, legati ai contenuti e alle procedure, siano già stati raggiunti.

Gli insegnanti si trovano a dover tenere sotto controllo numerose variabili provenienti da più attività e ad unirne poi in modo sintetico i dati raccolti, tenendo conto sia degli aspetti caratterizzanti le discipline, come anche degli elementi provenienti dall'osservazione delle abilità trasversali, comuni a più ambiti disciplinari.

## 2. Sviluppare le competenze: discipline STEM e competenze trasversali

226

La valutazione delle abilità matematiche, ad esempio nelle prove OCSE-PISA, punta alla rilevazione della capacità degli studenti di formulare, usare e interpretare la matematica in una ampia varietà di contesti. Gli studenti per rispondere alla serie di quesiti devono usare concetti, procedure, fatti e strumenti matematici per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni. In tali tipi di indagine la competenza in matematica permette agli individui di riconoscere il ruolo che questa gioca nel mondo e di prendere decisioni ponderate come futuri cittadini costruttivi, impegnati e riflessivi. I risultati di OCSE-PISA 2015 hanno rilevato negli studenti italiani difficoltà nell'argomentare i processi con cui rispondevano ai quesiti in matematica, ovvero nel motivare verbalmente le procedure attuate, le scelte effettuate o scartate<sup>9</sup>.

Strumentalità di base, abilità trasversali e integrate è quanto ritiene fondamentale anche Feuerstein (Feuerstein, Feuerstein, Falik, Rand, 2008) che, nel suo *Programma di Arricchimento Strumentale* (PAS), recuperando la funzione fondamentale del linguaggio in Vygotskij (Vygotskij, 1990) e utilizzando la figura dell'educatore più come un mediatore che come un trasmettitore di conoscenze (Bruner, 1997), propone strategie di incremento dei processi cognitivi, indipendentemente dal livello di partenza. Secondo l'autore, è importante rilevare e lavorare sulla modalità con cui vengono interiorizzate e comprese le informazioni, come vengono elaborate, stabilendo comparazioni, relazioni, pianificando azioni, e la loro attuazione, anche attraverso una restituzione pubblica, sia verbale che scritta.

Ad esempio, per quanto riguarda l'applicazione di questi principi all'ambito delle materie STEM, la risoluzione di un problema viene affrontata non solo suddividendolo in parti, analizzando e risolvendo ogni singola fase, ma anche tenendo conto delle interrelazioni tra queste e quindi anche della sua complessità come rete e non solo come sequenza di azioni necessarie. Questo permette di valorizzare il fatto che alcune strategie sono spontanee, come la reiterazione per tenerle a mente (Cornoldi, 1986), mentre altre devono essere apprese e utilizzate in

9 <[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf)>.

modo sistematico per divenire funzionali, come il recupero delle informazioni nella memoria (Vianello, 1998). Alla luce di ciò va considerato che i test standardizzati, proposti agli alunni come verifica di profitto, misurano solo le capacità mnemoniche degli alunni, sia in caso di contenuti, termini, fatti, sia in caso di formulari da applicare. Approcci più costruttivistici cercano invece di proporre la mediazione da parte dell'adulto o di un pari più competente in una modalità che punti poi alla dissolvenza, cioè ad una autonomia crescente dell'alunno, in grado anche di valutare il proprio percorso, i propri progressi e le proprie necessità. Situazioni o problemi aperti a più soluzioni portano gli alunni a cercare vie alternative, anche originali, per dare una risposta. Determinati percorsi dovrebbero essere sempre presi in considerazione per la ricchezza di informazioni che possono fornire: ricercare le ragioni delle scelte effettuate dagli alunni, dell'adozione di certe procedure, dei piani d'azione ipotizzati, del percorso effettuato, anche inconsciamente, per produrre una soluzione o le ragioni del mancato raggiungimento di questa, quale sia la visione, "l'insight" che a loro manca o che invece li porti ad intuire una possibile strada.

Quest'ottica favorisce lo sviluppo di competenze trasversali, citate anche dal World Economic Forum<sup>10</sup> nel suo report “New Vision for Education” del 2015<sup>11</sup> dove vengono elencate le “skills” utili al mondo del lavoro in un’economia dell’innovazione, partendo dal fatto che più di un terzo delle aziende globali non riesce a trovare personale con le competenze richieste. Le skills fondamentali per il XXI secolo vengono suddivise in tre importanti aree<sup>12</sup>: abilità fondamentali, competenze e attitudini. Tra le competenze emergono il pensiero critico e il problem solving, la creatività, la comunicazione e la collaborazione, mentre tra le qualità da sviluppare si notano lo spirito d’iniziativa e la flessibilità.

### 3. Sapere, saper fare...e saper essere

Ma quali sono le caratteristiche personali degli studenti, di tipo trasversale, che hanno un impatto sull’apprendimento?

Alcuni studi hanno evidenziato come la fiducia sia importante, ma non sufficiente a garantire buoni risultati e che deve essere considerata in relazione alle teorie sull’intelligenza personale e alla modalità con cui vengono formulati gli obiettivi. In particolare, alcuni studi (Dweck, 2000) hanno rilevato come studenti con una teoria dell’intelligenza statica ed entitaria, seppur con un’alta fiducia nella propria, si trovano ad avere difficoltà in caso di aumento del carico cognitivo, mentre studenti con una teoria dell’intelligenza incrementale sembrano poter avere successo indipendentemente dalla fiducia che hanno nella propria. Molto spesso a creare difficoltà negli alunni è il senso di autoefficacia (Bandura, 2000), dove la percezione che il soggetto ha di poter portare a termine un compito, prima di eseguirlo, gioca un ruolo fondamentale. La percezione del controllo del compito deve essere di un qualcosa di affrontabile o che porti ad un riconoscimento coerente di non adeguatezza, non per insufficienza propria, ma per il livello del compito stesso:

10 <<https://www.weforum.org/>>.

11 <[http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)>.

12 <<http://ischool.startupitalia.eu/ischool-2/34732-20150319-16-competenze-da-sviluppare-a-scuola-secondo-il-world-economic-forum>>.

per questo diventa importante evitare l'eccessivo accanimento quando non si è in grado di portarlo a termine o di risolvere un problema.

Anche la motivazione sembra giocare un ruolo centrale, come dimostrato da diversi studi sulle difficoltà di apprendimento (De Beni, Moè, 2000). Uno studente poco motivato, pur conoscendo strategie e metodi adeguati, potrebbe ottenere comunque scarsi risultati, non essendo coinvolto o allo stesso modo uno studente molto motivato, ma senza le sufficienti strategie potrebbe trovarsi in serie difficoltà nello studio.

Attribuzioni di abilità e impegno sono legati alla capacità di individuare in modo autonomo gli obiettivi del compito e le strategie o gli strumenti necessari a portarlo a termine. (Borkowski, Day, 1995). In generale, di fronte a risultati negativi nello studio, i ragazzi sono poco propensi ad attribuire la causa alla propria inadeguatezza o allo scarso impegno (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2015). Le attribuzioni più funzionali dovrebbero essere quelle legate alle abilità e all'impegno, perché personali ed intrinseche, mentre quelle legate alla difficoltà del compito, all'aiuto o al mancato aiuto di qualcuno e il caso fortuito sono estrinseche e non controllabili dall'individuo: attribuire il successo o l'insuccesso a questi ultimi fattori equivale per uno studente ad un declino di responsabilità.

La scarsa stima di sé e l'ansia sembrano inibire soprattutto le prestazioni in ambito matematico (Hannula, 2006<sup>13</sup>): sono infatti proprio le emozioni a risultare determinanti nella scelta degli obiettivi o delle strategie. Non è chiaro però se tensione, ansia e paura siano determinate dalle caratteristiche della disciplina stessa, o se siano gli atteggiamenti, le convinzioni e il senso di efficacia degli studenti ad interferire sui risultati (Saccani, & Cornoldi, 2005).

Perez-Felkner e collaboratori (Perez-Felkner, Nix, & Thomas, 2017)<sup>14</sup>, infatti, hanno anche messo in luce come esista una correlazione tra la valutazione di sé e delle proprie abilità matematiche, ma anche la possibilità che la propria inclinazione venga modificata sulla base di nuove credenze relativamente alle proprie abilità, grazie allo sviluppo parallelo di aspetti metacognitivi.

Un altro fattore fortemente legato alle emozioni è l'obiettivo con cui l'alunno si rapporta al compito: se mira alla mera prestazione, il risultato da conseguire o da evitare e non tanto all'apprendimento e all'espressione di sé, sarà sicuramente più forte l'influenza delle emozioni come anche l'ansia o la paura (De Beni, Pazzaglia, Molin, & Zamperlin, 2001).

Brown ipotizza un sistema mentale superordinato capace di controllare la sua efficacia prima, dopo e durante i processi di apprendimento (Brown, 1975). I processi presi in considerazione sono: la previsione del proprio livello di prestazione in un compito, la pianificazione delle operazioni da eseguire e il monitoraggio e la valutazione finale di queste. Un buon solutore in tal senso è colui che, oltre a possedere efficaci strategie, le sa mettere in pratica, in quanto in grado di controllare la propria conoscenza e le proprie azioni (Cornoldi, Capponi, Falco, Focchiati, Lucangeli, & Todeschini, 1995).

Per far questo un altro aspetto centrale è l'autoregolazione: l'alunno deve poter sviluppare un atteggiamento riflessivo che lo porti ad attivare un dialogo interno

13 <[http://centroedumatematica.com/ciaem/articulos/educacion/aprendizaje/%C2%A0Motivation%C2%A0in%C2%A0mathematics:%C2%A0Goals%C2%A0reflected%C2%A0on%C2%A0emotions.\\*Hannula,%C2%A0Markku.\\*Hannula,%20M.%20Motivation%20in%20Mathematics.%202006.pdf](http://centroedumatematica.com/ciaem/articulos/educacion/aprendizaje/%C2%A0Motivation%C2%A0in%C2%A0mathematics:%C2%A0Goals%C2%A0reflected%C2%A0on%C2%A0emotions.*Hannula,%C2%A0Markku.*Hannula,%20M.%20Motivation%20in%20Mathematics.%202006.pdf)>.

14 <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00386/full>>.

con se stesso e che lo guida nel controllo consapevole del compito. Utile a tale scopo è il verbalizzare delle proprie azioni (Montague, 1992). Il processo di interiorizzazione delle procedure e del controllo di queste viene stimolato dalla possibilità di riflettere su quanto si sta facendo, confrontandosi con altri, chiarendo meglio le proprie posizioni, difendendole dalle obiezioni degli altri, ma soprattutto spiegandole in modo che tutti gli altri possano capire quello che si intende dire (Dixon-Krauss, 2000). Questo poi si specializza a livello individuale nella capacità di scrivere TEPS (Arrigo, 2007)<sup>15</sup>.

In tal senso l'apprendimento consiste anche nel prendere consapevolezza dei processi socializzati esternamente e nel trasferirli interiorizzandoli per gradi e facendoli diventare propri processi autonomi (Pontecorvo, 1986): un apprendimento guidato dunque in contesto sociale, capace di portare gli alunni ad un apprendimento intenzionale e sempre più consapevole.

## 4. La ricerca

### 4.1 *Il campione di studio*

L'esperienza coinvolge una classe terza di scuola primaria di un comune della provincia di Treviso. La classe è composta da 24 alunni (anno di nascita 2009, età media 8 anni e 9 mesi), dei quali 13 femmine e 11 maschi, di cui uno certificato per ritardo e difficoltà nell'apprendimento che, non avendo ancora appreso le rudimentali tecniche di letto-scrittura, non ha partecipato all'analisi. Uno degli alunni ha frequentato la classe prima con un anno di ritardo per problemi di salute (anno di nascita 2008). La scelta del campione è stata fatta selezionando una classe i cui docenti avessero una buona collaborazione tra loro e fossero favorevoli all'utilizzo di test standardizzati e di griglie di osservazione. È stata scelta una classe terza della scuola primaria poiché è il primo momento in cui può essere diagnosticato un disturbo dell'apprendimento legato al calcolo e al ragionamento matematico, dopo un potenziamento mirato di almeno sei mesi (Biondi, 2014). Consci della limitatezza che tale tipologia di campionamento porta con sé per la difficoltà di generalizzare i risultati, la possibilità di lavorare in questo contesto ha permesso di progettare l'intervento e seguirlo in modo costante nel corso dell'anno scolastico.



### 4.2 *Gli strumenti*

Al fine di comporre un profilo composito ed utile alla riflessione degli alunni, del consiglio di classe e dei genitori, sono stati utilizzati:

I) Questionari standardizzati tratti dalla batteria AMOS 8-15 (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti, 2005) per valutare quali aspetti siano coinvolti nelle abilità di studio, quali conoscenze metacognitive gli studenti abbiano relativamente al proprio approccio allo studio e le strategie più utili e funzionali.

Nello specifico sono stati utilizzati:

- Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS), che rileva la motivazione, la flessibilità, l'atteggiamento verso la scuola e l'organizzazione personale.

15 <<http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/arrigo/067%20072%20BDM46.pdf>>.

- 
- Questionari sulle utilità e uso delle Strategie di Studio (QS1 e QS2), nei quali vengono presentate 32 strategie, di cui 22 funzionali e 10 disfunzionali all'apprendimento che l'alunno valuta secondo quanto pensa ed utilizza.
  - Prove di studio (PS1 e PS2), che presentano dei testi da studiare in autonomia, con le modalità preferite o ritenute più idonee e successivamente, senza poter più disporre del testo, rispondere ad una serie di domande per dimostrare l'apprendimento raggiunto.
  - Questionari su convinzioni (QC1I, QC2F, QC30) e attribuzioni (QCA), che rilevano credenze sulla teoria dell'intelligenza e convinzioni di attribuzione di successi ed insuccessi.

II) Il Questionario Matematica e metacognizione (Caponi, Falco, Focchiatti, Cornoldi, Lucangeli, 2006) che misura il livello di consapevolezza generale verso le caratteristiche della matematica e le principali motivazioni e attribuzioni di successo/insuccesso, le credenze comuni circa la soluzione di compiti matematici e le componenti sovraordinate di previsione, pianificazione, monitoraggio e valutazione, riferite all'esecuzione di compiti cognitivi.

III) Il testo *Problemi senza problemi* (Perticone, 2008) che si ispira al modello teorico alla base del test SPM (Lucangeli, Tressoldi, & Cendron, 2003) per valutare l'efficienza delle componenti cognitive maggiormente coinvolte nella capacità di risoluzione dei problemi matematici, quali:

- comprensione del testo del problema;
- rappresentazione del problema e dei suoi contenuti;
- categorizzazione, ovvero classificazione dello schema del problema;
- pianificazione delle procedure necessarie alla soluzione del problema;
- monitoraggio e autovalutazione.

Tali indicatori sono stati usati sistematicamente per l'osservazione degli alunni, nella risoluzione dei problemi, da parte del docente, attraverso una griglia, sia individualmente che in gruppo. Per tali indicatori è stata presa in considerazione la frequenza d'attuazione nelle fasi di risoluzione del problema.

IV) Problemi tratti dal RMT (Rally Matematico Transalpino). I problemi sono disponibili on line dopo l'iscrizione alla competizione da parte della scuola e prevedono un confronto fra classi, dalla terza primaria al secondo anno di scuola secondaria di secondo grado, nell'ambito della risoluzione di problemi di matematica, che si svolge in Algeria, Argentina, Belgio, Francia, Italia, Lussemburgo e Svizzera.

Per l'insegnamento della matematica in generale e per la ricerca in didattica, il RMT costituisce una sorgente molto ricca di risultati, di osservazioni e di analisi (ARMT)<sup>16</sup>.

Per gli alunni di classe terza della scuola primaria la tipologia dei problemi spazia tra quelli di aritmetica, di logica, di natura combinatoria, di geometria e di geometria legata alle misure e al calcolo. Parte fondamentale della risoluzione dei problemi è anche la descrizione del percorso effettuato per giungere alla soluzione, compresa l'eventuale dichiarazione dei tentativi errati intrapresi e le motivazioni

16 Associazione Rally Matematico Transalpino - Sezione Italiana, <http://www.armtint.org/>

del cambio di direzione. La competizione prevede la partecipazione dell'intero gruppo classe, al quale, diviso in gruppi, viene richiesto di risolvere 5 problemi di diverse tipologie. Ogni gruppo ha a disposizione un'ora di tempo per risolvere il proprio problema, ma nulla vieta scambi all'interno dei gruppi, supporti tra un gruppo e l'altro o aiuto di chi ha terminato a gruppi in difficoltà. Questo porta a volte gli alunni a complesse discussioni e non solo a semplici verbalizzazioni o a trascrizioni di testi regolativi per la risoluzione. È il confronto tra le soluzioni proposte all'interno del gruppo e il dibattito per la difesa della propria posizione, mostrandone prove ed evidenze, che crea la vera attività cognitiva. Le TEPS (Arrigo, 2007) sono le produzioni testuali da parte degli allievi, nelle quali scrivono con parole proprie quanto appreso, o il risultato raggiunto, per spiegarlo ad altri, dimostrando così di aver appreso appieno la categoria di appartenenza del problema, l'utilizzo della corretta o migliore strategia possibile, le ragioni di abbandono di strategie errate e il piano di risoluzione applicato (Cornoldi, Caponi, Falco, Focchiati, Lucangeli, & Todeschini, 1995).

#### V) Griglie di osservazione

Sia durante le attività di studio, ma soprattutto durante la risoluzione dei problemi del Rally Matematico, in modalità individuale o collettiva, sono stati osservati gli studenti, utilizzando delle griglie nelle quali riportare la frequenza di determinati comportamenti, con la presenza di spazi liberi per eventuali annotazioni o ipotesi non previste, come quando l'atteggiamento dell'alunno varia in poco tempo e in base alla relazione con i compagni.

Per la costruzione delle griglie di osservazione si è preso spunto dai suggerimenti offerti dal testo *Valutare* (Pera, & Vastarella, 2017) che presenta griglie e rubriche di valutazione per la rilevazione delle competenze nei compiti di realtà.

Gli indicatori presi in considerazione sono stati:

- la capacità di agire in modo autonomo e responsabile;
- la collaborazione e la partecipazione;
- la capacità di acquisire e interpretare informazioni;
- la capacità di individuare collegamenti e relazioni;
- la capacità di progettare e di risolvere problemi;
- la capacità di comunicare e di imparare ad imparare.

Gli stessi indicatori sono stati proposti anche per l'autovalutazione da parte degli alunni.

#### 4.3 Il profilo degli studenti

In conclusione, per riassumere in modo sintetico i dati raccolti per ogni alunno è stata elaborata una scheda profilo complessiva, che riportava tutti i dati di tutte le somministrazioni, osservazioni e autovalutazioni, per avere un quadro unitario del singolo alunno, delle sue potenzialità e delle sue difficoltà, oltre al quadro generale della classe, che comunque determina la progettazione di qualsiasi attività futura.

Al termine di tutte le somministrazioni si sono confrontati gli esiti dei questionari, delle prove di studio e delle risoluzioni dei problemi del RMT, evidenziando le situazioni eccellenti o critiche, considerando anche gli esiti dei questionari sulle loro credenze e attribuzioni.





Il profilo dello studente è stato progettato valutando quali delle informazioni risultanti dai questionari fossero utili e confrontabili. Sono stati raccolti in tabelle a doppia entrata i dati relativi alle prove effettuate dagli studenti, alle loro risposte ai questionari, dopo il confronto con i dati di riferimento, e le osservazioni durante le prove, oltre ad un questionario di autovalutazione per l'alunno da sovrapporre, anche graficamente, con la valutazione data dai docenti.

I risultati dei questionari sono stati poi inseriti in fogli excel e trasferiti di volta in volta all'interno delle tabelle del profilo individuale. Tale profilo può essere aggiornato con ulteriori dati e somministrazioni nel corso degli anni, permettendo così anche un confronto in verticale per verificare variazioni e miglioramenti.

## 5. Le procedure

Il protocollo di somministrazione, che ha richiesto un'alta disponibilità della docente coordinatrice con competenze nell'utilizzo di test standardizzati e griglie di osservazione nella didattica, ha previsto:

- Tre sessioni di somministrazioni dei questionari *AMOS 8-15* e *Didattica Metacognitiva della matematica* in tre giornate della prima settimana di dicembre, suddividendo in tre momenti la presentazione dei questionari, per un tempo totale di somministrazione di 190 minuti e due prove di studio per un totale di 120 minuti.
- Svolgimento delle attività relative al Rally Matematico Transalpino (RMT), nell'ultima settimana di novembre e nella prima settimana di dicembre, in modalità collettiva in quattro interventi di 120 minuti (tre diverse situazioni problematiche per ogni incontro).
- Somministrazione del questionario di autovalutazione per gli alunni nella terza settimana di dicembre per una durata di 30 minuti.
- Durante le prove del RMT sono state effettuate le osservazioni relative alle abilità trasversali con le griglie di osservazione e anche gli studenti al termine hanno compilato una loro autovalutazione che è stata poi comparata con quella dei docenti, per evidenziare punti in comune o differenze di percezione a riguardo. Gli alunni sono stati divisi in gruppi da 6 e dopo una prima fase sono stati riorganizzati in base al ruolo che avevano avuto nelle prime risoluzioni.
- Dopo 5 mesi è stata somministrata una prova di studio costruita dai docenti simile a quelle *AMOS 8-15* e i questionari e i problemi relativi alla classe terza primaria tratti dal testo *Test SPM - Abilità di soluzione dei problemi matematici* (Lucangeli, Tressoldi, & Cendron, 2003).

Il protocollo, dopo un attento lavoro di analisi dei profili degli alunni, ha previsto di lavorare da gennaio a maggio con interventi mirati in base alle difficoltà e alle carenze riscontrate con le prove, ma anche sulle attribuzioni, affinché gli alunni potessero dare il corretto valore al proprio lavoro, al proprio impegno o alla difficoltà del compito.

Per lo studio sono stati presentati dei materiali presi da riviste scientifiche, come Focus, e libri di curatori di mostre e musei, su argomenti che gli alunni dovevano comunque studiare. Sono stati corredati di questionari simili a quelli delle prove di studio *AMOS 8-15*. Per la matematica sono stati somministrati i questionari e i problemi relativi alla classe terza primaria tratti dal testo *Test SPM - Abilità di soluzione dei problemi matematici* (Lucangeli, Tressoldi, & Cendron, 2003), che

prevede la soluzione di alcuni problemi con momenti di riflessione relativamente alle fasi di comprensione, rappresentazione, categorizzazione, pianificazione, risoluzione e autovalutazione.

In entrambi i casi, dopo lo svolgimento in modalità individuale dei questionari e delle attività di studio e di problem solving, è stata effettuata una correzione pubblica e una discussione sulla correttezza delle risposte date e su dove e come individuare gli indizi necessari. Tutti gli alunni hanno partecipato attivamente alle discussioni, sia esponendo i propri dubbi, le incertezze, gli errori, sia proponendo soluzioni e alternative.

## 6. I risultati

### 6.1 L'elaborazione dei profili individuali

Le elaborazioni hanno permesso sia una riflessione a livello di classe, sia una restituzione per il singolo alunno.

Il profilo dello studente è stato così composto:

- Questionario sull'approccio allo studio (QAS);
- questionari sulle strategie di studio (QS1 e QS2);
- questionari sulle convinzioni e sulle attribuzioni (CC1, QC2f, QC3 e GA);
- questionario matematica e metacognizione sulle capacità metacognitive;
- esiti delle due prove di studio tratte dal questionario AMOS 8-15;
- esiti delle griglie di osservazione durante le prove di studio;
- esiti delle griglie di osservazione durante le prove RMT;
- esiti delle griglie di autovalutazione degli studenti durante le prove RMT;
- risultati delle prove RMT.



Per tutti gli alunni è stato steso un profilo completo riportante tutti i dati raccolti durante le prove di studio e la risoluzione dei problemi RMT.

Come esempio si riporta il profilo dell'alunno n°11.

M. (iniziale fittizia) si presenta motivato, capace di elaborazione e flessibilità, anche se molto ansioso e forse, di conseguenza, poco concentrato e disorganizzato. Nei questionari sulle strategie di studio i punteggi molto elevati dimostrano una buona conoscenza delle strategie più utili e anche di come metterle in pratica.

Per quanto riguarda le attribuzioni, prende in considerazione le abilità sia come causa di successo che di insuccesso, crede nelle proprie capacità, mentre considera l'impegno solo in caso di successo e in caso di insuccesso preferisce attribuire la colpa alla difficoltà del compito.

In matematica si rileva un atteggiamento positivo, ma le credenze sul proprio miglioramento e sul livello di controllo sono a livelli molto bassi.

Nelle prove di studio l'alunno ha riportato punteggi alti nella scelta dei titoli, centrando l'argomento in entrambe le prove di studio; si è differenziato con buone risposte nelle domande aperte della prima e invece più risposte corrette nei vero/falso nella seconda. Le risposte nelle domande aperte della prima prova erano corrette, ma improvvise e senza sicurezza, addirittura con dei "forse" nella risposta.

Nel lavoro di gruppo per la risoluzione dei problemi si è dimostrato poco originale e intuitivo, a differenza del lavoro individuale, partecipando però attivamente alle discussioni e soprattutto all'allontanamento delle strategie completamente sbagliate.

Dall'osservazione e dall'autovalutazione è emersa per l'alunno la necessità di sviluppare maggiormente le abilità legate alle strategie, alla risoluzione di problemi e alla capacità di spiegare ed argomentare (Zan, 2016).

Dopo 5 mesi, con la somministrazione di una nuova prova di studio e del *Test SPM* (Lucangeli, Tressoldi, & Cendron, 2003), le riposte dell'alunno nelle prove di studio si sono dimostrate più sicure e complete, sono state usate tecniche di sottolineatura e mappe per ricordare meglio i contenuti da studiare. I problemi del test di matematica sono stati risolti seguendo tutte le fasi previste dalla rappresentazione alla valutazione e revisione del percorso, giustificando le scelte effettuate e dettagliando, su richiesta, i passaggi.

## 6.2 *L'elaborazione dei risultati di classe*

### 6.2.1 I risultati dei questionari

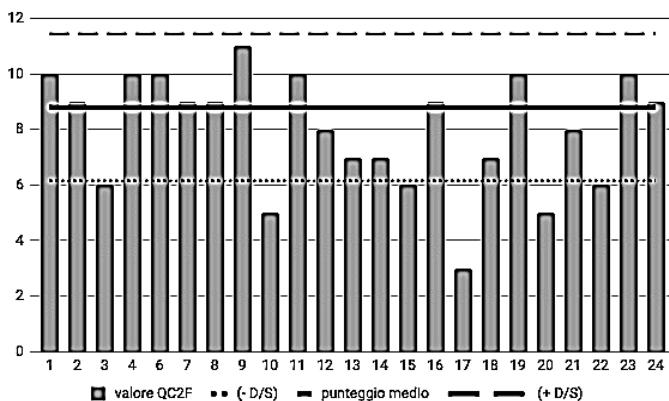


I questionari che hanno fornito le informazioni più utili ad un lavoro di progettazione sono stati quelli relativi alle credenze e alle attribuzioni, sia per quanto concerne lo studio che per la matematica.

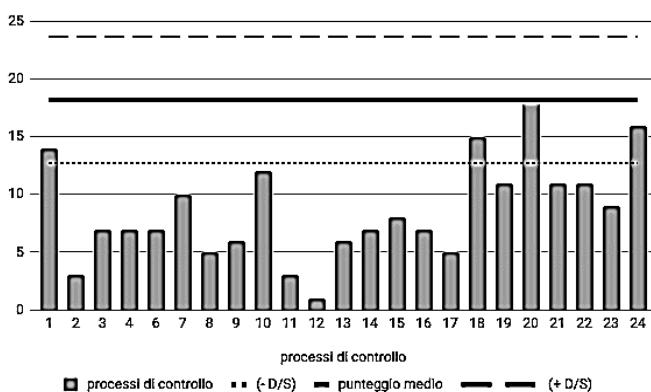
I dati sono stati letti in modo aggregato a livello di classe, al fine di poter discutere anche insieme agli altri insegnanti di come poter intervenire su abilità trasversali e strategie di apprendimento. Sono stati creati dei grafici in cui il punteggio medio rilevato dal campione di riferimento, per la classe terza primaria, è rappresentato dalla linea nera centrale, mentre la linea puntinata in basso e quella tratteggiata in alto, segnalano le deviazioni standard, consentendo così di individuare l'intervallo del punteggio medio, ovvero tutti gli studenti che rientrano tra la linea puntinata e quella tratteggiata sono compresi nella fascia media di riferimento.

Per quanto concerne i questionari relativi alle attribuzioni, la maggior parte degli alunni (74%) si riconosce il merito dell'impegno in caso di successo, ma sono pochi (35%) quelli che danno lo stesso valore al mancato impegno in caso di insuccesso: questo aspetto è stato discusso anche con gli altri docenti della classe al fine di essere bagaglio di lavoro condiviso. Pochi sono gli alunni che danno molta importanza alle proprie abilità, sia per il successo (13%) che per l'insuccesso (13%), non riconoscendo così il proprio valore e le proprie competenze. Un aspetto interessante arriva dalla lettura dei dati del questionario sulla fiducia nell'intelligenza. Se la fiducia (Graf. n°1) che gli studenti dimostrano riguardo ai propri livelli intellettivi è un buon preditore del rendimento scolastico, al momento della rilevazione sembra che all'interno della classe questa non sia a livelli altissimi per metà della classe (48%). Questo potrebbe essere collegato alla considerazione di un tipo mente statica e non incrementabile, evidenziata dagli esiti del questionario sulle teorie implicite dell'intelligenza (QCII).

Per quanto riguarda la metacognizione legata alla matematica, i punteggi riportati dagli studenti nei questionari relativi agli atteggiamenti (22%) e alle credenze (39%) si rivelano molto bassi, evidenziando un profilo di classe con alunni che hanno un atteggiamento negativo e di sconfitta nei confronti della matematica e una non sufficiente riflessione metacognitiva a riguardo.



Graf. 1: QC2F - Questionario sulla fiducia nella propria intelligenza



Graf. 2: Matematica e Metacognizione - Processi di controllo

Anche per quanto riguarda i processi di controllo (Graf. n.2) i punteggi degli alunni sono molto bassi: solo alcuni alunni (17%) rientrano nella fascia media, il resto ottiene punteggi molto inferiori (oltre il 60%). «I processi di controllo svolgono una funzione adattiva e avrebbero il compito di attivare, mantenere o interrompere l'attività che si sta svolgendo in modo più o meno consapevole o automatico» (Capponi, Falco, Focchiati, Cornoldi, & Lucangeli, 2006) e confermano in questo caso la necessità di potenziare le attività metacognitive in ambito matematico e la riflessione sulle proprie capacità.

### 6.2.3 Le prove matematiche

Nella somministrazione dei problemi del RMT è emerso fin da subito come gli alunni fossero molto legati alla risoluzione classica dei problemi matematici presenti sul loro libro di testo, che richiedono solamente risoluzioni aritmetiche, e necessitano solo di alcuni tentativi per comprendere il modo di risolvere questo tipo di problemi. Molti alunni tendevano a non riconoscere come “problema” quello che richiedeva ad esempio una risoluzione combinatoria e non un’operazione aritmetica.

Le prove del RMT hanno evidenziato che più il gruppo è eterogeneo, più sono differenti gli apporti con cui gli elementi contribuiscono, più è possibile avere un pensiero divergente e non statico. L'osservazione durante le attività di risoluzione ha mostrato come molti degli alunni (61%), considerati di livello alto nell'esecuzione di compiti, operazioni e problemi dopo la spiegazione dell'insegnante, non si sono dimostrati però molto strategici. Al contrario alunni che non risultavano brillanti, in compiti tradizionali, hanno proposto soluzioni di varie tipologie, non prettamente aritmetiche, facendo tentativi sulla carta, magari anche con disegni, che sono risultati strategie vincenti (22%). La positività del gruppo ha permesso ad alunni bravi esecutori di vedere il problema da altri punti di vista; invece per i più creativi, ma con poca dimestichezza con la verbalizzazione, lo scambio è stata occasione per crescere e migliorare in questo campo. Per quanto concerne l'osservazione, si è prestato attenzione alle evidenze dell'avvenuta comprensione, rappresentazione, categorizzazione, pianificazione e monitoraggio e autovalutazione del percorso (Perticone, 2008). La comprensione del testo del problema non ha dato grosse difficoltà né ai gruppi, né individualmente, tranne forse per un paio di alunni che, chiedendo di rileggere in modo più approfondito e attento, sono riusciti poi a comprendere la richiesta. La rappresentazione non è stata difficoltosa per i gruppi e molti sono arrivati alle conclusioni di quello che bisognava trovare, anche senza sapere come. La difficoltà più grande in molti alunni, ma in generale anche nel gruppo, è stata la categorizzazione, cioè attribuire il problema ad una categoria specifica che prevede un certo tipo di risoluzione. Tale difficoltà di conseguenza rendeva a volte vana la pianificazione. Nei problemi di tipo combinatorio si sono visti studenti che avevano compreso la consegna, che si erano rappresentati mentalmente la situazione, ma che non riuscivano poi a capire da dove iniziare per confrontare gli elementi e decidere in che ordine sistemarli. Il monitoraggio del percorso e l'autovalutazione sono stati i punti più dolenti per molti. A livello verbale una buona parte degli alunni riusciva comunque a spiegare quello che aveva fatto singolarmente, ma trascriverlo ha portato all'eliminazione di molti passaggi o al non ricordare esattamente come avessero proceduto. Il lavoro di gruppo, la discussione di ogni procedura attuata, la stesura in forma scritta delle scelte effettuate, lo smistamento dei membri dei primi quattro gruppi in altrettanti, ha alimentato grandi scambi di informazioni, strategie, consigli e confronti, portando tutti i gruppi ad un miglioramento delle competenze in tutte le fasi di risoluzione dei problemi, ma soprattutto nella comprensione, nella rappresentazione e nella categorizzazione.

## 7. Discussione e conclusioni

Gli esiti dei questionari somministrati hanno presentato molti aspetti di ogni singolo alunno che hanno permesso di evidenziare meglio le possibili cause di lacune o inattività, se legate più ad un aspetto emotivo o attributivo o se invece dovute a cause cognitive. La costruzione di un profilo riassuntivo di tutti i dati ha permesso anche di confrontare gli alunni tra loro, raggrupparli in base ai dati raccolti e progettare percorsi mirati specifici per lavori in piccoli o grandi gruppi gestiti dagli stessi alunni e coordinati dall'insegnante di classe e con il supporto, quando possibile, dell'insegnante di sostegno assegnato alla classe.

Ad esempio, si è notato che alcuni degli alunni ansiosi (35%) sono anche quelli che hanno difficoltà di concentrazione e di organizzazione. Si è così potuto ipo-

tizzare che la lettura data ai fallimenti nelle attività di studio e di approfondimento, possa aver dato loro l'impressione di non essere all'altezza, di non essere adeguati, ma soprattutto di non avere controllo sul proprio apprendimento (Pazzaglia, Moè, Friso, & Rizzato, 2002).

È interessante notare come gli studenti più abili nello studio sono quelli che hanno comunque confermato le loro competenze, già riconosciute, nella comprensione testuale, sia narrativa che espositiva. Per quanto concerne invece la matematica, quelli che venivano considerati competenti, perché in grado di portare a termine gli esercizi richiesti, previsti dalla programmazione e dal libro di testo, non hanno poi dimostrato lo stesso livello di competenze nella risoluzione di problemi più inusuali, meno di routine e non strettamente algebrici.

Gli studenti hanno bisogno di diventare attivi e riflessivi, in quanto «il semplice possesso di un repertorio di strategie non è sufficiente a garantire un apprendimento autoregolato in cui è la flessibilità, piuttosto che il meccanico uso di tecniche, a caratterizzare le azioni cognitive» (Borkowski, & Muthukrishna, 2011). Questo è quanto probabilmente accadeva per la risoluzione matematica, dove su richiesta venivano applicate le tecniche appropriate e nel modo corretto, ma ciò non avveniva con la stessa prontezza e immediatezza in modo spontaneo. La riflessione sulle strategie risolutive utilizzate da se stessi o da altri, come anche per le strategie di studio o la creazione di mappe, è stata fondamentale per permettere agli studenti di farle proprie.

Gli alunni hanno avuto bisogno di staccarsi dalla modalità classica di risolvere i tipici problemi e cominciare a considerare “problemî” anche altre situazioni, che poi capitano più frequentemente nella vita di quelle riportate nei testi di matematica.

Il lavoro di gruppo per il Rally Matematico fa supporre che tale modalità sia la situazione migliore per osservare strategie messe in pratica, dove potersi confrontare senza paura di sbagliare, chiedendo consiglio ai pari.

La discussione dei risultati con gli studenti ha permesso loro di vedere le proprie difficoltà più da un punto di vista pratico e risolvibile, rispetto alle proprie ansie e paure.

La discussione dei risultati con gli altri docenti su questi aspetti ha favorito la messa in discussione delle strategie utilizzate fino a prima; la valutazione con un'ottica differente dei materiali d'uso comune, soprattutto per la matematica e il problem solving, ha consentito una messa in discussione anche degli strumenti di progettazione delle attività.

L'osservazione delle abilità trasversali attraverso le griglie, che è risultata così interessante per questo tipo di prove, è stata effettuata anche per altre attività in gruppo, come la realizzazione di ipertesti al computer o la costruzione di manufatti per una mostra. Il controllo incrociato di tutti questi dati ha permesso di rilevare in molti alunni competenze latenti, ma soprattutto di andare a stimolare opportunamente funzioni cognitive più carenti. Sebbene la raccolta dati e l'elaborazione di questi possa a tratti risultare oneroso, nel momento in cui diventa sistematica, per le varie attività effettuate a scuola, si rivela poi semplice ed automatica. Il team di docenti che opera nella classe e altri team all'interno dello stesso istituto intendono applicare questo protocollo di osservazione anche nei prossimi anni, soprattutto nelle attività laboratoriali in gruppo sia per la robotica e l'informatica, sia per l'organizzazione di eventi come esperienze di debate o mini conferenze, attività già presenti all'interno dell'istituto e che possono essere perfettamente utilizzate per la valutazione delle competenze in uscita.

Lo studio è stato inoltre utile per sperimentare l'attuazione di una modalità di valutazione in grado di stimolare una didattica partecipata e innovativa, che integri

conoscenze metacognitive, competenze disciplinari (legate alle materie STEM), stimolando l'autonomia degli studenti e le soft skills nella scuola primaria. Il processo di valutazione che ha portato alla lettura dei risultati, sia per il singolo studente sia a livello di classe, ha permesso di giungere ad un processo di riflessione esplicita diretta con gli studenti e con docenti di altre discipline. Questo è stato poi allargato ai genitori in sede di colloquio, potendo usufruire di un'ampia gamma di dati documentati. Si è cercato in questo modo di mettere a punto una metodologia condivisa che permetta il confronto attivo e stimoli la riflessione critica.

La metodologia dello studio di caso e l'esiguo numero degli studenti coinvolti porta inevitabilmente dei limiti nella generalizzazione dei risultati. Tuttavia, lo screening effettuato si è dimostrato, come si sperava, incentivo per estendere tale attività anche ad altre classi, stimolando docenti che da principio erano spaventati dalla mole di lavoro, ma che si sono ricreduti potendo osservare le differenze riscontrate negli esiti a fine anno. Sono stati inoltre evidenziati dei risultati utili sia alla progettazione didattica, sia alla possibilità di estendere lo studio con un numero maggiore di studenti.

È possibile concludere che, a livello di sistema nella scuola comprensiva e dell'obbligo finalizzata a formare il cittadino critico e consapevole, la possibilità di integrare diversi aspetti della valutazione utili a promuovere la riflessione in modo trasversale, potrebbe migliorare la progettazione di attività di recupero e potenziamento adatte alle singole necessità. Si può, ad esempio, valutare se le difficoltà dell'alunno siano dovute a credenze o attribuzioni errate o se invece siano originate da aspetti legati alle strategie o alle procedure di risoluzione, offrendo così una panoramica sulle competenze dell'alunno anche in ottica trans-disciplinare, in attività differenti che spesso non vengono confrontate tra loro. La possibilità di strutturare un ambiente di apprendimento che stimoli il continuo confronto con il gruppo, impegni gli studenti in compiti di valutazione autentici e valorizzi strategie per l'apprendimento attivo incentiva la motivazione e lo sviluppo delle competenze trasversali (Panciroli et al., 2018).

Le attività didattiche dovrebbero così supportare gli studenti nell'integrare conoscenze e abilità, attraverso la risoluzione di problemi reali, la riflessione sulle proprie strategie di apprendimento e i criteri di valutazione del proprio operato (Newhouse, 2017).

## Riferimenti bibliografici

- Anderson L.W., & Krathwohl D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*: Complete Edition. New York: Longman.
- Arrigo G. (2007). Verifica della qualità dell'apprendimento: le produzioni testuali autonome degli allievi (TEPs), Università di Bologna, <<http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/arrigo/067%2007%20BDM46.pdf>>.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Biggs J.B., & Collis K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biondi M. (ed.) (2014). *DSM-5. Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bloom B.S., Madaus G.F., & Hastings J.T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown A.L. (1975). *The development of memory: knowing, knowing about knowing and knowing how to know*, a cura di Reese H.W., New York. New York: Academic Press.

- Borkowski J.P., & Day J.D. (1995). Insegnare a generalizzare le strategie: creare convinzioni positive relative al successo e costruire i sé possibili. In R. Vianello, & C. Cornoldi (eds.), *Handicap e apprendimento*. Bergamo: Junior.
- Borkowski J.G., & Muthukrishna N. (2011). *Didattica metacognitiva*. Trento: Erickson.
- Bruner J.S. (1973). *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. New York: W.W. Norton, Incorporated.
- Buner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani A., & Menichetti L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci Faber.
- Caponi B., Falco G., Focchiatti R., Cornoldi C., & Lucangeli D. (2006). *Didattica metacognitiva della matematica*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C. (1986). *Apprendimento e memoria nell'uomo*. Torino: UTET.
- Cornoldi C., Caponi B., Falco G., Focchiatti R., Lucangeli D., & Todeschini M. (1995). *Matematica e metacognizione*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., & Meneghetti C. (2005). *AMOS 8-15, Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Cornoldi C., De Beni R. & Gruppo MT (2015). *Imparare a studiare*. Trento: Erickson.
- De Beni R., & Moè A. (2000). *Motivazione ed Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., & Zamperlin C. (2001). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Dixon-Krauss L. (2000). *Vygotskij nella classe*. Trento: Erickson.
- Dweck C.S. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo* (a cura di A. Moè). Trento: Erickson.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L., & Rand Y. (2008). *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge.
- Yin R.K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: Sage.
- Lucangeli D., Tressoldi P.E., & Cendron M. (2003). *Test SPM - Abilità di soluzione dei problemi matematici*. Trento: Erickson.
- Melchiori R. (2012). *La metodologia qualitativa nella valutazione. Gli studi di caso sugli interventi socioeducativi*. Roma: Nuova Cultura.
- Montague M. (1992). The effect of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, XXV, 4.
- Newhouse C.P. (2017). STEM the Boredom: Engage Students in the Australian Curriculum Using ICT with Problem-Based Learning and Assessment. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 1, pp. 44–57.
- Panciroli C., Corazza L., Vignola P., Marcato P., & Leone D. (2018). Didattica innovativa. Soluzioni efficaci per contesti complessi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18, n. 2, pp.116-129.
- Pazzaglia F., Moè A., Friso G., & Rizzato R. (2002). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*. Trento: Erickson.
- Pera T., & Vastarella S. (2017). *Valutare, che cosa, come, perché, quando*. Firenze: Giunti Scuola.
- Perez-Felkner L. C., Nix S., & Thomas K. A. (2017). Gendered Pathways: How Mathematics Ability Beliefs Shape Secondary and Postsecondary Course and Degree Field Choices. *Frontiers in Psychology*. <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00386/full>>.
- Perticone G. (2008). *Problemi senza problemi, attività di problem solving matematico nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Pontecorvo C., & Pontecorvo M. (1986). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Saccani M., & Cornoldi C. (2005). Ansia per la matematica: la scala MARS-R per la valutazione e l'intervento metacognitivo. *DIM Difficoltà in matematica*, I, 2. Trento: Erickson.

- Vianello R. (1998). *Psicologia dello sviluppo per l'Università*, 3<sup>o</sup> edizione. Bergamo: Junior.
- Vygotskij L. (1990). *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche* (a cura di L. Mecacci L.). Roma-Bari: Laterza.
- Zan R. (2016). *I problemi di matematica. Difficoltà di comprensione e formalizzazione del testo*. Roma: Carocci.



# Strategie di insegnamento e metodo di studio: dati di ricerca sugli allievi con DSA

Marianna Traversetti • Department of Education Sciences - University of Roma Tre (Italy) - marianna.traversetti@uniroma3.it

## Teaching strategies and study method: research data for students with learning disabilities

The paper illustrates an exploratory-theoretical research about how primary and lower secondary schools promote the acquisition of the study method in classes attended by students with learning disabilities (LD). The study method is the first compensatory measure for student with LD. The research explored the conditions of learning arranged by teachers, such us teaching strategies, compensatory tools and dispensative measures used within the individual method of study. Both in primary and secondary school, in a few classes the acquisition of the study method is promoted, and there is not a particular attention on the development of competences regarding study method by students with LD.

**Keywords:** study method, inclusion, learning disabilities, teaching strategies, learning, instructional design

Si illustra un progetto di ricerca teorico-esplorativo che indaga le modalità di acquisizione del metodo di studio nelle classi di scuola primaria e secondaria di primo grado, frequentate da allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA), per i quali esso rappresenta la «prima misura compensativa». Tra i risultati si presentano quelli relativi alle strategie di insegnamento e agli strumenti compensativi e misure dispensative impiegati/e nell'individuale metodo di studio. In pochissime classi di scuola primaria e in poche classi di scuola secondaria di primo grado si promuove l'acquisizione del metodo di studio, e non vi è particolare attenzione verso l'acquisizione di competenze nell'uso efficiente ed efficace degli strumenti e delle misure compensativi/e da parte dell'allievo con DSA.

**Parole chiave:** metodo di studio, inclusione, disturbi specifici di insegnamento, strategie di insegnamento, apprendimento, progettazione didattica



# Strategie di insegnamento e metodo di studio: dati di ricerca sugli allievi con DSA

## 1. Le strategie di insegnamento e l'inclusione

Tra le architetture dell'istruzione (Clark 2000, 2010; Ranieri, 2005; Bonaiuti, 2009; Calvani, 2011, 2012) che costituiscono la cornice di riferimento delle diverse strategie di insegnamento, la metacognizione e l'autoregolazione sono quelle che permettono agli allievi di regolare il personale processo di apprendimento attraverso la conoscenza, la scelta e l'impiego di strategie cognitive, organizzative ed emotive. Tali strategie rappresentano le più rilevanti componenti del metodo di studio (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016, 2017, 2018). In tale processo, le strategie di insegnamento possono consentire di acquisire la capacità di "imparare ad imparare" (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006; Consiglio dell'Unione europea, 2018) anche in una prospettiva inclusiva (UNESCO, 2000; Stainback, & Stainback, 1990; OECD, 2005, 2009; Booth, & Ainscow 2014).

L'attenzione nei riguardi dei prodotti e dei processi di istruzione, inclusione e successo formativo pone infatti in primo piano la «valutazione del potenziale nascosto» (Vigotskij, 1934; Schopler et al., 1995), ovvero l'esigenza dei docenti di intravedere prima, portare alla luce e valutare poi le potenzialità dell'allievo, cioè quelle abilità, competenze e conoscenze che devono ancora essere condotte a maturazione e diventare il bagaglio personale di cui disporre (Chiappetta Cajola, 2008). Di qui, l'importanza di adottare strategie di insegnamento il più possibile rispondenti alle concrete necessità del singolo (Bonaiuti, 2014), quindi tali da rappresentare veri e propri "facilitatori" (WHO, 2001, 2007, 2017) nell'attività di studio di tutti gli allievi e di coloro che presentano disturbi specifici di apprendimento-DSA<sup>1</sup>, per i quali l'acquisizione del metodo di studio rappresenta la «prima misura compensativa» (Cornoldi et al., 2010).

Tali allievi, per acquisire l'individuale metodo di studio necessitano di usufruire di strumenti e misure compensativi/e (L. 170/2010) atti/e a favorire lo sviluppo delle abilità cognitive, metacognitive, organizzative ed emotivo- motivazionali, nonché necessitano di misure dispensative che riducano lo sforzo cognitivo e di attenzione (Cornoldi, 1995; Friso et al., 2012; APA, 2014).

Da questo punto di vista, nell'ottica della "full inclusion", la promozione del metodo di studio e lo stretto rapporto tra le strategie di insegnamento e il successo formativo (Weinstein, Hume, 1998; Baldacci, 2005; DPR 275/99; MIUR, 2012) divengono fondamentali e indiscutibili nell'ambito del "lifelong learning" (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006; Aleandri & Giacconi, 2012).

È su tale sfondo pedagogico-culturale che si colloca l'impegno della scuola per garantire il diritto allo studio di tutti gli allievi della classe (MIUR, 2011, 2012; D. Lvo 63/2017), suffragato dalla produzione di documenti elaborati *ad hoc* dagli insegnanti in grado di realizzare il progetto educativo individuale.

1 La legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento" riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come DSA.

## 2. Le strategie di insegnamento e il metodo di studio degli allievi con DSA: un progetto di ricerca

«Una delle attività più naturali della vita umana (l’educare) si rivela paradossalmente come una delle più complesse da descrivere e analizzare» (Calvani, 2014b, p.7). Tra i riferimenti più importanti dell’educare si includono le strategie di insegnamento<sup>2</sup> per le quali è necessaria sia una migliore identificazione di quelle che registrano una maggiore efficacia sia una maggiore consapevolezza, da parte degli insegnanti, delle modalità attraverso cui impiegarle ed avvalersene. Nel presente contributo si illustra parte di un’indagine sulle strategie di insegnamento condotta nel più ampio quadro di un progetto di ricerca<sup>3</sup>, a carattere teorico esplorativo (McMillan & Schumacher, 2013), sulla promozione del metodo di studio nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Tale indagine si è svolta in 3 Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 8 scuole, ed ha preso avvio nell’anno scolastico 2015/2016; il campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) è rappresentato nella tabella seguente.

Istituti comprensivi	Dirigenti scolastici	Classi	Allievi	Allievi con DSA	Insegnanti	Famiglie	Famiglie allievi con DSA
3	3	22	393	41	108	378	41

**Tab.1: Il campione**



Nello specifico, il campione è costituito da 11 classi quinte di scuola primaria, per un totale di 214 allievi, di cui 15 con DSA, e da 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, per un totale di 220 allievi, di cui 26 con DSA. In particolare, il contributo presenta i risultati relativi ai seguenti obiettivi di ricerca<sup>4</sup>: 1.

- 2 Una strategia di insegnamento, “per dirsi tale, dovrebbe avere una denominazione e una fisionomia tali da renderla riconoscibile tra le altre; offrire elementi di trasferibilità e adattabilità a contesti diversi; mostrare un’evidente utilità pratica; avere avuto un numero ragionevole di riconoscimenti positivi e, auspicabilmente, di indagini sperimentali capaci di confermarne efficacia e consistenza” (Bonaiuti, 2014, pp.11).
- 3 Il progetto di ricerca dal titolo “Metodo di studio e allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA) nella scuola inclusiva”. Una ricerca esplorativa, già concluso, è stato condotto dalla scrivente nell’ambito del Dottorato in Ricerca educativa e sociale-XXX ciclo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre, negli anni accademici 2014-2017. Il docente tutor è stata la prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola.
- 4 Tra gli altri obiettivi di ricerca si segnalano: 3. Valutare se i fattori ambientali promossi dalla scuola sono funzionali allo sviluppo del metodo di studio, in termini di: strategie cognitive e di apprendimento, pianificazione e organizzazione del lavoro, gestione delle emozioni. 4. Mettere in relazione l’incidenza dei fattori ambientali rilevata dagli insegnanti e dagli allievi per rimuovere gli ostacoli all’apprendimento dell’allievo con DSA nella classe e nella scuola. 5. Rilevare le modalità con cui la scuola coinvolge la famiglia, al fine di realizzare azioni congiunte per la promozione del metodo di studio. 6. Valutare il grado di consapevolezza raggiunto da tutti gli allievi in merito alle personali competenze strategiche nei processi di apprendimento e di studio.

Esplorare le condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti per la promozione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva, in termini di strategie di insegnamento. 2. Indagare gli strumenti compensativi e le misure dispensative impiegati/e nell'ambito dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e dell'individuale metodo di studio.

Nello specifico, si dà conto dei risultati emersi dalla lettura dei documenti<sup>5</sup> elaborati *ad hoc* dalle scuole, quali i Piani Didattici Personalizzati-PDP (MIUR, 2011) e le Programmazioni annuali di classe.

### 3. Analisi dei Piani Didattici Personalizzati-PDP della scuola primaria: i risultati

Nell'ambito della ricerca, è stato analizzato un totale di 11 PDP su 15 allievi<sup>6</sup>.

Tutti i PDP analizzati si rifanno fedelmente al modello del MIUR, che prevede l'indicazione di un elenco di strumenti<sup>7</sup> da adottare suddivisi per aree disciplinari, quali: discipline linguistico-espressive, logico-matematiche e storico-geografico-sociali. In alcuni casi, quando alcuni strumenti non sono adattati per tutte le materie facenti parte di una determinata area, gli insegnanti provvedono a precisare le singole discipline per cui è opportuno impiegarli.

Per quanto riguarda l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative<sup>8</sup>, alcune classi si sono riferite fedelmente a quanto suggerito dal modello ed hanno trascritto pedissequamente quanto lì indicato, altre, invece, hanno aggiunto precisazioni e dettagli in merito. Quest'ultima modalità ha consentito di promuovere una maggiore rispondenza tra quanto dichiarato nella documentazione formale e quanto agito in classe.

Per motivi di tutela della privacy, nelle tabelle che seguono e nel commento dei risultati le singole scuole coinvolte nell'indagine non sono state rappresentate con la loro denominazione, bensì attraverso l'assegnazione di un numero da 1 a 8.

- 5 Tra gli altri documenti esplorati nell'ambito dell'indagine si segnalano: Piani Annuali per l'Inclusività-PAI (attuali Piani per l'inclusività-PI), Piani dell'Offerta Formativa-POF (attuali PTOF). Tra gli altri strumenti di rilevazione dei dati impiegati nell'indagine si segnalano: Core set ICF-CY per insegnanti (Chiappetta Cajola, 2015, 2017), Core set Nuovo Index/ICF-CY allievi (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016), Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr) (Pellerey, 2015), Questionario per genitori (Friso et al. 2012), Intervista face to face per i dirigenti scolastici (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016).
- 6 Alcuni PDP, infatti, non sono stati redatti da parte degli insegnanti e, pertanto, la scrivente non ne ha potuto effettuare la lettura e l'analisi critica. Si tratta dei PDP di 2 allievi della classe VB della scuola 1, e di 1 allievo della classe VB di 1 allievo della classe VC della scuola 4.
- 7 Tra questi/e: schemi, tavole e mappe, calcolatrice, videoscrittura, tempi più lunghi per le prove ecc.
- 8 Nelle tabelle 1 e 2, che presentano la suddivisione in classi e scuole dei due ordini coinvolti nell'indagine, sono stati accorpati gli strumenti compensativi menzionati nei PDP di uno o più allievi della stessa classe di riferimento, in quanto, come commentato più avanti, gli strumenti non vengono differenziati per allievo nell'ambito della medesima classe. Sulla base di tale dato, i risultati qui illustrati sono emersi facendo riferimento al numero dei PDP di ciascuna classe. In talune classi, infatti, vi è la presenza di un solo allievo con DSA e, in altre, di più allievi fino ad un massimo di 2.

La tabella 1 illustra i diversi strumenti compensativi menzionati nei PDP delle classi quinte di scuola primaria.

Scuola primaria		
Scuole e classi	Strumenti compensativi impiegati	Discipline
scuola 1, VA	incoraggiamenti	Italiano, Storia
	riflessioni individuali e collettive sul fatto che il rendimento scolastico può migliorare nel tempo e dipende dalla costanza e dallo sforzo profuso	Italiano
scuola 2, VB	schemi sintetici di studio tabelle e formulari	tutte le discipline Matematica
	calcolatrice, se richiesta dall'alunno	Matematica
	griglia per l'incolonnamento dei calcoli	Matematica
	uso di schemi durante le interrogazioni	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
scuola 2, VD	schemi sintetici di studio anche durante le interrogazioni	Storia, Geografia, Scienze
	mappe	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
	tavola pitagorica	Matematica
scuola 3, VA	esempio di modalità di affrontare il testo scritto	Italiano
	esempio di modalità di svolgimento del compito assegnato	linguistico espressive, logico-matematiche,
	spiegazione individuale dei compiti da svolgere a casa	linguistico espressive, logico-matematiche, Inglese
	tutoraggio tra pari	storico-geografico-sociali
	schemi, sintesi e mappe concettuali	linguistico espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	computer con correttore ortografico	linguistico espressive, storico-geografico-sociali
	libri digitali	linguistico espressive, storico-geografico-sociali
scuola 3, VB	tabella delle formule e calcolatrice	logico-matematiche, Tecnologia
	sintesi, schemi e mappe concettuali	tutte le discipline
	formulari e calcolatrice	Matematica
	dispositivi extratestuali per lo studio (titoli, paragrafi, immagini)	linguistico-espressive, logico-matematiche e storico-geografico-sociali
	sottolineature e identificazione di parole-chiave	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	sottolineature con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni	tutte le discipline
	evidenziazione di parole-chiave	tutte le discipline
scuola 3, VC	tutoraggio tra pari	storico-geografico-sociali
	sintesi e mappe concettuali durante le prove di verifica	Italiano, Inglese
	semplificazioni delle unità di apprendimento	Italiano, Storia, Geografia
	uso del computer	Italiano, Inglese
	vocabolario multimediale	Italiano
scuola 4, VA	materiale audiovisivo	Inglese
	verifiche scritte programmate	Matematica
	uso del computer	Italiano, Tecnologia
	interrogazioni programmate	Italiano, Storia, Geografia
	schemi e tabelle elaborati dal docente e/o dall'alunno	Italiano
	quaderni con righe e quadretti speciali	Italiano, Matematica
scuola 4, VD	risorse audio	Tecnologia, Scienze, Religione
	incoraggiamenti a chiedere aiuto	Italiano
	colori per evidenziare le informazioni	Storia, Geografia
	strumenti compensativi a casa	Matematica
	distribuzione settimanale degli impegni scolastici	tutte le discipline
	uso del computer a casa	Italiano
	strumenti informatici	Italiano, Matematica, Tecnologia
	mappe e schemi di sintesi	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
	formulari e tavola pitagorica	Matematica

**Tab.1: Strumenti compensativi impiegati nelle classi quinte di scuola primaria e relative discipline**

Nelle diverse classi vi è una varietà di strumenti compensativi ed una situazione di omogeneità degli stessi nelle classi afferenti alle medesime scuole. Inoltre, si evince che gli insegnanti tendono a scegliere i medesimi strumenti per più allievi di una stessa classe, senza evidentemente tener sufficientemente conto delle peculiarità di ciascuno e delle diagnosi<sup>9</sup>.

Gli strumenti compensativi sono adottati per tutte le discipline con una maggiore frequenza per quelle linguistico-espressive, in particolar modo Italiano, seguite da quelle storico-geografico-sociali e logico-matematiche, in particolar modo Matematica.

Lo strumento compensativo maggiormente impiegato nella scuola primaria è costituito dagli “schemi sintetici” per lo studio (presente in n.7 PDP), seguito dalle “mappe concettuali”, dai materiali per il conteggio, quali: “tabelle, formulari, tavola pitagorica e calcolatrice”, dal “computer” (n. 6) e dalle “sintesi” (n. 3).

Nell’analisi di dettaglio dei PDP si riscontra che, solo nel caso di una classe (VA, scuola 3), viene impiegata una delle misure compensative più efficaci per gli allievi con DSA, ovvero, l’“esempio di modalità di affrontare il testo scritto” e di “modalità di svolgimento del compito assegnato”. Ciò indica che, nelle restanti classi, non vi è attenzione ad attribuire agli allievi del tempo dedicato alla spiegazione pedissequa dei compiti da svolgere e alla comprensione di questi, in termini di come procedere. Gli studi condotti in ottica *evidence base education- EBE*<sup>10</sup> (Slavin, 1986, 2004; Hattie, 2009, 2012; Calvani, 2012, 2014a, 2014b; Mitchell, 2014; Calvani, Vivianet, 2014) dimostrano, invece, che nessun altro approccio didattico ottiene risultati di efficacia<sup>11</sup> simili, anche in presenza di allievi con bisogni educativi speciali (Kavale, 2005). La medesima classe (VA, scuola 1) utilizza le “riflessioni individuali e collettive sul fatto che il rendimento scolastico può migliorare nel tempo e dipende dalla costanza e dallo sforzo profuso”, modalità che assume una particolare importanza nello sviluppo dell’autostima dell’allievo con DSA. Tuttavia, a tale riguardo, è opportuno sottolineare la necessità che i docenti sappiano

9 Invece, la letteratura di settore evidenzia come la modalità e la tempestività entro cui utilizzare i provvedimenti di compensazione al disturbo debbano basarsi sulla diagnosi, sulla presa in carico e sul progetto riabilitativo che si stabilisce per ciascun allievo (APA, 2014). Ad esempio, il disturbo della disgrafia richiede forme di compensazione diverse rispetto a quello della dislessia; così come il disturbo della disortografia può essere compensato attraverso l’uso di strumenti compensativi che, in presenza di un altro disturbo, non sortirebbero lo stesso effetto.

10 Si tratta di un orientamento che “ha più incarnato l’esigenza di orientare gli sforzi della ricerca a favore di una conoscenza affidabile, trasferibile, spendibile nelle politiche operative. Il presupposto fondamentale è che ogni ricerca, anche in ambito educativo, debba basarsi su una completa esplicitazione delle proprie assunzioni valoriali o scientifiche, delle metodologie e criteri impiegati, in modo da presentarsi del tutto trasparente alla valutazione esterna e consentire anche forme di comparazione e capitalizzazione dei risultati. Alla base c’è il concetto di evidenza anche se questa nozione non viene delineata in modo univoco” (Calvani, 2011, p. 80).

11 Secondo i dati di Kavale, l’efficacia dell’istruzione diretta orientata a insegnare proceduralmente passo passo ha un effect size pari a 0,93 ed è ben sei volte e mezzo più efficace di un approccio istruttivo che cerca di fondarsi sulle differenze di stili di apprendimento. “L’effect size (ES) è un indice che esprime la dimensione di un effetto, in questo caso l’efficacia didattica di un fattore. Più è alto il suo valore e più la strategia didattica è risultata efficace. Si considera generalmente significativo un valore di efficienza oltre 0,40” (Calvani, Vivianet, 2014, p. 134).

misurare i progressi compiuti tenendo conto delle caratteristiche eziologiche del disturbo e delle diverse implicazioni di apprendimento, relazione e motivazione che lo svolgimento di compiti e lo studio richiedono.

Le nuove tecnologie per l'apprendimento registrano uno scarso utilizzo nonostante la loro efficacia sia dimostrata anche dagli studi più recenti (Stella & Grandi, 2011; Calvani, 2014a). Infatti, solo in un PDP si segnala l'uso dei "libri digitali" e solo in un altro l'utilizzo del "vocabolario multimediale" e di "materiale audiovisivo", in 2 PDP si evince l'impiego di "risorse audio" e in altri 2 di "strumenti informatici" non altrimenti specificati.

Lo strumento compensativo con la più bassa frequenza d'impiego è rappresentato dagli "incoraggiamenti" forniti dal docente all'allievo, nonostante l'uso di rinforzi e di incoraggiamenti sotto forma di feedback "evita ogni giudizio sul comportamento (e) comunica subito cosa si deve fare per procedere" (Calvani, 2014a, p. 127).

In nessun PDP si rintraccia l'impiego di prove di verifica oggettiva di tipo strutturato e non si fa riferimento alle "verifiche scritte programmate", ad eccezione della classe VA della scuola 4.

In nessun PDP, inoltre, vengono indicate le modalità attraverso le quali la famiglia può sostenere l'allievo nello svolgimento dei compiti a casa, ad eccezione della classe VD della scuola 4, i cui insegnanti sottolineano l'importanza dell'uso degli "strumenti compensativi anche a casa". A tale fine, viene stilato un "Patto con la famiglia", dal quale si possono evincere quali misure adottare, per quali discipline e secondo quali procedimenti operativi.

La tabella 2 illustra le misure dispensative adottate per gli allievi con DSA di classe quinta di scuola primaria.



Scuola primaria		
Scuole e classi	misure dispensative	Discipline
scuola 1, VA	tempi più lunghi	tutte le discipline
scuola 2, VB	trascrivere lunghe parti relative a compiti scritti	Italiano
	lettura, rilettura del testo	Italiano, Storia
	lettura da parte di altri	Italiano, Storia, Religione
	tempi più lunghi	tutte le discipline
	non tener conto degli errori ortografici	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
	non valutare la forma	Italiano, Storia, Geografia, Scienze
scuola 2, VD	trascrivere lunghe parti relative a compiti scritti	Italiano, Storia, Geografia
	lettura-rilettura del testo	Italiano, Storia
	lettura da parte di altri	Italiano, Storia, Religione
scuola 3, VA	valutazione delle prove scritte con modalità che tengano contenuto del contenuto e non della forma	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	dispensa, ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta	tutte le discipline
scuola 3, VB	valutazione delle prove scritte con modalità che tengano contenuto del contenuto e non della forma	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali

scuola 3, VC	svolgimento di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	eccessivo carico dei compiti a casa	Italiano
	prendere appunti	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	studio mnemonico delle tabelline	logico-matematiche
	copiatura dalla lavagna	logico-matematiche
scuola 4, VA	tempo maggiorato del 30% per la verifica	Matematica
	dispensa da un eccessivo carico di compiti con riadattamento e riduzione delle pagine da studiare	tutte le discipline
	dispensa, ove necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta	Inglese
	scrittura veloce sotto dettatura	linguistico-espressive, logico-matematiche e storico-geografico-sociali
scuola 4, VD	eccessivo carico di compiti	tutte le discipline
	dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline	Matematica
	prove orali in sostituzione di quelle scritte	Inglese, Storia, Geografia
	dispensa dal prendere appunti	Storia
	dispensa dalla copiatura alla lavagna	Italiano, Storia, Religione
	scrittura di testi sotto dettatura	Italiano

**Tab. 2: Misure dispensative adottate nelle classi quinte di scuola primaria e relative discipline**

Come per gli strumenti compensativi, si registra nelle diverse classi una certa varietà di misure dispensative ed una situazione di omogeneità degli stessi nelle classi afferenti alle medesime scuole. Inoltre, si riscontra che gli insegnanti tendono a scegliere le stesse misure dispensative per più allievi di una stessa classe.

Le discipline per le quali vengono adottate maggiormente le misure dispensative sono quelle linguistico-espressive, in particolar modo Italiano, e storico-geografico-sociali, in particolar modo Storia.

Le misure dispensative maggiormente impiegate sono, in linea con la letteratura di settore, principalmente due: la previsione di “tempi più lunghi” e/o “maggiorati del 30%”, (presente in n. 5 PDP) e l’“eccessivo carico di compiti a casa” (n.5).

Le altre misure dispensative adottate sono, in ordine di frequenza: “valutazione delle prove scritte con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma” e la “scrittura sotto dettatura” (n. 4), la “lettura-rilettura del testo” e, contestualmente, la “lettura da parte di altri”, nonché la “trascrizione di lunghe parti scritte”, lo “studio della lingua straniera”, il “prendere appunti” e lo “studio mnemonico delle tabelline” (n.3), la valutazione che non tenga conto di “errori ortografici” e le “prove orali in sostituzione di quelle scritte” (n. 2).

La frequenza di impiego più bassa si rileva nell’“effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati”, presente soltanto in un PDP, nonostante sia indicata dal MIUR (2011) e dagli studi di settore come una misura di dispensazione altamente proficua, in quanto consente agli allievi di suddividere l’impegno di studio e gli obiettivi di risultato in una dimensione temporale tale da facilitare loro la comprensione e la memorizzazione delle informazioni.

Un dato interessante riguarda la frequenza con cui si tende a dispensare l’allievo con DSA dal “prendere appunti”, piuttosto che a dare istruzioni precise e mirate a tale scopo. Infatti, gli allievi con DSA necessitano di conoscere procedure facilitate (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017) per seguire le lezioni e di utilizzare tale tecnica come strategia abituale per lo studio ed il ripasso.

Inoltre, si evidenzia anche la tendenza a dispensare l’allievo con DSA dallo studio della “lingua straniera in forma scritta”. Ciò è opportuno, come segnalano la normativa di riferimento (MIUR, 2011) e le indicazioni cliniche (Consensus Conferen-

ce, 2007, 2011), solo in caso di particolare gravità del disturbo e non *tout court* per la sola presenza del disturbo stesso. L'apprendimento della lingua straniera in forma scritta per gli allievi con DSA è infatti percorribile attraverso mediatori didattici (quali gli strumenti compensativi e le strategie didattiche *ad hoc*), tra i quali quelli che utilizzano, ad esempio, supporti visivi, vignette, prove strutturate, modellamento.

#### 4. Analisi dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) della scuola secondaria di primo grado: i risultati

Le tabelle 3 e 4 riassumono le principali informazioni tratte dall'analisi dei PDP degli allievi con DSA di classe prima di scuola secondaria di primo grado.

Sono stati analizzati i PDP di tutti i 26 allievi del campione. Essi ricalcano fedelmente il modello del MIUR ma, in alcuni casi, con integrazione di alcune specifiche, relative a singole discipline e non ad aree disciplinari, circa l'uso di eventuali strumenti compensativi e dispensativi. Infatti, tutti i PDP presentano l'aggregazione delle singole materie di studio in aree disciplinari, quali: discipline linguistico-espressive, logico-matematiche e storico-geografico-sociali e quando alcuni strumenti o misure non sono adottati da tutte le materie facenti parte di una determinata area, anche in questo ordine di scuola, sono esplicitate le singole discipline in cui vengono impiegati/e.

La tabella 3 illustra gli strumenti compensativi menzionati nei PDP e le relative discipline/aree disciplinari per i quali essi sono previsti.

Scuola secondaria di primo grado		
Scuole e classi	Strumenti compensativi impiegati	Discipline e/o Aree disciplinari
scuola 5, 1A	rinforzi positivi	tutte le discipline
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	tutte le discipline
	verifiche strutturate	tutte le discipline
	audiolibro	logico-matematiche e scientifiche
	schemi, sintesi e mappe concettuali	storico-geografico-sociali
	tabelle, formulari e tavola pitagorica	logico-matematico-scientifiche
	procedure specifiche	storico-geografico-sociali
scuola 5, 1B	verifiche concordate	logico-matematico-scientifiche
	immagini, disegni e riepiloghi a voce	linguistiche e storico-geografiche e sociali
	traduzione grafica dei concetti spiegati	Religione
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Matematica
	motivazione all'apprendimento	tutte le discipline
	rinforzo positivo	tutte le discipline
	affiancamento compagno tutor	Tecnologia
scuola 6, 1A	tabelle, formulari e tavola pitagorica	logico-matematiche
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	tutte le discipline
	sintesi e schemi	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	tabelle, formulari e tavola pitagorica	logico-matematiche,
	registrazioni e risorse audio	inglese, Francese
	fotocopie adattate	linguistico-espressive, Religione
	registratori, risorse audio e vocabolario multimediale	Inglese, Francese, Religione
	mappe e schemi durante le interrogazioni	Inglese, Francese, Geografia, Musica, Tecnologia
	testi con immagini	Francese, Geografia, Religione, Matematica
	glossari	Religione
scuola 6, 1B	software didattici	Religione, Geografia
	consultazione del libro per le prove grafiche	Tecnologia
	evidenziazione grafica delle informazioni (colori, schemi, tavelle)	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	interrogazioni programmate con uso di schemi riassuntivi	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	risorse audio	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Italiano
	programmazione concordata con l'alunno delle verifiche	Storia
	schemi di sintesi e mappe concettuali	Italiano, Storia, Geografia



scuola 6, 1C	mediatori didattici (immagini, disegni)	linguistico-espressive
	schemi, scalette, mappe concettuali	discipline storico-geografiche e sociali, Religione, Francese
	mappe concettuali dell'unità di apprendimento	linguistico-espressive
	sostituzione della scrittura con linguaggio verbale e/o iconografico	Inglese
	sostituzione di compiti con altri svolti in modalità iconografica	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	dispositivi extratestuali	linguistico-espressive
scuola 6, 1D	uso del registratore e di risorse audio	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	sostituzione di compiti con altri svolti in modalità iconografica	Italiano, Arte e Immagine, Tecnologia, Musica
	utilizzo del computer per scrivere	Italiano
	testi con immagini	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali, Francese
	software specifici	linguistico-espressive, logico-matematiche
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Arte e Immagine, Geografia
scuola 6, 1E	synthesi, schemi, mappe	linguistico-espressive, logico-matematiche
	modalità di svolgimento del compito assegnato	logico-matematiche
	mediatori didattici (immagini, disegni)	linguistico-espressive
	schemi, scalette	discipline storico-geografiche e sociali, Religione, Francese
	mappe concettuali dell'unità di apprendimento	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	sostituzione della scrittura con linguaggio verbale e/o iconografico	Inglese, Religione
scuola 7, 1C	strategie per ricordare (riquadrate, colori)	tutte le discipline
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	Italiano, Storia, Matematica
	registrazione della lezione	storico-geografico-sociali
	risorse audio	storico-geografico-sociali
	tabelle, formulari e tavola pitagorica	Francesi
	software specifici	Italiano, Matematica, Tecnologia
scuola 7, 1F	schemi e mappe	Matematica, Scienze, Inglese, Spagnolo, Tecnologia
	interrogazioni programmate	Matematica, Geografia, Inglese, Spagnolo
	verifiche a scelta multipla	tutte le discipline
	verifiche con uso di strumenti informatizzati	tutte le discipline
	linea del tempo	tutte le discipline
	mappe e schemi riepilogativi	Italiano, Storia, Matematica
scuola 8, 1F	carte geografiche e carte tematiche	Geografia
	programmazione concordata con l'alunno delle verifiche	tutte le discipline
	mediatori didattici (immagini, disegni)	linguistico-espressive
	schemi, sintesi, scalette	discipline storico-geografiche e sociali, Religione, Francese
	mappe concettuali dell'unità di apprendimento	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali,
	strumenti informatici (libri digitali)	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, lingue straniere
scuola 8, 1L	software didattici specifici	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, lingue straniere
	registratori e risorse audio	Italiano, Musica
	mappe concettuali dell'unità di apprendimento	Italiano, Matematica,
	tabelle delle misure e delle figure geometriche, formulari, tavola pitagorica e calcolatrice	Matematica, Tecnologia
	schemi di sintesi e mappe	Italiano, Storia, Geografia
	tabelle, formulari, tavola pitagorica e calcolatrice	Matematica

**Tab. 3 - Strumenti compensativi impiegati nelle classi prime di scuola secondaria di primo grado e relative discipline**

Nelle diverse classi si riscontra una grande varietà di strumenti compensativi ed una situazione di omogeneità degli stessi (rispetto alla tipologia e alla varietà) nelle classi afferenti alle medesime scuole.

Lo strumento compensativo maggiormente impiegato, presente in 25 PDP su 26 analizzati, è quello relativo alle modalità di evidenziazione grafica delle informazioni da studiare attraverso l'uso di "schemi, sintesi e mappe" e la "traduzione grafica dei concetti spiegati".

Gli altri strumenti compensativi, in ordine di frequenza d'impiego, sono i seguenti: "verifiche strutturate (scelta multipla) e semistrutturate" e "uso di strumenti informatizzati" (presenti in n. 22 PDP), "tabelle, formulari e tavola pitagorica" (n. 15), "sostituzione di compiti in modalità iconografica" attraverso l'uso di "disegni, immagini, colori" e "riepiloghi a voce" (n. 12), "risorse audio" (n. 11), modalità di "verifica e interrogazione programmata e concordata con l'alunno" e "ripasso prima delle interrogazioni e verifiche" (n. 10), "fotocopie adattate" (n. 9), utilizzo del "vocabolario multimediale" (n. 7), "rinforzi positivi" per la motivazione all'apprendimento" e "audiolibri" (n. 6), "registrazioni delle spiegazioni" (n. 4), "glossari" e "consultazione del libro per le prove pratiche" (n. 3), "dispositivi extratestuali", uso del "computer per scrivere", "strategie per ricordare", "affiancamento del compagno tutor" (n. 2).

Lo strumento compensativo con la più bassa frequenza d'impiego è costituito dal materiale storico-geografico e, precisamente, dalle "linee del tempo" e dalle "carte geografiche e tematiche", utilizzato come forma di compensazione unicamente nella classe 1F della scuola 7.

Nelle 2 classi della scuola 5 vengono impiegati "rinforzi positivi" per stimolare la motivazione all'apprendimento e per incentivare gli allievi con DSA allo studio. Mentre nelle altre classi non viene particolarmente curata la gestione delle emozioni provate dagli allievi in riferimento alle attività scolastiche, così come accade per la scuola primaria. La classe 1F della scuola 8 è invece l'unica che contempla come forma di compensazione il "sostegno emotivo nelle attività di studio".

Solo le classi 1C e 1F della scuola 7 utilizzano forme di valutazione personalizzata (D.P.R. 122/2009; L. 170/2010; MIUR, 2011) ed impiegano prove di verifica strutturata a scelta multipla che dirigono proficuamente l'attenzione degli allievi con DSA, risultando un valido facilitatore dell'apprendimento (Chiappetta Cajola, 2013; Stella & Grandi, 2011; Lo Presti, 2015).

Uno strumento compensativo molto utile ai fini dell'attività di studio sul testo per l'individuazione dei nuclei informativi è rappresentato dall'uso di "dispositivi extratestuali", che invece viene impiegato nella didattica per gli allievi con DSA solo nell'ambito delle discipline linguistico-espressive della classe 1C della scuola 6, la medesima ed unica classe, tra le 11 del campione, che consente l'uso del computer in classe per la produzione di testi scritti.

I glossari sono strumenti di compensazione utilizzati da una sola classe (1A, scuola 6), nonostante rappresentino un valido strumento che non solo compensa la scarsa conoscenza del significato delle parole ma che, con un uso consapevole e mirato, produce un incremento del bagaglio semantico dell'allievo con DSA e riduce lo sforzo cognitivo che egli deve sostenere per procedere in un compito di studio, anche a vantaggio della comprensione e del tempo di esecuzione dello stesso.

La tabella 4 illustra le misure dispensative adottate per i 26 allievi con DSA di classe prima di scuola secondaria di primo grado e le relative discipline/aree disciplinari per le quali esse sono previste.

Scuola secondaria di primo grado		
Scuole e classi	misure dispensative	Discipline/Aree disciplinari
scuola 5, 1A	tempi maggiori nelle prove scritte	linguistico-espressive, logico-matematico-scientifiche
	carico eccessivo di compiti	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali, logico-matematico-scientifiche
	lunghi dettati	linguistico-espressive
	effettuazioni di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, logico-matematico-scientifiche
	studio mnemonico di formule e definizioni	logico-matematico-scientifiche
scuola 5, 1B	tempi maggiori nelle prove scritte	linguistico-espressive, logico-matematico-scientifiche
	carico eccessivo di compiti	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali, logico-matematico-scientifiche
	lunghi dettati	linguistico-espressive
	effettuazioni di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, logico-matematico-scientifiche
	studio mnemonico di formule e definizioni	logico-matematico-scientifiche
scuola 6, 1A	quantità eccessiva dei compiti a casa	Matematica, Italiano, Tecnologia, Lingue straniere
	lettura ad alta voce	Italiano, Inglese, Geografia
	studio mnemonico di definizioni, date e tabelle	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Religione, Musica, Inglese, Francese
	prendere appunti	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Religione, Tecnologia
	sostituzione di compiti scritti con compiti iconografici	Religione
scuola 6, 1B	tempi più lunghi per i compiti scritti	Francese, Storia
	verifiche scritte con minor numero di domande	Inglese, Francese
	più verifiche orali a compensazione di quelle scritte	Inglese, Francese, Geografia, Religione
	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	tutte le discipline
	studio mnemonico delle definizioni	Italiano
scuola 6, 1C	studio mnemonico delle formule	Matematica
	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	tutte le discipline
	limitare la quantità dei compiti a casa	linguistico-espressive
	prendere appunti	linguistico-espressive
	lettura ad alta voce	linguistico-espressive
scuola 6, 1D	tempi più lunghi per le verifiche scritte	Italiano, Religione, Matematica, Francese, inglese, Musica, Arte e Immagine
	più verifiche orali a compensazione di quelle scritte	Italiano, Inglese, Francese, Geografia, Storia, Scienze
	valutazioni più attente alle conoscenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla correttezza formale	Italiano, Francese, Inglese
	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	linguistico-espressive, logico-matematiche
	lettura ad alata voce	linguistico-espressive, logico-matematiche
scuola 6, 1E	quantità eccessiva dei compiti a casa	linguistico-espressive, logico-matematiche
	scrittura sotto dettatura	linguistico-espressive
	prendere appunti	linguistico-espressive
	predisposizione di elaborati grafici ridotti	logico-matematiche
	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	linguistico-espressive, logico-matematiche
scuola 7, 1C	lettura ad alata voce da parte dell'insegnante del testo delle consegne dei compiti in classe	linguistico-espressive e storico-geografico-sociali
	verifiche con carattere del testo ingrandito	linguistico-espressive
	scrittura sotto dettatura	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	prendere appunti	Inglese, Geografia
	copiare dalla lavagna	Inglese, Geografia
scuola 7, 1F	effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali, Arte e Immagine
	predisposizione di elaborati grafici ridotti	logico-matematiche
	trascrizione di parti lunghe di testi scritti	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	tempo maggiorato del 30%	tutte le discipline
	lettura da parte di altri	Religione
scuola 7, 1F	prove orali a compensazione di quelle scritte	Matematica, Scienze, Inglese, Spagnolo
	dispensa dalle verifiche scritte	storico-geografico-sociali
	valutazione dei progressi compiuti e non dei contenuti	tutte le discipline

	rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Lingue straniere, Arte e Immagine, Musica
	quantità eccessiva dei compiti a casa	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Lingue straniere, Tecnologia
	effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Lingue straniere
	studio mnemonico di formule, tabelle e definizioni	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali, Lingue straniere
scuola 8, 1L	lettura ad alta voce	Italiano
	scrittura sotto dettatura	Italiano
	prendere appunti	Italiano
	tempi più lunghi per le prove scritte	tutte le discipline
	riduzione della quantità dei compiti	Matematica, Storia, Geografia
	studio mnemonico delle definizioni	Matematica
	valutazioni più attente alle conoscenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla forma	Italiano, Matematica, Arte e Immagine, Musica, Lingue straniere

**Tab. 4: Misure dispensative adottate nelle classi prime di scuola secondaria di primo grado e relative discipline**



Anche nel caso delle misure dispensative si registra la tendenza, da parte degli insegnanti della medesima classe, a menzionare nei PDP dei diversi allievi le stesse misure, a prescindere dalla diagnosi e dalle esigenze peculiari di ciascun allievo<sup>12</sup>.

Le discipline per le quali vengono adottate maggiormente le misure dispensative sono quelle linguistico-espressive e, in particolar modo, Italiano.

La misura dispensativa maggiormente utilizzata è rappresentata, come per la scuola primaria, dalla possibilità di usufruire di tempi maggiori per le prove scritte rispetto alla classe (presente in n. 25 PDP).

Le altre misure dispensative, in ordine di frequenza di impiego, sono quelle che dispensano: dalla “quantità eccessiva di compiti a casa” (n. 19), dalla “trascrizione di lunghi dettati e/o parti di testi scritti” (n. 17), dalla “lettura ad alta voce” e/o da parte dell’insegnante o di altri” e dallo “studio mnemonico di date, tabelle, definizioni e/o tabelline” (n. 16), dall’“effettuazione di più prove di verifica in tempi ravvicinati” (n. 10).

Tra le misure di dispensazione adottate si annoverano anche modalità di verifica personalizzata, come: uso di “più verifiche scritte a compensazione di quelle orali” (n. 8), “valutazioni più attente alle conoscenze di analisi, sintesi e collegamento” (n. 6) e ai “progressi compiuti più che al contenuto” (n. 1), “verifiche scritte con numero ridotto di domande” (n. 3), “dispensa dalle verifiche scritte nelle discipline storico-geografico-sociali” (n. 1) e “sostituzione di compiti scritti con compiti iconografici” (n. 3).

L’impiego della dispensa dalle verifiche scritte nelle discipline storico-geografico-sociali può non essere particolarmente adeguata in quanto, se le prove di verifica sono ad alta strutturazione possono costituire una essenziale misura di compensazione per l’allievo con DSA il quale, talvolta, può incontrare maggiori difficoltà nell’esposizione orale di un contenuto di studio piuttosto che nel rispondere a domande strutturate che gli permetterebbero di rendere più proficuamente conto di ciò che sa.

La modalità didattica di presentare prove di verifica con carattere ingrandito risulta particolarmente proficua per gli allievi con dislessia i quali, in tal modo,

12 Sulla base di tale dato, i risultati qui commentati sono emersi facendo riferimento al numero dei PDP di ciascuna classe. In talune classi, infatti, come si è detto, non vi è la presenza di un solo allievo con DSA e, in altre, di più allievi fino ad un massimo di 4.

sono facilitati nella lettura e, migliorando progressivamente la velocità e l'accuracy di questa, possono impegnarsi maggiormente nell'individuazione delle informazioni essenziali per lo studio disciplinare.

## 5. Analisi delle Programmazioni di classe della scuola primaria: i risultati

In coerenza con gli obiettivi di ricerca, è stata condotta un'osservazione sulle Programmazioni annuali delle classi quinte di scuola primaria partecipanti all'indagine per esplorare se e con quali strategie di insegnamento si promuove l'acquisizione del metodo di studio da parte di tutti gli allievi della classe e attraverso quali discipline.

La tabella 5 riporta le strategie di insegnamento finalizzate all'acquisizione di abilità connesse allo studio e le relative classi in cui queste vengono poste in essere. Sono state analizzate 10 Programmazioni su 11<sup>13</sup>.

Nella tabella non sono riportate le classi del campione in cui l'impiego di tali strategie non risulta dalla lettura delle Programmazioni.



Scuola primaria		
Strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio		
scuole e classi	strategie/obiettivi di apprendimento	discipline e/o aree disciplinari
scuola 1, VA	laboratori di scrittura creativa	Italiano
	attività di drammatizzazione	Italiano
	lavori di piccolo gruppo	Storia, Geografia
scuola 2, VB	creare un clima di apprendimento sereno	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
	prevedere momenti di affiancamento per un immediato intervento di supporto per lo svolgimento di un compito	logico-matematiche
	pianificazione delle interrogazioni sulla base delle attività quotidiane/settimanali	tutte le aree disciplinari
	calibrare le richieste che prevedono la copiatura	linguistico-espressive, storico-geografico-sociali
scuola 3, VA	didattica di piccolo gruppo	tutte le discipline
scuola 3, VB	dividere gli obiettivi di un compito in sotto obiettivi	tutte le discipline
	promuovere processi metacognitivi per l'autocontrollo e l'autovalutazione dei processi di apprendimento	tutte le discipline
	strategie di sviluppo dell'attenzione	Italiano, Matematica, Scienze
	apprendimento dall'esperienza	Arte e Immagine, Musica, Geografia
scuola 3, VC	didattica di piccolo gruppo	Storia
scuola 4, VA	didattica di piccolo gruppo	storico-geografico-sociali
	promozione di contesti motivanti	Italiano
	approccio educativo motivazionale	Inglese

**Tab. 5: Strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio presenti nelle Programmazioni annuali di classe quinta di scuola primaria**

13 Non è stato possibile effettuare la lettura e l'analisi della Programmazione annuale della classe VB della scuola 2 in quanto non è stata depositata nella segreteria dell'Istituto Comprensivo di riferimento.

Le Programmazioni risultano eterogenee, alcune si presentano suddivise per singole discipline, altre articolate per aree disciplinari. Inoltre, in alcune vengono esplicitati gli obiettivi di apprendimento e i contenuti disciplinari, nonché le strategie di insegnamento, in altre si elencano anche le modalità di inclusione e di gestione della classe, in altre ancora si fa esclusivo riferimento agli obiettivi disciplinari e ai relativi contenuti.

In 6 classi su 10 si rintracciano strategie di insegnamento finalizzate alla promozione del metodo di studio, ma solo in relazione ad alcune discipline e ad alcune tra le componenti più rilevanti del metodo di studio (cognitive, organizzative, emotive).

La classe VB della scuola 3 è l'unica che promuove abilità legate sia alle strategie cognitive, sia a quelle organizzative, sia a quelle relative alla gestione delle emozioni. In questa classe, si attivano infatti “processi metacognitivi per l'autocontrollo e l'autovalutazione dei processi di apprendimento”, si curano anche gli aspetti affettivo-relazionali ed emotivo-motivazionali, e di autoregolazione attraverso la “suddivisione degli obiettivi di un compito in sotto obiettivi”, la “didattica dall'esperienza” e “di piccolo gruppo” che permettono a tutti gli allievi, e non solo a coloro i quali presentano un DSA, di ridurre lo sforzo cognitivo e di massimizzare l'impegno profuso. A ciò si aggiunge che è questa l'unica classe in cui gli insegnanti perseguono lo sviluppo di “strategie per l'attenzione”.

La classe VA della scuola 4 sviluppa particolarmente la componente del metodo di studio relativa alla gestione degli aspetti emotivo-motivazionali. Infatti, tra le strategie di insegnamento rivolte a tutti gli allievi gli insegnanti contemplano un “approccio educativo motivante” mediante la promozione di contesti realizzati a tale scopo. Ciononostante, la stessa attenzione non si evince dal PDP dell'allievo della medesima classe (cfr. § 3).

La classe VA della scuola 3 impiega la didattica di piccolo gruppo che, come dimostrato dagli studi di settore, ha un effetto di efficacia per l'apprendimento di 0,41 (Calvani, 2014a) ma che, impiegata in modo isolato e senza agganci ulteriori ad altre strategie di insegnamento, non può sostenere in toto l'allievo con DSA nella costruzione dell'individuale metodo di studio.

La classe VA della scuola 1 promuove interessanti modalità laboratoriali (scrittura creativa, drammatizzazione) che possono favorire gli allievi con DSA nei loro processi di apprendimento ma che anch'esse, se non accompagnate ad altre strategie didattiche, non sostengono *tout court* l'allievo nella costruzione di un metodo di studio.

## 6. Analisi delle Programmazioni di classe della scuola secondaria di primo grado: i risultati

La tabella 6 illustra le strategie di insegnamento finalizzate all'acquisizione di abilità connesse allo studio per gli allievi di scuola secondaria di primo grado. Anche per questo ordine di scuola, non sono state inserite nella tabella le classi del campione dalla cui lettura delle relative Programmazioni non si evince l'impiego di strategie di insegnamento volte a promuovere lo sviluppo del metodo di studio.

Scuola secondaria di primo grado		
Strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio		
scuole e classi	strategie/obiettivi di apprendimento	discipline e/o aree disciplinari
scuola 5, 1A	favorire l'autonomia nel lavoro in classe	tutte le discipline
	sostenere l'attenzione e la concentrazione	tutte le discipline
	incentivare la motivazione e il senso di responsabilità individuale	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	fornire un piano di studio settimanale con distribuzione giornaliera del carico di lavoro e con modalità di aiuto a casa	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	rielaborare la consegna	Italiano, Matematica
	fornire rinforzo emotivo positivo	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	ricondurre l'attenzione sul compito e sull'attività che si sta svolgendo	tutte le discipline
	scambio di ruolo docente-alunno	tutte le discipline
	accompagnare nell'acquisizione di strategie personalizzate per l'esecuzione dei lavori	Lingue straniere
scuola 5, 1B	fornire rinforzo emotivo positivo	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	sviluppare l'attenzione e la concentrazione	tutte le discipline
	ricondurre l'attenzione sul compito e sull'attività che si sta svolgendo	tutte le discipline
	attività laboratoriali interdisciplinari	linguistico-espressive, Tecnologia
	scambio di ruolo docente-alunno	tutte le discipline
	accompagnamento degli allievi nell'organizzazione dei propri tempi e modi di studio e nell'acquisizione di strategie personalizzate per l'esecuzione dei lavori	Lingue straniere
scuola 7, 1C	aver cura che le richieste operative siano adeguate ai tempi e alle personali specificità, anche nel momento di assegnazione dei compiti	logico-matematiche
scuola 8, 1F	distribuzione equa dei compiti assegnati a casa	tutte le discipline
	didattica di piccolo gruppo	Arte e Immagine, Musica, Tecnologia, Lingue straniere
	creare sinergie tra le diverse discipline anche attraverso e l'uso dei medesimi strumenti compensativi	tutte le discipline
	sostegno emotivo nelle attività di studio	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali
	laboratorio di ascolto attivo	linguistico-espressive
	lezione partecipata	Italiano, Storia
	discussioni guidate	Italiano, Storia
	lezioni interdisciplinari	tutte le discipline
	dibattiti	Italiano, Storia
	role play	Italiano, Storia
	didattica esperienziale	linguistico-espressive, logico-matematiche, storico-geografico-sociali

Tab. 6: Strategie di insegnamento volte all'acquisizione di abilità connesse allo studio presenti nelle Programmazioni annuali di classe prima di scuola secondaria di primo grado

Solo 4 classi su 11 presentano nelle Programmazioni annuali strategie finalizzate all'acquisizione di capacità correlate alla costruzione di un individuale metodo di studio. Di queste 4 classi, 3 contemplano una pluralità di metodologie atte a tale scopo, mentre la classe 1C della scuola 7 promuove strategie personalizzate volte esclusivamente a "calibrare le richieste sulla base dei tempi e delle personali specificità dei singoli allievi.

Le classi della scuola 5 e la classe 1F della scuola 8, invece, sono maggiormente

orientate alla costruzione del metodo di studio anche nella prospettiva inclusiva. In particolare, gli insegnanti della classe 1A della scuola 5 pongono obiettivi di apprendimento utili a sviluppare abilità in ordine a tutte le più rilevanti componenti del metodo di studio. Infatti, perseguono gli obiettivi di: “sostenere l’attenzione e la concentrazione”, “ricondurre l’attenzione al compito che si sta svolgendo”, “rielaborare la consegna” del compito e “accompagnare gli allievi nell’acquisizione di strategie personalizzate per l’esecuzione dei lavori” come implementazione delle strategie cognitive. Inoltre, i docenti della medesima classe prevedono l’“organizzazione di un piano di studio settimanale con distribuzione giornaliera del carico di lavoro e con modalità di aiuto a casa” per sostenere lo sviluppo della componente relativa alla competenza organizzativa dell’attività di studio e il “rinforzo emotivo positivo” per “incentivare la motivazione e il senso di responsabilità individuale”, che consente il progredire della componente emotivo-motivazionale correlata allo studio. È questo anche il caso della classe 1B della medesima scuola 5 che persegue obiettivi di apprendimento utili all’acquisizione delle principali componenti del metodo di studio.

Nella classe 1F della scuola 8 vi è una grande varietà di strategie di insegnamento che mirano a sviluppare, in particolar modo, l’aspetto emotivo-motivazionale dell’attività di studio, quali: la “lezione partecipata”, il “role play”, le “discussioni guidate”, i “dibattiti”, la “didattica esperienziale e laboratoriale”. È questa l’unica classe, infatti, dove i docenti sottolineano l’importanza di dare “sostegno emotivo allo studio” e di “creare sinergie tra le diverse discipline anche attraverso l’uso dei medesimi strumenti compensativi”. La “didattica di piccolo gruppo” e la “distribuzione equa dei compiti a casa” permettono agli allievi con DSA di questa classe anche di acquisire progressivamente abilità connesse all’uso di adeguate strategie cognitive e di apprendimento, organizzative ed emotive tali da costruire un individuale metodo di studio.

## Conclusioni

Alla luce dei risultati complessivi della ricerca già pubblicati e sulla base di quelli illustrati nel presente contributo, è possibile affermare che in entrambi gli ordini scolastici è esiguo il numero delle classi in cui si promuove l’acquisizione del metodo di studio.

Tuttavia, la scuola secondaria di primo grado, rispetto alla scuola primaria, promuove maggiormente tale acquisizione per tutti gli allievi della classe, ivi compresi gli allievi con DSA, attraverso la messa in atto di più appropriate e personalizzate strategie di insegnamento e strumenti e misure compensativi/e funzionali allo studio.

In particolare, da una lettura complessiva dei PDP e delle Programmazioni annuali si evince che, nella scuola secondaria di primo grado vi è una maggiore consapevolezza della necessità dell’impiego di prove di verifica strutturate e semistrutturate, e delle nuove tecnologie dell’apprendimento per sostenere gli allievi nello studio. Inoltre, si fa più ampio uso degli schemi e delle mappe, che vengono impiegati come forma privilegiata di compensazione per la quasi totalità degli allievi con DSA, a fronte di un impiego inferiore alla metà degli allievi nella scuola primaria.

Sia nella scuola primaria sia nella secondaria non vi è particolare attenzione verso l’acquisizione di competenze nell’uso efficiente ed efficace degli strumenti e delle misure compensativi/e da parte degli allievi con DSA. Inoltre, solo nei PDP

di due classi, rispettivamente di scuola primaria e secondaria, si fa esplicito riferimento all'importanza di condividere gli strumenti compensativi con la classe.

Per quanto riguarda le misure dispensative, in entrambi gli ordini di scuola gli insegnanti si mostrano particolarmente attenti a non assegnare una quantità eccessiva di compiti per casa, consapevoli del fatto che un sovraccarico cognitivo non è produttivo per gli allievi con DSA, i quali necessitano di tempi più lunghi per la lettura-rilettura dei testi e per l'operatività (Cornoldi et al., 2010; APA, 2014). Tale misura dispensativa, inoltre, consente loro di modulare progressivamente le personali capacità di organizzazione e di pianificazione dello studio, e di acquisire un metodo di lavoro.

Un dato positivo si riferisce alla modalità di dispensare l'allievo da lunghe trascrizione di testi e dalla scrittura veloce sotto dettatura, soprattutto a vantaggio degli allievi con disgrafia e/o con un DSA in comorbilità con il disturbo della dysprassia, che costituiscono il 41,5% del campione.

Rispetto alle misure dispensative è necessaria un'attenta riflessione, soprattutto da parte dei docenti di scuola primaria, sull'importanza di privilegiare non tanto la quantità di dispense e di compensazioni, quanto la loro effettiva pertinenza ed efficacia nel processo di apprendimento, strettamente personale, di ciascuno studente, nonché di promuovere criteri d'azione e di valutazione condivisi (MIUR, 2013).

## Riferimenti bibliografici

- Aleandri G., Giacconi C. (2012). *Lifelong learning for inclusion*. Roma: Armando Editore.
- APA-American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Boanìuti G. (2009). *Didattica attiva con la LIM. Metodologie, strumenti e materiali per la lavagna interattiva multimediale*. Trento: Erickson.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Calvani A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal*, 3, pp. 77-89.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2014a). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci Faber.
- Calvani A. (2014b). Prefazione. In G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche* (pp. 7-10). Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Aniccia.
- Chiappetta Cajola L. (2013). La musica nell'organizzazione didattica inclusiva: gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento. In A.L. Rizzo, & M. Lietti (eds.), *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio* (pp. 23-41). Milano: Rugginenti.
- Chiappetta Cajola L. (ed.). (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Aniccia.
- Chiappetta Cajola L. (2017). Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli insegnanti. In G. Domenici, C. Coggi, & G. Zanniello *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione* (pp. 319-340), 1.
- Chiappetta Cajola L., & Traversetti M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca. *Journal of Educational Cultural Psychological Studies*, 14/2016, pp. 127-151.

- Chiappetta Cajola L., & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci- Faber.
- Chiappetta Cajola L., & Traversetti M. (2018). The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 22-48.
- Clark R. C. (2000). Four Architectures of Instruction. *Performance Improvement*, 30(10), pp. 31-38.
- Clark R.C. (2010). *Evidence-Based Training Methods: A Guide for Training Professionals*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2007). *Research methods in education* (6<sup>a</sup> edition). London and New York: Routledge.
- Consensus Conference (2007). *I Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*. Milano, 26 gennaio.
- Consensus Conference (2011). *Disturbi specifici dell'Apprendimento*. Roma, 6-7 dicembre.
- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione ed Apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi C., Tressoldi P.E., Tretti M.L., & Vio C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 1, pp. 77-87.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 63. *Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente*.
- Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Friso G., Amadio V., Russo M.R., & Cornoldi C. et al. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London-New York: Routledge.
- Kavale K.A. (2005). Effective Intervention for Students with Specific Learning Disability: The Nature of Special Education. *Learning Disabilities*, 13, 4, pp. 127-38.
- Legge 8 ottobre 2010, n.170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Lo Presti G. (2015). *Nostro figlio è dislessico*. Trento: Erickson.
- McMillan J.H., Schumacher S. (2013). *Research in education*. Cachan: Lavoisier: SaS.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Ufficio scolastico per la Lombardia*.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Communications Outlook 2005*. Paris: OECD Publishing.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2009), *Publications PISA 2009 Results. Retrieved*. Estratto da <http://www.oecd.org/pisa/>.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Ranieri M. (2005). *E-Learning. Modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Schopler E., Reichler R.J., Bashford M.D., Lansing L.M., & Marcus L. (1995). *Individualized Assessment and treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*. Luzern: Edizioni SZH-SPC, 1.

- Slavin R. E. (1986). Best-evidence Synthesis: An Alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15(9), pp. 5-11.
- Slavin R.E. (2004). Educational research can and must address «what works» questions. *Educational Researcher*, 33(1), pp. 27-8.
- Stainback W., & Stainback S.B.E. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: PH Brookes Pub. Co.
- Stella G., & Grandi L. (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Scuola.
- UNESCO (2000). *The Right Education. Towards Education for All Through Hout life. Word Education report* Paris: UNESCO.
- Vygotskij L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.
- Weinstein C.E., & Hume L.M. (1998). *Study Strategies for lifelong learning*. Washington: APA.
- WHO-World Health Organization (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- WHO-World Health Organization (2007). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.
- WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. Estratto da <<http://www.who.int/classifications/2017icf-updates.pdf?ua=1>>.



# I docenti inclusivi tra teoria e pratica

Silvia Zanazzi • Department of Psychology of Development and Socialization Processes - Sapienza, University of Rome (Italy)  
silvia.zanazzi@uniroma1.it

## The inclusive teachers between theory and practice

Starting from the *Profile of inclusive teachers* by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education and its fundamental values, this article will describe the partial results of a research project that is being carried out in three high schools. The research, adopting a phenomenological approach, aims to investigate and understand the factors favouring or hindering inclusion in the daily life of teachers and teaching assistants, analyzing the opinions and beliefs of all stakeholders. So far, 49 in-depth interviews have been administered; data collection will continue during the 2018 - 2019 school year, also through focus groups and direct observations, so to investigate the theme under different viewpoints, including as many perspectives as possible. The article describes the areas of convergence and non-convergence among the fundamental values of the *Profile* and those emerging from the interviews with teachers, with the aim of highlighting the deeply rooted inclusive values on the one hand, and the problems and the areas that need to be strengthened on the other.

**Keywords:** inclusion, teacher, school, teacher training, inclusive teaching

A partire dal *Profilo dei docenti inclusivi* dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva e dai valori fondamentali in esso descritti, il contributo illustrerà i risultati parziali di una ricerca in corso di realizzazione in tre scuole secondarie di secondo grado. La ricerca, che adotta un approccio fenomenologico, si propone di evidenziare e comprendere i fattori che favoriscono o ostacolano l'inclusione nella quotidianità del lavoro di insegnanti e assistenti, indagando sulle opinioni e convinzioni di tutti i soggetti coinvolti. Ad oggi, sono state realizzate 49 interviste in profondità; la raccolta dati continuerà nei tre contesti scolastici per tutto l'anno 2018-2019, anche attraverso l'organizzazione di *focus group* e di osservazioni dirette, con l'obiettivo di avere testimonianze dal maggior numero possibile di soggetti coinvolti e di indagare il tema da più prospettive.

Il presente contributo descrive le aree di convergenza e non convergenza tra i valori fondamentali per l'inclusione evidenziati nel *Profilo dei docenti inclusivi* e quelli emersi dalle interviste ai docenti. L'obiettivo è mettere in luce, da un lato, i valori consolidati e, dall'altro, le eventuali criticità e aree da rafforzare.

**Parole chiave:** inclusione, docente, scuola, formazione docenti, didattica inclusiva



# I docenti inclusivi tra teoria e pratica

## Introduzione

L’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva (<https://www.european-agency.org>) è un’organizzazione indipendente cui aderiscono 29 paesi membri e il cui obiettivo è migliorare le politiche e le prassi in materia di educazione inclusiva. Nel 2012, al termine di un progetto di ricerca triennale che ha coinvolto 55 esperti provenienti da 25 paesi europei, oltre a referenti politici e docenti responsabili della formazione insegnanti, genitori e alunni, l’Agenzia ha elaborato e pubblicato il *Profilo dei docenti inclusivi* (EASNIE, 2012). Il progetto aveva come obiettivo quello di individuare e descrivere i valori, il bagaglio formativo e culturale, le competenze e i comportamenti, trasversali a ogni disciplina, ordine e grado di istruzione, dei docenti «inclusivi», nell’accezione attribuita a questo termine dall’Agenzia stessa e dalla letteratura internazionale più autorevole sul tema<sup>1</sup>. Con un approccio *bottom up*, l’Agenzia ha individuato quattro valori fondamentali, attorno ai quali è stato costruito il *Profilo dei docenti inclusivi*:

- valorizzare la diversità;
- sostenere gli alunni;
- lavorare con gli altri;
- provvedere al proprio sviluppo e aggiornamento professionale lungo tutto l’arco della vita.

Questo documento non pretende di essere esaustivo, né tantomeno si presenta come un repertorio di competenze o come un insieme di ricette da applicare perdisseguamente, ma si propone invece come strumento utile a stimolare il dialogo, il confronto, la riflessione, per aiutare ciascun docente a sviluppare un suo personale approccio pedagogico, basato sul pensiero critico e la capacità di analisi. In esso l’apprendimento professionale è descritto in termini di apprendistato di testa (sapere), mani (saper fare) e cuore (saper essere), ricordando le riflessioni deweyane su quelle «porzioni di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori, e che, entrandovi, rendono lo svolgimento della funzione educativa più illuminata, più umana, più schiettamente educativa» (Dewey, trad.it 1951, p.63).

La filosofia di fondo del *Profilo* poggia sull’assunto che l’inclusione in educazione sia una questione di valori e convinzioni e pertanto richieda una iniziativa “politica”, oltre che un quadro sociale e politico generale favorevole. L’inclusione, quindi, prima di realizzarsi nei contesti educativi, consta di una serie di idee e valori che riguardano il tipo di società da costruire e la persona da sviluppare. Norme

1 Si veda, a questo proposito, il successivo paragrafo Integrazione e inclusione: due paradigmi a confronto.

e valori culturali sono il punto di partenza per l'acquisizione di conoscenze, abilità e sensibilità adeguate. Una profonda comprensione delle questioni riguardanti la diversità è un *sine qua non* per realizzare una vera inclusione.

In linea con i più attuali contributi scientifici sul tema (Council of Europe, 2017; UNESCO, 2017; D'Alessio et al., 2015; D'Alessio et al., 2014; D'Alessio, 2011; Demo, 2013; Medeghini et al., 2013; D'Alessio et al., 2010; Dovigo, 2008; Ainscow, 2007; Booth, Ainscow, 2002), il *Profilo* afferma che gli insegnanti dovrebbero concentrare la loro attenzione sulle barriere all'apprendimento di tutti gli alunni, dedicando energie e competenze alla loro identificazione ed eliminazione. Ciò implica il superamento della visione tradizionale dell'integrazione scolastica come metodo valido solo per una minoranza di alunni, raggruppati in base alle differenze o alle certificazioni che li riguardano, per approdare ad una visione dell'inclusione come principio cardine di ogni processo evolutivo dei sistemi scolastici. Pensare all'inclusione in questi termini implica anche porre molta enfasi sull'importanza della valutazione. Le scuole sono chiamate ad esaminare e riesaminare continuamente le loro politiche e prassi in materia di inclusione; i docenti sono invitati alla riflessione sui propri assunti e pregiudizi e incoraggiati a formulare contributi per lo sviluppo di pratiche inclusive fondate su valori condivisi (EA-SNIE, 2012).

Nella letteratura accademica, numerosi studi hanno indagato gli atteggiamenti e le convinzioni dei docenti nei confronti dell'inclusione (Donnelly, & Watkins, 2011) mostrando come questi influenzino le pratiche quotidiane e le strategie didattiche e arrivando a considerare la dimensione valoriale come uno dei più forti predittori del successo di una cultura inclusiva (Aiello et al., 2017). Altri studi si sono soffermati sulla relazione tra esperienze di contatto diretto con la disabilità, conoscenze e atteggiamenti nei confronti dell'inclusione, mettendo in evidenza come senso di adeguatezza/inadeguatezza, comfort/disagio, tranquillità/preoccupazione influiscano rispettivamente su efficacia/inefficacia, percepita e reale, nella gestione delle classi inclusive (Aiello et al., 2017; Forlin, 2012; 2011; 2010). Per esempio, Avramidis e Norwich (2002) hanno intervistato più di 10.000 insegnanti in scuole di tutto il mondo e hanno rilevato che nonostante il 65% di loro dichiari di aderire pienamente al principio dell'inclusione, soltanto il 30% si sente adeguatamente formato e quindi preparato a gestire concretamente l'inclusione a scuola. Come questo, numerosi altri studi hanno evidenziato che lo sviluppo di una cultura inclusiva non dipende soltanto dalla diffusione e condivisione di principi e valori, ma poggia anche sull'acquisizione di solide competenze metodologiche e didattiche capaci di rendere gli insegnanti agenti strategici e leve per il cambiamento (Giraldo, 2017). Gli studi fatti evidenziano che molti docenti, anche i più aggiornati, ritengono di non possedere le competenze necessarie e idonee per rispondere alle differenti esigenze degli studenti con disabilità e spesso non si sentono adeguatamente supportati da parte dell'istituzione scolastica. La preparazione reale e/o percepita può influenzare fortemente gli atteggiamenti dei docenti che sono un fattore fondamentale per la creazione di culture realmente inclusive. Come afferma Fiorucci (2014, pp. 54), «gli insegnanti, nello specifico, possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso, o, di contro, possono predisporre uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione e l'acquisizione di metodologie e strumenti didattici da impiegare nella pratica dell'insegnamento delle pari opportunità e delle pluralità esistenziali a scuola».

## 1. Integrazione e inclusione: due paradigmi a confronto

Molto si è discusso nella letteratura scientifica e nei documenti delle organizzazioni internazionali sulle differenze tra questi due termini e sulle loro implicazioni dal punto di vista delle politiche e delle pratiche (Dovigo, 2017; Strano et al., 2017). Attualmente, il dibattito ha raggiunto un buon livello di accordo, almeno per quanto riguarda i significati: mentre il concetto di integrazione fa riferimento «al processo di integrazione degli alunni nel contesto della scuola di tutti, dal quale erano stati precedentemente esclusi», l'inclusione descrive una situazione in cui «ogni alunno fa parte della comunità educativa locale fin dall'inizio» (D'Alessio et al., 2010, p.113)<sup>2</sup>. Possiamo quindi affermare che, nonostante nella lingua italiana i due termini siano spesso erroneamente usati come sinonimi, essi fanno riferimento a due paradigmi completamente diversi (Zanazzi, 2018). L'integrazione viene spesso descritta come l'opposto della “segregazione”, vale a dire l'obbligo di classi e scuole speciali per gli alunni con disabilità o altre diversità. L'inclusione, invece, è l'opposto dell'esclusione, che può accadere anche in contesti in cui non vi è alcuna separazione fisica tra alunni, come quello italiano, manifestandosi in tante forme diverse, ciascuna delle quali comporta delle barriere all'apprendimento. Diversi autori hanno dedicato attenzione alla definizione teorica dei due paradigmi, integrazione e inclusione, dai principi di fondo alle implicazioni pratiche. La tabella 1 propone una estrema sintesi delle principali acquisizioni di questo dibattito:

**Tab.1 - Integrazione e inclusione**

INTEGRAZIONE (modello «riduzionista»)	INCLUSIONE (modello «sistematico»)
<b>Focus:</b> gli studenti con bisogni educativi speciali (BES) e la loro integrazione in una classe “regolare”. <i>In che modo deve essere supportato lo studente con BES così da poter apprendere e partecipare il più possibile nelle attività della classe?</i>	<b>Focus:</b> non solo l'ambiente scolastico, ma anche quello sociale e politico. <i>Come deve essere organizzata la scuola (società) così da rappresentare un ambiente di apprendimento e socializzazione per tutti i tipi di studenti (persone) e bisogni?</i>
<b>Principio:</b> compensazione del deficit individuale.	<b>Principio:</b> riconoscimento della diversità come condizione umana e della necessità di cambiare le pratiche di insegnamento/apprendimento quando non prendono in considerazione tale diversità.
<b>Riferimento teorico:</b> modello medico della disabilità <sup>3</sup> .	<b>Riferimento teorico:</b> modello sociale della disabilità.

2 Traduzione dall'inglese a cura dell'autrice.

3 Il modello medico definisce la disabilità come il risultato di una condizione fisica, intrinseca all'individuo e parte del suo corpo, che può ridurne la qualità della vita, causando uno svantaggio. Al contrario, il modello sociale promuove l'idea che la disabilità non sia “nell'individuo”, ma sia radicata nella società che non riesce ad includere le persone indipendentemente dalle loro differenze individuali (Zanazzi, 2018).

<b>Obiettivo:</b> ottenere risorse aggiuntive e personale specializzato per gli studenti con disabilità o BES.	<b>Obiettivo:</b> ottenere le risorse necessarie affinché la scuola funzioni bene per tutti gli studenti, intervenendo per migliorare l'ambiente scolastico e per rimuovere tutti i tipi di barriere (fisiche, culturali, didattiche) che potrebbero impedire la piena partecipazione e l'apprendimento.
<b>In pratica:</b> integrare nel contesto scolastico attuale studenti con disabilità, immigrati, studenti con bisogni educativi speciali o altre tipologie di svantaggio.	<b>In pratica:</b> riformare il contesto scolastico prendendo in considerazione i cambiamenti sociali e tutti i bisogni educativi che potrebbero emergere.

Fonte: D'Alessio et al., 2010. Rielaborazione dell'autrice

Come precedentemente accennato, il *Profilo dei docenti inclusivi* (EASNIE, 2012) assume come proprio il paradigma dell'inclusione, che alcuni autori hanno definito anche «modello sistematico» enfatizzandone le implicazioni in termini di riforma dell'intero sistema scolastico, per renderlo in principio più aperto e adeguato ad accogliere tutte le possibili forme di diversità. In questo paradigma la didattica inclusiva «altro non è che una didattica per tutti, imparziale, equa e responsabile, che riguarda tutti i docenti e non soltanto i docenti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni e non soltanto agli allievi diversamente abili» (Strano et al., 2017, p. 29). Parallelamente, un docente può definirsi inclusivo se è in grado «di cogliere e di valorizzare le tante diversità presenti nelle sue classi: dalle intelligenze multiple (Gardner, Goleman, Stenberg) agli stili di apprendimento (Cernoldi), dalle difficoltà specifiche di apprendimento alle diversabilità o disabilità, dalle diversità culturali e religiose alle differenze di background cognitivo ed esperienziale, prendendo anche in considerazione eventuali ambienti di vita socio-familiari diversificati e gli stili di attaccamento alle figure parentali» (Strano et al., 2017, p. 30).

Nel nostro Paese il processo di riforma della scuola iniziato negli anni '70 a partire dalla Legge 517/1977 ha avuto come principale obiettivo l'inserimento degli alunni con disabilità nella scuola di tutti, agevolato grazie all'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno. Per questo motivo, e anche in considerazione del periodo storico in cui è iniziato il percorso italiano, il paradigma di riferimento è stato naturalmente quello dell'integrazione. Il termine «inclusione» inizia a comparire nelle normative italiane solo di recente, e accanto all'utilizzo del termine vi è oggi un acceso dibattito sull'effettiva inclusività della scuola italiana e sugli eventuali cambiamenti necessari per migliorarla. Anche per questo motivo, si ritiene utile e interessante una analisi delle sovrapposizioni tra i valori del *Profilo* e le convinzioni dei docenti emerse durante le interviste. È ragionevole pensare che la scuola italiana stia lentamente “tragettando” da una prospettiva di integrazione ad una di inclusione, in linea con le più recenti evoluzioni nella letteratura accademica e nelle linee guida delle organizzazioni internazionali? Oppure è più realistico affermare di essere tuttora fortemente ancorati alla prospettiva dell'integrazione?



## 2. Descrizione della ricerca

Questo contributo propone una riflessione sui temi e sugli interrogativi esposti nei precedenti paragrafi, a partire dai dati raccolti nell'ambito di un progetto in corso di svolgimento presso tre scuole superiori di Roma. La ricerca adotta un approccio fenomenologico, volto ad indagare l'esperienza e il vissuto di docenti, assistenti, dirigenti, genitori e studenti rispetto al tema dell'inclusione scolastica e al lavoro quotidiano necessario per realizzarla. La fenomenologia, infatti, «assume come oggetto d'indagine i vissuti» i quali «costituiscono l'oggetto da investigare per comprendere l'esperienza umana» (Mortari, & Zannini, 2017, pp. 57-58). Per questo «i dati reali da considerare per un'analisi fenomenologica sono tutte le esperienze della mente: le esperienze spirituali, estetiche, etiche, affettive» (Mortari, & Zannini, 2017, p. 59).

### Partecipanti

Le tre scuole partecipanti al progetto sono un Istituto Tecnico Agrario, un Liceo Artistico e un Istituto Tecnico Industriale/Liceo Tecnologico. Tutte e tre si trovano nella città di Roma, una in pieno centro e le altre due nella zona sud e sud est della città. La scelta del primo istituto è avvenuta in ragione dell'elevata presenza di alunni BES: quando è iniziato il progetto di ricerca, la scuola risultava essere tra le prime a Roma per il numero di studenti BES ospitati e l'incidenza di questi ultimi sul totale della popolazione studentesca. Oltre a questo aspetto "quantitativo", l'istituto era noto per l'efficacia delle sue pratiche inclusive e veniva frequentemente annoverato tra le *best practices* a livello locale, nonché segnalato dalle ASL competenti ai genitori impegnati nella ricerca di un contesto adeguato per i propri figli. Gli altri due contesti sono stati scelti, tra una rosa di istituti potenzialmente disponibili, dietro suggerimento di funzionari dell'Ufficio Scolastico Regionale e con l'obiettivo di estendere l'indagine a tipologie diverse di scuola, localizzate in zone differenti della città.

In ciascun istituto, il primo contatto è avvenuto con il Dirigente Scolastico e successivamente con il docente titolare della funzione strumentale per l'inclusione ("coordinatore dell'inclusione"). Attraverso il coordinatore sono stati comunicati ai docenti, agli assistenti e al personale amministrativo, agli studenti e ai genitori gli obiettivi della ricerca e le sue modalità operative. Successivamente, il coordinatore ha segnalato i nominativi e fornito i contatti delle persone da intervistare.

Alla data di pubblicazione di questo contributo, la ricerca sta procedendo nei tre istituti coinvolti, mentre si stanno svolgendo incontri preliminari per valutare una possibile estensione del progetto ad altre realtà scolastiche della Capitale, diverse per tipologia, localizzazione geografica e caratteristiche del bacino di utenza.

### Strumenti

Il disegno di ricerca prevede l'utilizzo di strumenti qualitativi e partecipativi come l'intervista in profondità, le osservazioni e i *focus group*. Il presente contributo si sofferma ad analizzare i dati raccolti durante le prime 22 interviste rivolte a docenti curriculari e di sostegno. L'obiettivo del lavoro è evidenziare e comprendere i fattori che favoriscono o ostacolano l'inclusione nella quotidianità, indagando sulle opinioni, percezioni e comportamenti di tutti i soggetti coinvolti. La traccia per le interviste è stata, quindi, impostata per lasciare più spazio possibile al racconto e alle riflessioni degli intervistati, limitando l'intervento del ricercatore ad alcuni spunti generali, uguali per tutti gli intervistati: il significato attribuito al termine "inclusione scolastica" e i fattori interni/esterni al contesto scolastico che nell'esperienza e/o prospettiva di ogni singolo partecipante favoriscono, o al contrario ostacolano, l'inclusione stessa.

### *Analisi dei dati*

Tutte le interviste vengono registrate, trascritte, e successivamente codificate con il supporto del software NVivo, particolarmente adatto ai disegni di ricerca poco strutturati, in cui raccolta e analisi dei dati procedono di pari passo e in cui l'obiettivo fondamentale è far emergere l'esperienza, i vissuti soggettivi, i fenomeni nel loro manifestarsi empirico e relazionale. Il software consente di creare nodi "dall'alto", impostando l'analisi in base alle ipotesi e ai temi da analizzare, oppure "dal basso", facendo emergere le categorie di analisi direttamente dai dati. In questo progetto vengono utilizzate entrambe le modalità: la traccia di intervista semi strutturata, infatti, è stata spesso integrata con racconti spontanei del vissuto dei partecipanti, con episodi critici e con riflessioni sul modello inclusivo italiano, sulla sua evoluzione nel tempo e prospettive future.

### *Stato di avanzamento*

Alla data di invio del presente contributo, sono state realizzate 45 interviste nei tre contesti oggetto di studio: 22 docenti, 2 coordinatori del sostegno, una unità di staff amministrativo, 7 assistenti, 10 genitori, 3 studenti. Inoltre, sono stati contattati e intervistati anche 4 referenti di associazioni operanti nel campo della disabilità a livello nazionale, che collaborano attivamente con almeno una delle tre scuole coinvolte per il miglioramento delle pratiche di inclusione.

La raccolta dei dati continuerà nei tre contesti scolastici per tutto l'anno 2018-2019, anche attraverso l'organizzazione di *focus group* e di osservazioni dirette, con l'obiettivo di avere testimonianze dal maggior numero possibile di soggetti coinvolti e di indagare il tema da più prospettive, garantendo la necessaria triangolazione.



## 3. Presentazione e discussione dei risultati

Questo articolo si focalizza sui risultati delle prime 22 interviste con i docenti (11 disciplinari e altrettanti di sostegno) e intende descrivere le sovrapposizioni tra i valori fondamentali evidenziati nel *Profilo dei docenti inclusivi* e quelli emersi dalle interviste ai docenti. L'obiettivo è mettere in luce, da un lato, i valori inclusivi consolidati e, dall'altro, le eventuali criticità e aree da rafforzare, commentando i risultati alla luce delle norme, politiche e pratiche per la scuola inclusiva in Italia e inquadrandoli in una cornice internazionale.

Partiamo dal primo valore del *Profilo*: considerare la diversità degli alunni una risorsa e una ricchezza. In principio, 21 su 22 docenti intervistati hanno espresso pieno e partecipato consenso al modello italiano basato sul *mainstreaming*, considerato assolutamente non negoziabile. Secondo gli intervistati, infatti, la scuola ha un ruolo cruciale per la creazione di una società coesa e inclusiva e la qualità dell'istruzione va di pari passo con l'inclusione e la valorizzazione delle differenze. Un solo docente ha espresso una preferenza per un modello "misto", in cui le persone con disabilità gravi possano trascorrere parte del loro tempo in strutture specializzate, in grado di offrire supporto individualizzato, e parte nella scuola di tutti. Dalle interviste emerge la consapevolezza che l'inclusione riguardi tutti gli alunni, e non solo quelli con bisogni educativi speciali, e che sia fondamentale focalizzarsi sull'eliminazione delle barriere all'apprendimento e sui cambiamenti necessari nel contesto, più che sul "deficit" del singolo. L'apprendimento è considerato importante quanto la socializzazione: inclusione significa, quindi presenza, partecipazione e conseguimento di risultati. Rispetto a questo primo risultato, è opportuno

aprire una parentesi. Non dobbiamo pensare che l'adesione piena e convinta al modello inclusivo dei docenti intervistati sia scontata, né che si tratti solo di affermazioni teoriche, anche se, nella pratica quotidiana, si rilevano certamente delle difficoltà. L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva ha raccolto dati sulla percentuale di studenti con disabilità che studiano in contesti "separati" nei paesi membri, mostrando come l'Italia sia, tra tutti, quello che adotta meno frequentemente soluzioni separate (NESSE, 2012; Piccioli, 2017): mentre le classi speciali non esistono più dal 1977, le scuole speciali, introdotte nel 1923 con la Riforma Gentile, non sono mai state abolite, ma sono una realtà marginale: circa 70 scuole, la maggior parte pubbliche, per un totale di 1800 studenti (Zanazzi, 2018). Oggi, in Italia, il 98% degli studenti con disabilità frequenta la scuola di tutti (Ianes, 2015). Questo dato non è scontato e lo è ancor meno se partiamo dal presupposto che, come si afferma nel Profilo, l'inclusione si basi su idee e valori che riguardano il tipo di società da costruire e la persona da sviluppare e poggi, quindi, sull'iniziativa politica. Nel nostro Paese l'iniziativa politica non è mancata e la politica dell'integrazione scolastica negli ultimi quarant'anni ha reso l'Italia uno dei pochi Paesi che oggi praticano l'inclusione scolastica rispettando le linee guida della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (UN, 2006). Chiusa questa importante parentesi comparativa, torniamo ora alle interviste, per osservare l'altro lato della medaglia. Nonostante l'adesione totale alle scelte fatte nel nostro Paese, tutti i docenti intervistati affermano di incontrare, nella loro esperienza, ostacoli alla realizzazione dell'inclusione derivanti da convinzioni e/o comportamenti di altri docenti. Questo dato può essere interpretato semplicemente nel senso della mancanza, nei contesti reali, di quel consenso unanime riscontrato invece nelle interviste, oppure potrebbe suggerire una carenza di riflessione e autocritica che si rivela nella tendenza ad "aggirare l'ostacolo", addossando le responsabilità di comportamenti non inclusivi sempre e solo ad altri. Secondo il *Profilo*, il docente inclusivo deve saper esaminare criticamente le proprie convinzioni e i propri comportamenti: dietro una dichiarata adesione al valore della diversità come risorsa potrebbero, infatti, nascondersi atteggiamenti più o meno consapevoli che "remano contro".

Passiamo ora al secondo valore: sostenere gli alunni. I docenti intervistati affermano che le aspettative del docente e la fiducia nell'alunno sono un fattore determinante del successo formativo. L'apprendimento è un fenomeno multidimensionale: accademico, pratico, sociale ed emozionale. Emerge dalle interviste la consapevolezza che non esistono ricette in educazione e, tantomeno, in una educazione che vuol essere inclusiva. Alcuni docenti si soffermano a riflettere sul fatto che una scuola inclusiva debba supportare e valorizzare anche le eccellenze. Nelle esperienze raccontate, appare superata la visione dell'insegnante di sostegno come assistente personale dello studente con disabilità, ma non completamente superata invece la visione medico-deficitaria, e in quanto tale "statica", della disabilità come terreno che spetta agli "addetti ai lavori": «in molti colleghi più anziani non c'è consapevolezza del ruolo che svolge il docente di sostegno. A volte gli viene demandato ciò che il collega curriculare non riesce a fare: "questa situazione non va, pensaci tu". Non dovrebbe essere così. Anche i PEI dovrebbero essere concertati con il consiglio di classe, ma non sempre è così» (Docente di sostegno, marzo 2018).

Nelle interviste a due rappresentanti di associazioni per la disabilità, che collaborano attivamente con le scuole offrendo percorsi di informazione, formazione, consulenza e svolgendo attività di ricerca sul campo, viene confermato questo dato: gli interlocutori, infatti, affermano che è molto difficile ottenere la parteci-

pazione e l'interesse dei docenti, soprattutto quelli disciplinari, alle attività formative gratuite pomeridiane sulla disabilità, spesso considerate non del tutto pertinenti o rilevanti per il proprio lavoro.

Sempre con riferimento al secondo valore, sostenere gli alunni, nelle interviste i docenti enfatizzano l'importanza di crescere persone indipendenti e autonome, di lavorare sulle interazioni sociali e sull'acquisizione di capacità di comunicazione, sull'apprendimento cooperativo e sull'assunzione di responsabilità. Si ritrova nelle parole degli insegnanti intervistati la consapevolezza di dover e poter essere «pietre che affiorano» (Canevaro, 2006), consentendo agli studenti di attraversare un fiume di potenziali difficoltà e raggiungere l'altra sponda. Da più parti viene però segnalato un problema: la frequente presenza di distorsioni valutative (in particolare, una eccessiva indulgenza) laddove si è chiamati a valutare alunni con BES. Questo è un terreno scivoloso e pericoloso, perché le distorsioni rischiano di vanificare il potenziale formativo della valutazione. È indubbio che la valutazione debba tener conto delle condizioni di contesto attorno ad ogni singolo alunno, ma è altrettanto vero che un docente non dovrebbe mai abbassare le sue aspettative né rispetto agli obiettivi del suo lavoro, né rispetto ai risultati che ogni alunno può raggiungere. Su questo aspetto relativo alla valutazione, e sul delicato equilibrio tra le misure dispensative e/o compensative previste dalla normativa per gli alunni con BES e l'importanza di valutare in base alle reali potenzialità di ciascuno, i docenti intervistati esprimono una esigenza di confronto, di informazione e di formazione.

Passiamo ora al terzo valore del Profilo: lavorare con gli altri. La collaborazione con altre organizzazioni del territorio viene citata nella maggior parte delle interviste come fattore cruciale per la riuscita dell'inclusione. Le scuole di appartenenza dei docenti intervistati, soprattutto (ma non solo) a seguito dell'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro, hanno formalizzato rapporti di collaborazione con aziende e associazioni che rappresentano un primo passo verso la costituzione di un ponte tra scuola e dopo scuola: aspetto cruciale per tutti gli alunni, e a maggior ragione per quelli con disabilità. Nelle interviste viene molto enfatizzata anche l'importanza della collaborazione tra professionisti e con le famiglie. Ma, anche in questo caso, la triangolazione dei dati suggerisce che esistano ancora molte zone d'ombra. Per esempio, la collaborazione tra docenti curriculari e di sostegno risulta essere ancora un punto di debolezza, laddove i docenti di sostegno lamentano di sentirsi "marginalizzati" e di non avere lo spazio necessario per esercitare una *agency* significativa all'interno della classe.

«La funzione dell'insegnante di sostegno nel tempo è migliorata. Prima eravamo relegati a docenti di serie B, adesso succede ancora, ma di meno. Dovrebbe essere rafforzato il nostro ruolo di insegnante della classe così come è previsto nella normativa. Formalmente siamo assegnati alla classe, ma nella pratica non lo siamo: non possiamo mettere bocca nelle valutazioni, agli esami per esempio siamo qui per il ragazzo che seguiamo ma non possiamo avere voce in capitolo con la Commissione. Noi, d'altro canto, conosciamo i ragazzi benissimo, spesso siamo i docenti che passano più ore con loro, quindi dovremmo essere un ausilio del consiglio di classe [...]. Se ci fosse più uniformità tra docenti curriculari e docenti di sostegno forse anche i ragazzi con disabilità non si vedrebbero più così diversi... l'inclusione comincia dagli insegnanti...» (Docente di sostegno, luglio 2017).

Diversi studi confermano che ancora oggi quando si parla di inclusione e di disabilità si pensa all'insegnante di sostegno quale unico riferimento responsabile della diversità in classe e che i principi della normativa, secondo cui il docente di sostegno è una risorsa assegnata alla classe e non al singolo studente, sono spesso disattesi, riattivando logiche segreganti proprie dell'educazione speciale anche in

situazioni “apparentemente” inclusive. Così «l'insegnante di sostegno subisce/agisce l'estromissione dalla regia della didattica curricolare per diventare una risorsa a uso “esclusivo” dell'alunno con disabilità» (Strano et al., 2017, p. 84).

Sempre con riferimento al terzo valore, lavorare con gli altri, dalle interviste emerge che gli insegnanti ritengono l'inclusione un processo sia “dal basso” che “dal alto”. L'importanza dell'impronta data dalla dirigenza è molto sentita, tanto quanto lo sono la sensibilità e la preparazione dei docenti e di tutto il personale scolastico.

«La mia carriera come insegnante di sostegno inizia in una scuola media come supplente. Una scuola media molto inclusiva da cui ho imparato molto. C'era una Preside molto brava che si impegnava molto per l'inclusione, la scuola era nel quartiere X<sup>4</sup> vicino ai campi Rom, quindi era abituata all'idea di includere, non soltanto i ragazzi disabili ma anche quelli che oggi vengono definiti BES. Lì mi sono confrontata con delle disabilità relativamente importanti e con una didattica particolare, perché ho notato quanto fosse importante un'organizzazione e una dirigenza che imposta il lavoro in un certo modo. Tu come insegnante devi fare il tuo lavoro, hai le tue possibilità e i tuoi margini, però lei per esempio aveva trovato il modo di far partecipare sempre le ASL ai GLH, di mattina [...]. Dopodiché si condivideva con tutto il consiglio di classe in un secondo momento, però quello che è uno dei nodi del sostegno, fare i GLH al completo, lei l'aveva risolto in questo modo. E grazie ad altre strategie organizzative che lei aveva trovato, non so bene come, riusciva a mantenere la scuola aperta mattina e pomeriggio [...]. Ognuno di noi faceva dei rientri pomeridiani offrendo dei laboratori a seconda delle proprie esperienze e competenze. Si trattava di laboratori pratici: cucina, teatro, e in questo modo, il piano educativo era personalizzato per ogni alunno, non solo per gli alunni BES. Tutti i pomeriggi erano attivi 7 laboratori diversi, così ognuno trovava uno spazio pomeridiano per i suoi interessi, le sue qualità. C'era il discorso della flessibilità, dell'autonomia, e i ragazzi con disabilità gravi potevano stare tutti i pomeriggi perché erano coperti da una serie di laboratori. Per le famiglie era un sostegno importante, perché sappiamo che oltre la scuola c'è poco... soprattutto se la famiglia è in situazione di disagio economico per cui non si può permettere la palestra, la piscina o quello che è. Lì mi sono resa conto, soprattutto nel confronto con le altre scuole, di quanto sia importante una formazione del dirigente e questa cultura che riesce ad organizzarti un terreno favorevole all'inclusione» (Docente di sostegno, aprile 2018).

Un altro aspetto importante, sempre riguardante la collaborazione, è la consapevolezza che l'inclusione non riguardi soltanto gli alunni, ma anche i colleghi e l'ambiente stesso, comprese le sue caratteristiche estetiche e funzionali.

«Da subito mi è piaciuta l'atmosfera: corridoi dipinti, aule colorate, hai proprio la sensazione di entrare in un ambiente che non è così conforme, e anche i colleghi... appena sono arrivata ho fatto un collegio docenti con la Preside, appena arrivata anche lei ... alla fine del collegio ho cercato di capire chi era la mia referente... incontro una collega che mi dice “ah, tu sei la nuova docente di sostegno” e, una cosa che ancora oggi mi colpisce, mi ha preso per mano per portarmi dalla referente. Un gesto che ho sentito quasi imbarazzante da un certo punto di vista, ma allo stesso tempo di un'accoglienza... neanche ci conosciamo e lei dice “vieni vieni, il nostro gruppo è qui”. Questo mi ha dato subito il segnale che non solo le pareti, ma anche le persone erano inclusive, per *forma mentis*, per cultura...» (Docente di sostegno, aprile 2018).

<sup>4</sup> Sono stati eliminati i riferimenti geografici per rispetto della privacy.

Analizziamo, infine, il quarto e ultimo valore del Profilo: curare il proprio aggiornamento professionale. Tre quarti dei docenti intervistati ritiene la formazione e l'aggiornamento fondamentali per il proprio lavoro. La metà dei docenti intervistati dichiara di frequentare periodicamente corsi e seminari, anche a proprie spese e nel proprio tempo libero. Tuttavia, 6 di loro esprimono giudizi non positivi sull'utilità della formazione ricevuta e auspicano modalità diverse: meno informazione, meno teoria, più confronto e guida per la riflessione. Questi docenti lamentano il fatto che non vi siano a scuola momenti di riflessione sulle pratiche e condivisione delle esperienze e affermano invece e di sentirne il bisogno.

«Si lavora molto sull'urgenza e sul singolo caso, abbiamo pochi momenti di riflessione e di programmazione. Però poi, nell'urgenza, quello che vedo io è che durante l'anno ci sono continue telefonate pomeridiane, quindi c'è una rete informale che però non è legata ad incontri, ad una cadenza, tutto è molto estemporaneo e legato a quello che serve al momento...» (Docente di sostegno, aprile 2018).

«Una bella cosa che abbiamo fatto [per favorire l'inclusione] è stato mettere in scena un processo alla Monaca di Monza. [I ragazzi] hanno fatto un *focus group* ripreso in diretta in cui ognuno diceva perché la Monaca era colpevole o era innocente. Anche i ragazzi sordi dicevano la loro. Per coinvolgerli nelle riprese c'è stata una bella sperimentazione perché ci ha seguito un regista esterno, che non veniva a scuola. Gli studenti sapevano solo che stavano facendo un film con la loro insegnante. Alla fine, si possono vedere cose interessanti per la riflessione. Le riprese mi servono per ripensare e riflettere sulla mia azione didattica. Anche questo, il riflettere su determinate dinamiche, è una forma di inclusione» (Docente di sostegno, aprile 2018).

Sempre con riferimento al quarto valore, nel *Profilo* si sottolinea che il docente deve «valutarsi sistematicamente»: tuttavia, la parola «valutazione» nelle interviste ai docenti viene sempre utilizzata con riferimento agli studenti, e mai con riferimento al proprio lavoro. Anche questo aspetto potrebbe essere migliorato aumentando le occasioni di confronto e di riflessione, individuali e/o collettive.

## Riflessioni conclusive

I dati raccolti e presentati in questo articolo mostrano che, all'interno del gruppo di docenti intervistati, il modello inclusivo italiano sembra pienamente condiviso a livello di valori e convinzioni “dichiarate”: è importante ribadire che questo non è un fatto scontato, se guardiamo alla situazione italiana nel contesto internazionale (Piccoli, 2017). Dietro questa adesione, tuttavia, si nascondono ancora convinzioni, comportamenti e atteggiamenti, più o meno consapevoli, che possono essere di ostacolo ad una reale inclusione. Diversi autori hanno parlato di micro esclusioni, di «meccanismi di *push e pull out*», di una visione medico-deficitaria della disabilità (D'Alessio, 2011; Ianes, 2015). Le interviste hanno portato alla luce, tra gli altri, il problema delle distorsioni valutative e quello della ancora scarsa collaborazione tra docenti disciplinari e di sostegno. Tutto questo fa pensare ad una transizione tra paradigmi, dall'integrazione all'inclusione, che è in corso, ma non ancora conclusa. Una transizione che si vorrebbe realizzare, che si è consapevoli di dover realizzare, e per la quale tuttavia non si è ancora del tutto pronti. Ci si scontra in parte con l'eredità del passato, presente nella formazione e nel bagaglio culturale dei docenti più anziani, e in parte con le grandi sfide presentate da una società in cui le forme di diversità si moltiplicano e divengono via via più complesse, in un quadro di progressiva riduzione delle risorse. Parallelamente, la for-

mazione e l'aggiornamento professionale sono considerati molto importanti dai docenti partecipanti a questa ricerca, ma emerge un forte bisogno di riflessione sulle pratiche. Sappiamo che l'esperienza si trasforma in reale apprendimento solo se è affiancata alla riflessione in azione, sull'azione e per l'azione, e che l'allenamento alla pratica riflessiva non è scontato nemmeno negli adulti (Schön, 1983). La pratica riflessiva richiede supporto e guida, ed è quindi importante che si creino momenti e situazioni in cui vengono stimolati il confronto, la valutazione tra pari e l'autovalutazione.

Nei Cinque messaggi per l'Educazione Inclusiva dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, il Direttore Mejier ha affermato che il dibattito attuale non è più incentrato sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, quanto sulle modalità per promuoverla (EASNIE, 2014). Dai dati finora raccolti e presentati in questo articolo, si comprende come sia invece ancora necessario, sia in Italia che, a maggior ragione, in altri Paesi con scuole meno inclusive delle nostre, parlare di che cosa significa inclusione e del perché è necessaria, oltre che di come realizzarla. È importante e necessario parlarne ancora, proprio perché siamo partiti dall'affermare che l'inclusione consta di una serie di idee e valori che riguardano il tipo di società da costruire e la persona ideale da sviluppare. Pur riconoscendo la lunga strada già percorsa nel nostro Paese per realizzare l'inclusione educativa, i risultati di questa ricerca mostrano che per arrivare a convinzioni e valori pienamente condivisi c'è ancora molto da fare. Del significato dell'inclusione a scuola e del perché sia necessaria non si è certo parlato abbastanza, e se si vuole traghettare dal paradigma dell'integrazione a quello, più attuale, dell'inclusione, occorre costruire una nuova consapevolezza, attraverso la discussione, il confronto, la riflessione sulle pratiche e la valutazione.

Un bene pubblico, nella teoria economica, è un bene o servizio non rivale e non escludibile, che fa riferimento ad una competenza primaria dello stato e viene gestito "dall'alto". Un bene comune, concetto presente sia nella letteratura economica che in quella filosofica, è qualcosa di più. La prospettiva del bene comune si basa sulla condivisione di valori e obiettivi e promuove processi di co-partecipazione, di aggregazione e di integrazione di responsabilità. La scuola, secondo numerosi studiosi (Castoldi, Chiosso, 2017), dovrebbe essere un bene comune, e come tale richiede una «convergenza spirituale».

«Il bene comune non solo è di tutti, come il bene pubblico, ma per essere fruito postula una certa convergenza o congiunzione, che può essere a volte materiale e a volte spirituale, a seconda dei casi» (Zamagni, 2012).

Ecco perché non dovremmo mai smettere di parlare di che cosa significa inclusione scolastica e del perché è necessaria.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Sharma U., Di Gennaro D.C., Dimitrov, Pace D.M., Zollo E. M., & Sibilio I. M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 10-17.
- Ainscow M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L. Florian (ed.), *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.
- Avramidis E., & Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2, pp. 129-147.
- Bochicchio F. (2017). *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*. Tricase: Libellula.

- Booth T., & Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Canevaro A. (2017). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent' anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del pensiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Castoldi M., & Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. Estratto da: <<https://rm.coe.int>>.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., & Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, & S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- D'Alessio S., Balerna C., & Mainardi M. (2014). *Il modello inclusivo: passato e futuro*. Scuola Ticinese, 320, 11-18. Estratto da: <[www.supsi.ch](http://www.supsi.ch)>.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Inclusione Scolastica*. Londra: Sense Publishers.
- D'Alessio S., Donnelly V., & Watkins A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 5, pp. 109-126.
- Demo H. (2013). L'Index per l'inclusione. Rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento. In D. Ianes, & S. Cramerotti (eds.), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*). Firenze: La Nuova Italia, 1951).
- Donnelly V., & Watkins A. (2011). Teacher Education for Inclusion in Europe. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), pp. 341-353.
- Dovigo F. (2017). Integrare e/o includere: l'esperienza italiana alla luce della letteratura internazionale. *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 100-106.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (trad. it), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <<https://www.european-agency.org>>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. Estratto da: <<https://www.european-agency.org>>.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 1, pp. 53-66.
- Forlin C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 7, pp. 649-654.
- Forlin C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- Forlin C. (2010) (ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londra: Routledge.
- Giraldo M. (2017). Introduzione. Integrazione e/o inclusione. Mode linguistiche o differenti strategie pedagogiche, didattiche e ordinamentali? *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 6-9.
- Ianes D. (2015). Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana. In R. Vianello, S. Di Nuovo (eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

- Mortari L., & Zannini L. (2017). *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*. Roma: Carocci.
- NESSE Network (2012). *Education and disability/special needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Estratto da: <[www.epr.eu](http://www.epr.eu)>.
- Piccioli M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i *Disability Studies* come sviluppo inclusivo. *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 91-97.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993).
- Strano M., Capobianco R., & Cesarano V.P. (2017). La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti. Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti. *Formazione Lavoro Persona*, VII, 20, pp. 25-34.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Estratto da: <<http://www.un.org>>.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Estratto da: <[www.unesco.org](http://www.unesco.org)>.
- Vianello R., & Di Nuovo S. (2015) (eds.). *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Zamagni S. (2012). *Economie globali, comunità locali e organizzazione dei territori*. Estratto da: <[www.youtube.it](http://www.youtube.it)>.
- Zanazzi S. (2018). *Inclusive education. A critical view on Italian policies*. Roma: Nuova Cultura.



# Il digital storytelling nell'educazione presolare: quali suggerimenti didattici vengono dall'analisi delle pratiche a scuola?

Chiara Bertolini • Department of Education and Human Sciences - University of Modena and Reggio Emilia (Italy)

chiara.bertolini@unimore.it

Andrea Pagano • Coopselios - apagano@coopselios.com

## Digital storytelling in pre-school education: what teaching suggestions can be drawn from the analysis of practices at school?

The topic of the article concerns media literacy and media education in the context of preschool. In particular, the article examines the international literature on this topic, in order to recognize the main contents and meanings. It is interested in understanding how fostering media literacy in childhood and it takes digital storytelling as a possible way of work, proposing a review of international literature. Within the wider Erasmus + STORIES project, the article presents the analysis of 59 digital storytelling practices conducted in 6 Italian preschools, with the aim of recognizing, on the one hand, the most recurrent elements of teaching nature and another to highlight the methodological aspects that distinguish practices named best practices because they are associated with the creation of more complex digital stories. For these purposes, statistical analyzes were conducted from a variety of materials collected from the project.

**Keywords:** digital storytelling, media literacy, media education, best practices, teaching suggestions, preschool

Il contributo pone al centro del dibattito la media literacy e la media education nel contesto dei servizi prescolari. In particolare, esamina la letteratura di riferimento in merito a tali temi, ricostruendo i principali contenuti e significati sottesi alle loro finalità. S'interroga sui modi con cui educare ai media nei contesti prescolari e assume il digital storytelling come una possibile strada di lavoro, proponendo una review della letteratura internazionale. Entro il più ampio progetto Erasmus+ STORIES, il contributo presenta l'analisi di 59 pratiche di digital storytelling condotte in 6 scuole dell'infanzia italiane, allo scopo di riconoscere da un lato gli elementi di natura didattica più ricorrenti e dall'altro di evidenziare gli aspetti metodologici che distinguono le pratiche denominate più efficaci in quanto associate alla realizzazione delle storie digitali di maggiore complessità. Per tali scopi, sono state condotte analisi statistiche a partire da una varietà di materiali previsti dal progetto.

**Parole chiave:** digital storytelling, media literacy, media education, buone pratiche, suggerimenti didattici, scuola dell'infanzia

L'articolo è frutto di discussioni condivise fra gli Autori, che comunque si assumono la piena responsabilità delle diverse parti. Chiara Bertolini è autrice dei §§ 1, 2, 6, 7, 8 e 9; Andrea Pagano è autore dei §§ 3, 4 e 5.

# Il digital storytelling nell'educazione prescolare: quali suggerimenti didattici vengono dall'analisi delle pratiche a scuola?

## 1. Scuola dell'infanzia e media education: un binomio possibile o fantastico?

Il contributo s'interroga sui significati e successivamente sui modi (strumenti e strategie) dell'educazione ai media nella prima infanzia.

Perché oggi educare ai media nei contesti prescolari? In primo luogo, perché una varietà di documenti nazionali e internazionali suggerisce alla scuola, e quindi anche ai servizi prescolari, di assumere la media literacy come una propria preoccupazione. I bambini che frequentano la scuola dell'infanzia del ventunesimo secolo sono nati nell'era delle tecnologie e sono abituati a utilizzarle. Tuttavia, crescere e vivere in un contesto pervaso dai media non basta per garantire la crescita di bambini, e futuri adulti, capaci di utilizzare le tecnologie in modo critico e autonomo: le competenze digitali non sono infatti innate e neppure acquisibili soltanto per immersione (Prensky, 2000). Per tale ragione, il Consiglio dell'Unione Europea, già nel 2006 poi ribadito nel 2018, invita il sistema scolastico a *modificare la propria rotta*. Lo scopo della scuola non è più solo quello di sostenere gli studenti nell'acquisizione di saperi e abilità, ma anche quello di accompagnare e facilitare la costruzione di competenze, ossia la capacità di utilizzare in modo congiunto saperi e abilità allo scopo di affrontare situazioni di vita reali (Castoldi, 2011). Il Consiglio dell'Unione Europea raccomanda lo sviluppo di otto competenze, tra le quali quella digitale che riguarda il saper usare, sia come autori che come fruitori, in modo autonomo e critico le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La medesima preoccupazione viene accolta dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'Istruzione (2012) e successivamente dalla legge 107/2015. La Buona Scuola vara, infatti, a partire dal 2015, l'adozione del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) da intendere come un documento programmatico, un trampolino di lancio per l'innovazione didattica della scuola italiana nell'era delle tecnologie e del digitale. Gli scopi prevalenti del PNSD sono almeno due. Da un lato, l'intenzione di sviluppare le competenze digitali degli studenti nelle direzioni già sopra indicate, dall'altro quella di sostenere l'acquisizione di competenze nel medesimo ambito anche da parte degli insegnanti. È, infatti, attraverso la formazione docente che la tecnologia digitale potrà e dovrà diventare uno strumento che si affianca agli strumenti didattici tradizionali (Rivotella, 2017) verso l'innovazione di una scuola che riconosce i cambiamenti della società e sviluppa una cultura digitale. Secondo il PNSD, tale innovazione didattica non può che passare attraverso la ri-progettazione di spazi di apprendimento adeguati in cui le tecnologie vengono utilizzate dagli insegnanti allo scopo di dare vita a una didattica attiva, per problemi e progetti volta a sostenere lo sviluppo negli studenti delle otto competenze riconosciute dal Consiglio dell'Unione Europea.

In questi ultimi decenni, dunque, la scuola assume un nuovo obiettivo di natura strategica, ossia quello di sostenere la media literacy. Ciò significa impegnarsi nell'accompagnare i bambini in un percorso di crescita che consentirà loro di diventare cittadini attivi, capaci di utilizzare le tecnologie in modo autonomo, critico, intenzionale e funzionale al raggiungimento di uno scopo (Aufderheide, 1993;

Potter, 2008). Secondo la letteratura, dunque, la media literacy pone al centro della sua attenzione i processi sia di ricezione che di produzione di messaggi attraverso l'impiego dei media, senza ignorare il coinvolgimento della dimensione emotivo-affettiva (Palsa & Heli, 2015). Più precisamente, gli *oggetti* che costituiscono la media literacy sono riassumibili nelle capacità di esprimersi attraverso i media e di comprendere i messaggi che i media trasmettono, anche grazie allo sviluppo di abilità di analisi, valutazione e riflessione critica del messaggio stesso (Luke, 2000).

Molte sono le definizioni di media education che la letteratura propone, in generale si può pensare alla media education come il processo e alla media literacy come a uno dei suoi possibili obiettivi o risultati (Buckingham, 2003). La media education ha una duplice natura. Da un lato, è da intendere come “educazione *ai* media” volta, come affermato poco sopra, allo sviluppo di competenze che consentono un uso critico e consapevole dei media. Dall'altro, è da considerare anche come un “educazione *con i* media” a sostegno della costruzione di un contesto educativo capace di utilizzare in modo efficace le tecnologie nei processi didattici (Buckingham, 2003).

## 2. Il digital storytelling nei contesti prescolari



Tante sono le strade percorribili per sostenere la media literacy nella scuola dell'infanzia. Il presente contributo pone al centro del dibattito il digital storytelling (DST) come uno dei possibili strumenti a tal riguardo. La Digital Storytelling Association (2002) lo definisce come «the modern expression of the ancient art of storytelling by using digital media to create media-rich stories to tell, to share, and to preserve». Garrety (2008, p.6) sostiene che il «digital storytelling combines the art of telling stories with digital tools such as graphics, audio and video». Il DST, dunque, è da intendere come la pratica di inventare e raccontare storie attraverso un utilizzo combinato di una varietà di linguaggi: verbale, visivo, sonoro e digitale.

Inventare e raccontare storie sono azioni “naturali” e quotidiane per la specie umana, grazie a ciò che Bruner (1986) definisce il *pensiero narrativo*. Secondo Bruner, sia gli adulti che i bambini possiedono due modalità di pensiero, quello narrativo e quello logico. Ciò significa che la specie umana conosce e spiega il mondo attraverso due strumenti, di cui uno è la narrazione. Già i bambini sono abili costruttori di storie grazie al pensiero narrativo, che emerge anche in occasione del gioco simbolico (Yuksel, 2011). Nell'accezione di creatività di Vygotskij (1962), inventare storie è un atto creativo, in quanto per dargli forma i bambini devono combinare in modo nuovo elementi conoscitivi che già posseggono. Questa invenzione deve avvenire entro determinati *limiti*, come il rispetto della grammatica delle storie (Glenn & Stein, 1980) e dei copioni che vengono messi in scena (Rollo, 2007). Pertanto, possiamo considerare l'inventare storie come una situazione problematica aperta che consente ai bambini di agire liberamente (la libertà di inventare qualsiasi trama che desiderino) ma all'interno di una serie di *restrizioni* che vincolano parzialmente il pensiero e l'azione (Bertolini & Contini, 2017).

Invitare i bambini a inventare storie significa, dunque, nutrire il loro pensiero narrativo, aiutandoli ad acquisire e organizzare le loro conoscenze sul mondo (Barret, 2006). Consente, inoltre, di sostenere lo sviluppo di abilità linguistiche (Mau-reen et al, 2018). Secondo Robin (2008), il DST è la pratica di raccontare storie attraverso l'impiego delle tecnologie. Le esperienze di DST, dunque, oltre a solle-

citare, lo sviluppo della competenza narrativa, sostengono anche la competenza digitale (Barret, 2006). Studi nazionali e internazionali considerano, inoltre, il DST uno strumento capace di sostenere processi di co-costruzione dei saperi e di apprendimento significativo nei bambini (Kocaman, 2015; Ferri & Mantovani, 2006). Sollecitano, infine, lo sviluppo emotivo e le competenze sociali (Boase, 2013; Sylla et al, 2015).

In letteratura, diversi autori affermano che il DST possa essere considerato un metodo per utilizzare i dispositivi digitali nel contesto educativo a sostegno della media literacy (Boase, 2013; Maureen, 2018).

Come la scuola può sostenere la costruzione di storie digitali da parte degli studenti?<sup>1</sup>

La maggior parte della letteratura non riferisce in modo specifico della scuola dell'infanzia. In generale, viene affermata "the importance of having a story at heart of a digital story - with a beginning, an end and some development and interest between this points" (Boase, 2013, p.2). Il prodotto finale, infatti, dell'attività di DST è una storia (non una descrizione), governata da legami temporali e causali. Possiamo pensare a una storia come a una catena di eventi caratterizzati da coerenza tematica, e tra loro connessi da rapporti causali e temporali che ne costituiscono la trama, organizzati secondo la struttura della grammatica delle storie (Rollo, 2007). La storia prodotta veicola sempre un significato generale. Per questo motivo, durante il processo d'invenzione, occorre attivare anche meccanismi di selezione delle informazioni. Un testo narrativo non replica mai esattamente la realtà: a seconda di cosa si sceglie di raccontare e dall'"angolazione" da cui si narra, vengono evidenziati significati diversi (Boase, 2013).

Lambert (2010) ha identificato e descritto sette aspetti da considerare durante la costruzione delle storie digitali. I "seven elements of digital storytelling" includono e riguardano:

- un punto di vista che mostra lo scopo e la prospettiva dell'autore che inventa e narra la storia;
- una dramatic question che suscita la curiosità del pubblico, attorno alla quale viene costruita la storia;
- un contenuto emotivo che coinvolge il pubblico su un piano affettivo;
- la voce, ossia l'uso del linguaggio orale che aiuta il pubblico a capire la storia;
- il power of soundtrack che riguarda gli aspetti sonori a supporto della storia;
- l'economia della narrazione che invita l'autore a selezionare le informazioni per evitare di sovraccaricare il pubblico con un uso eccessivo di immagini e/ o di audio;
- il ritmo alla storia che riguarda la vitalità narrativa, ossia quanto lentamente o rapidamente la trama viene raccontata.

Hall (2001) afferma che è possibile sostenere i bambini nell'invenzione di storie attraverso tre strade. La prima strada è da lui denominata *self-recorded stories*. In questa prospettiva, i bambini raccontano liberamente e spontaneamente una storia e l'adulto li audio-registra. Sebbene i bambini piccoli abbiano difficoltà a costruire in autonomia racconti articolati, questa strategia offre loro l'occasione per riascoltarsi. Tale ascolto, che non deve avvenire immediatamente dopo la prima inven-

<sup>1</sup> Per una review completa si rimanda a: Bertolini C., Contini A. (2018). *Digital storytelling for education*. Roma: Aracne.

zione, è la base per la successiva elaborazione, revisione e realizzazione della storia in forma digitale. Il secondo modo per sostenere l'invenzione di storie digitali viene denominata da Hall (2001) come *adult recorded stories*. In questo contesto, l'adulto ripete le parole dei bambini durante la loro narrazione e le trascrive. Tali trascrizioni sono la base di partenza per la costruzione della storia digitale (Yuksel, 2011). La terza strada è il gioco simbolico inteso come mezzo/occasione per inventare e raccontare storie. I bambini attraverso il gioco di finzione creano, spesso insieme e in modo collaborativo, le loro storie (Yuksel et al. 2016).

La seconda proposta di Hall (2001) a supporto dell'invenzione di storie da parte dei bambini richiama il metodo dello storycrafting (Karlsson, 2013) che può essere impiegato con soggetti di qualsiasi età, in contesti individuali o di gruppo. In questo metodo, l'adulto incoraggia i bambini a inventare una storia. Mentre i bambini raccontano, l'insegnante trascrive esattamente le loro parole. Quando i bambini hanno finito di raccontare, l'adulto rilegge la storia inventata senza valutarla. Durante l'ascolto della storia letta dall'adulto, i bambini possono modificarla.

La letteratura riconosce, inoltre, la possibilità di far uso di domande aperte. L'insegnante, infatti, con alcune *open questions* ben progettate può supportare la costruzione e l'invenzione delle storie (Boase, 2013; Maureen et al. 2018).

Secondo Petrucco e De Rossi (2009), la tecnica dello storyboard può facilitare i bambini nel processo di conversione di una storia inventata oralmente in un testo digitale. I bambini che usano la tecnica dello storyboard, disegnano una sequenza di immagini, che rappresenta la storia che hanno inventato in precedenza in forma orale. La storia digitale prende forma grazie all'integrazione tra la componente verbale, quella visiva e poi quella sonora.

La letteratura (per es. Garrety, 2008; Sylla et al., 2015), suggerisce il lavoro in piccolo gruppo come il contesto più utile per l'invenzione di storie digitali.

Una recente ricerca (Bertolini, 2017), ha esaminato 19 pratiche di digital storytelling condotte in contesti di educazione prescolare europei ed extra-europei, allo scopo di individuare gli aspetti di natura didattica ricorrenti. Da tale analisi emergono risultati non generalizzabili, seppur interessanti, tra cui il principale riguarda il riconoscimento in tutte le pratiche di un medesimo copione di azione, scomponibile in tre fasi. La prima fase viene denominata *di preparazione* e consiste nel predisporre esperienze ed occasioni che consentono ai bambini di acquisire o riattivare conoscenze sul mondo che successivamente verranno coinvolte nell'invenzione della storia. Può riguardare, inoltre, la predisposizione di ambienti di apprendimento in cui i bambini possano incontrare, familiarizzare e fare prime esperienze con le tecnologie che verranno impiegate nella costruzione del prodotto digitale. È durante la seconda fase che *la storia prende vita*. Ciò può avvenire in due modi. Da un lato, i bambini possono inventare una storia durante il gioco simbolico, facendo finta di essere i personaggi che interagiscono tra loro in una trama narrativa. Dall'altra parte, gli adulti possono sostenere l'invenzione delle storie al di fuori del contesto simbolico, con la varietà di strategie già sopra indicate. Generalmente, la storia nasce come racconto orale che solo dopo viene trasformato in un prodotto digitale. La terza fase riguarda la *revisione della storia*, durante la quale i bambini riascoltano e/o riguardano la storia costruita con la possibilità di modificarla.

### 3. Il progetto STORIES

L'esplorazione empirica che il presente contributo intende presentare si colloca entro il più ampio percorso di ricerca Erasmus+ “foSTering early childhOod media liteRacy competencIES” (STORIES) (2015-18), che vede coinvolti quattro paesi partner<sup>2</sup>.

Scopo principale del progetto è quello di redigere delle linee guida per il sostegno della media literacy nei contesti educativi prescolari. Si propone, cioè, di giungere a suggerimenti e indicazioni didattiche utili per una sempre maggiore integrazione nel curricolo scolastico della media education. Nello specifico, il progetto si concentra sul digital storytelling come strumento privilegiato nei contesti educativi per la prima infanzia.

Esso si articola in 3 principali fasi. La prima fase di lavoro era volta a condurre una review in merito agli aspetti salienti di natura didattica che contraddistinguono le esperienze di DST. A tale scopo, il gruppo di ricerca ha esaminato un'ampia letteratura di riferimento e ha raccolto e analizzato 19 pratiche di DST condotte in contesti prescolari (Bertolini & Contini, 2018).

Sulla base di questa revisione, la seconda tappa del progetto ha riguardato l'organizzazione ed erogazione di un percorso di formazione sui temi della media literacy, della media education e del DST, rivolto agli insegnanti delle scuole dell'infanzia coinvolti nel progetto (Zini et al., 2018).

La sperimentazione nelle scuole è stata la terza fase del progetto. Nel complesso, STORIES ha coinvolto 17 scuole dell'infanzia per due anni scolastici successivi. In particolare, per ciascuna scuola hanno partecipato al progetto le sezioni dei bambini che nel primo anno di sperimentazione avevano 4 -5 anni e nel secondo anno di lavoro ne avevano 5-6<sup>3</sup>. Sono pertanto stati realizzati, con le medesime sezioni, due cicli successivi di sperimentazione: uno per ciascun anno scolastico e dalla durata massima di 6 mesi. In ciascun ciclo di lavoro, ogni sezione aveva il compito di progettare e condurre almeno 3 esperienze di DST. Tale sperimentazione era volta a rispondere a una molteplicità di domande di ricerca, riassumibili in tre ambiti. Da un lato ci si è interrogati rispetto allo sviluppo delle competenze narrative multimodali (verbali e non verbali) (Murray et al., 2013) e digitali dei bambini. Dall'altro, il progetto ha inteso esaminare se e come nel corso della sperimentazione cambino le competenze digitali e in media education degli insegnanti. Infine, si è inteso esaminare le pratiche realizzate allo scopo di individuarne gli aspetti didattici di qualità. Per rispondere a tali quesiti, durante la sperimentazione è stata raccolta una varietà di materiale: le schede di progettazione degli insegnanti, la documentazione delle esperienze, le griglie di osservazione delle attività, le storie prodotte e i questionari di autovalutazione degli insegnanti.

- 2 Partecipano alla ricerca: cooperativa sociale Coopselios (Italia), cooperativa specializzata nella formazione sull'uso delle tecnologie in educazione Computer Learning (Italia), Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia (Italia), Dipartimento per la Ricerca Educativa dell'Università di Jyvaskyla (Finlandia), Dipartimento di Educazione dell'Università Mimar Sinan Fine Arts (Turchia) e Dipartimento di Educazione dell'Università di Karlsruhe (Germania).
- 3 In alcune scuole sono state coinvolte sezioni eterogenee per età, anche con bambini di 3 anni.



## 4. Obiettivi della ricerca

Il presente contributo intende dare avvio all'analisi delle pratiche condotte nelle scuole coinvolte nel progetto STORIES, al fine di riconoscere gli elementi didattici che le contraddistinguono.

Più precisamente, il lavoro si concentra solo sulle pratiche italiane e si pone due scopi:

riconoscere nel corpus italiano gli aspetti didattici più ricorrenti;

selezionare le pratiche italiane che hanno dato vita alle storie di maggiore qualità, con l'intento di formulare prime ipotesi rispetto agli elementi di natura didattica che sembrano contraddistinguerle.

## 5. Campione

La sperimentazione prevista dal progetto STORIES in Italia ha coinvolto complessivamente 6 scuole dell'infanzia della provincia di Reggio Emilia, selezionate in modo non casuale. Si tratta, infatti, di scuole interessate al tema di ricerca in oggetto. In particolare, ha visto la partecipazione di 8 sezioni di scuola (ciascuna sezione ha lavorato al progetto per due anni scolastici successivi), per un totale di 159 bambini. Hanno partecipato alla formazione e successivamente progettato e condotto le esperienze di DST 21 insegnanti e 3 atelieristi. Hanno contribuito alla realizzazione del progetto, inoltre, 6 coordinatori pedagogici e 9 tirocinanti del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

Le analisi condotte nel presente contributo hanno riguardato le 59 storie digitali prodotte complessivamente nei due anni di sperimentazione dalle scuole dell'infanzia coinvolte in Italia e le relative 59 schede di progettazione e documentazione redatte dagli insegnanti.



## 6. Strumenti

Allo scopo di rispondere alle domande di ricerca al centro del presente contributo sono stati oggetto di analisi due strumenti di lavoro messi a punto dal gruppo di ricerca STORIES: la scheda di progettazione e documentazione delle esperienze didattiche e lo strumento di analisi delle storie digitali.

### 6.1 La scheda di progettazione e documentazione delle esperienze didattiche

Questo strumento è volto a guidare e sostenere gli insegnanti sia nella fase di progettazione delle attività che di documentazione delle stesse.

Si compone di cinque sezioni, di cui le prime tre vengono compilate prima dell'inizio delle attività nelle scuole, l'ultima (n.7) al termine del progetto e le centrali (n.5 e 6) durante il suo svolgimento.

La prima sezione richiede agli insegnanti di fornire *informazioni descrittive* rispetto alla sezione coinvolta, indicando il numero e le caratteristiche generali del gruppo di bambini.

La seconda sezione è denominata *analisi del contesto educativo*. Essa invita gli

insegnanti a contestualizzare il progetto di DST entro la più ampia progettazione annuale della sezione. Sollecita, inoltre, a descrivere il piccolo gruppo di bambini a cui è rivolta la progettazione in oggetto e i criteri per la costruzione e scelta del piccolo gruppo (si ricorda che in ogni ciclo di sperimentazione in ciascuna sezione devono essere realizzati almeno 3 progetti di DST che coinvolgono bambini diversi. Pertanto ogni classe è stata suddivisa in almeno 3 gruppi di lavoro).

La terza sezione riguarda la *descrizione del progetto* che consiste nell'indicazione degli obiettivi che si propone di raggiungere, dei tempi e degli spazi in cui si intende lavorare con i bambini, dei materiali e delle tecnologie che si prevedono di utilizzare e delle principali strategie didattiche che si intendono adottare.

La quarta sezione richiede di pianificare le *prime attività*, ossia di descrivere le esperienze iniziali e preliminari di familiarizzazione con temi e strumenti tecnologici che si intendono predisporre. Di illustrare come si pensa di dare avvio al processo di invenzione della storia. Infine, di indicare come s'intende documentare e valutare il processo di insegnamento-apprendimento.

Nella quinta sezione, gli insegnanti descrivono l'*incipit didattico*, ossia l'occasione, il punto di partenza, la miccia che ha dato effettivamente avvio all'invenzione della narrazione digitale.

La sesta sezione riguarda il *report delle attività* che consiste in una descrizione sintetica ma chiara e operativa di ciascun incontro. Prevede la compilazione di 4 campi per ogni attività: durata complessiva, azioni principali dell'insegnante e dei bambini, tecnologie utilizzate (con indicazione del chi li usa) e note e riflessioni sull'azione didattica condotta.

Infine, l'ultima sezione invita gli insegnanti a *valutare il progetto*, in particolare a indicare i principali aspetti che modificherebbero del processo didattico per renderlo a loro avviso più efficace.

## 6.2 Lo strumento per l'analisi delle storie digitali<sup>4</sup>

Il progetto STORIES esamina e valuta la qualità delle storie digitali costruite dai bambini attraverso uno strumento che si compone di 5 sezioni.

La *prima sezione* permette di identificare in modo univoco la storia analizzata attraverso l'attribuzione di un codice che contiene l'indicazione del paese, dell'anno, della scuola in cui è stata prodotta, più il relativo numero d'ordine di ricezione della storia. Lo stesso codice identificativo viene applicato anche alla scheda di progettazione compilata dagli insegnanti che descrive le esperienze che hanno dato luogo alla storia in esame (par. 6.1).

La *seconda sezione* descrive il tipo di *incipit* fornito dall'adulto per dare avvio all'invenzione della storia digitale.

La *terza sezione* esamina la storia dal punto di vista degli elementi narrativi che la costituiscono.

La *quarta sezione* prende in esame gli elementi mediiali (immagini e suoni) presenti nel prodotto digitale.

<sup>4</sup> Per una presentazione completa dello strumento, si veda Zini A., Bertolini C., Contini A., Manera L. (in corso di stampa). Narrazioni multimodali nella scuola dell'infanzia. Uno strumento per l'analisi delle storie digitali. In *Atti del convegno Giscl "Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione"* (Salerno, aprile 2018).

L'ultima sezione riguarda la dimensione tecnologica del prodotto.

Si tratta di uno strumento complesso, il cui utilizzo richiede più visioni della storia e il coinvolgimento di due ricercatori che con la tecnica del doppio cieco esaminano ciascun prodotto per confrontarsi e discutere sulle codifiche non coincidenti.

## 7. Metodologia

### 7.1 Riconoscere gli aspetti didattici ricorrenti nelle pratiche italiane

Per rispondere al primo obiettivo di ricerca (a), due ricercatori hanno esaminato in modo indipendente le 59 schede di progetto compilate dagli insegnanti italiani. Si sono, inoltre, confrontati sulle poche situazioni di disaccordo allo scopo di giungere a una codifica comune.

In particolare, sono state prese in considerazione le seguenti variabili in quanto ritenute dal gruppo di ricerca STORIES utili, alla luce della letteratura di riferimento, per descrivere nel loro complesso lo svolgimento di un'esperienza di DST da un punto di vista didattico:

- *la durata complessiva del progetto.* Tale variabile può assumere 7 valori tra loro esclusivi: 1 settimana, da 2 a 3 settimane, da 3 a 4 settimane, da 1 a 2 mesi, da 2 a 3 mesi, da 3 a 6 mesi e durata non esplicitata;
- *il numero di incontri* realizzati, codificato nelle classi: 1-2 incontri, 3-4, 5-6, 7-8, 9-12., più di 12 incontri.;
- *il tipo di piccolo gruppo* coinvolto nel progetto, che può assumere i valori: omogeneo o eterogneno;
- *il criterio di costruzione del piccolo gruppo*, descritto da 6 indicatori non tra loro esclusivi: età, rapporti amicali, competenze linguistiche, interessi, appartenenza allo stesso gruppo l'anno di sperimentazione precedente, criterio non esplicitato;
- *lo spazio* in cui sono state condotte le attività che può essere codificato in 8 valori non tra loro esclusivi: aula-sezione, angolo della sezione dedicato al digitale, atelier, atelier digitale, spazi interni e comuni della scuola, giardino della scuola, spazio pubblico e spazio non esplicitato;
- *gli strumenti tecnologici* utilizzati: computer, tablet, I-theatre<sup>5</sup>, fotocamera, videocamera, web-camera, document-camera, scanner; penna digitale, proiettore, proiettore interattivo, LIM, motion input sensitive device, tavoletta grafica, registratore audio, microfono, stampante e altro;
- *i soggetti che utilizzano ciascuna tecnologia* che può assumere 3 valori: solo i bambini, solo gli adulti o entrambi;
- *lo starting point* della storia, ossia l'occasione che ha dato avvio alla sua invenzione, che può essere descritto da 4 indicatori mutualmente esclusivi: gioco spontaneo dei bambini (per es. un gioco di finzione), narrazione/conversazione spontanea dei bambini (per es. racconto orale di esperienze), stimolo per la costruzione di una storia fornito dall'adulto (per es. un binomio fantas-



5 L'I-theatre è un sistema interattivo integrato per la narrazione di storie multimediali. Si veda <<https://www.i-theatre.org/it/>>.

- ticco, alcune immagini/fotografie), stimolo per il *retelling* (una storia da ri-raccontare);
- l'attività “catalizzatrice” che ha dato effettivo avvio all'invenzione della storia, che può assumere i valori non esclusivi: circle time, visione di storie digitali realizzate dagli adulti, visione di silent book, attività di drammatizzazione, impiego di materiali naturali, costruzione di elementi tridimensionali, esperienze fatte all'esterno della scuola, ascolto di storie narrate dall'adulto, incontro con esperti, attività espressive, e altro.
  - la *quantità di struttura narrativa* fornita dall'adulto, implicita nello stimolo che ha dato avvio all'invenzione della storia, che può assumere 4 valori tra loro esclusivi: l'adulto non fornisce alcun elemento di struttura, l'adulto propone il tema della storia, l'adulto suggerisce i personaggi e l'ambiente, l'adulto fornisce uno stimolo che contiene i personaggi, l'ambiente e l'evento iniziale della storia, l'adulto propone una storia completa da ri-raccontare;
  - le *principal strategie didattiche* impiegate nel progetto, che sono descritte da 10 valori tra loro non esclusi: brainstorming, domande aperte di sollecitazione, discussione, problem solving, attività ludica, drammatizzazione, istruzione diretta, dimostrazione, esperimento, lavoro collaborativo.

Per ciascuna variabile è stata condotta un'analisi statistica descrittiva (distribuzioni di frequenze, tendenze centrali e correlazioni) allo scopo di riconoscere gli aspetti maggiormente ricorrenti nel corpus di pratiche italiane.

### *7.2 Formulare iniziali ipotesi rispetto agli elementi di natura didattica che contraddistinguono le buone pratiche*

Al fine di rispondere al secondo obiettivo della ricerca (b), si è deciso in questa occasione di intendere come *buone* le pratiche associate alle storie digitali di maggiore articolazione nella struttura narrativa. A tale scopo, le 59 storie<sup>6</sup> sono state analizzate da due ricercatori in modo indipendente con il predisposto strumento previsto dal progetto (par. 6.2). In particolare, è stato preso in considerazione il livello raggiunto da ciascuna storia alla variabile denominata *story structure* della terza sezione dello strumento, che riprende il modello valutativo delle storie in età prescolare messo a punto da Stein e Albro (1997). Esso prevede 4 livelli di strutturazione:

1. *sequenze senza struttura*, ossia sequenza di segmenti di cui non si riconosce un nucleo tematico comune;
2. *sequenze di descrizioni e/o azioni cronologicamente ordinate* ma non connesse causalmente;
3. *sequenze di azioni collegate tra loro da nessi causali* ma non volte al raggiungimento di un obiettivo;

6 Le 59 storie digitali prodotte dal campione italiano presentano caratteristiche variegate. Tutte raccontano una storia di fantasia, a diversi livelli di articolazione della struttura narrativa. Hanno una durata media di 4 minuti. Nel 37% dei casi si tratta di immagini in sequenza. Con la stessa frequenza sono stati realizzati prodotti digitali definibili come movie. Nel 26% delle esperienze sono state realizzate animazioni. Sono inoltre presenti: voce narrante, dialoghi, musica diegetica, colonne sonore ed effetti sonori.

4. sequenze di azioni guidate da uno scopo/intento riconoscibile (anche se non esplicito) di un personaggio.

A partire dalla codifica di questa variabile, le pratiche sono state suddivise in due gruppi polarizzati: le pratiche associate alle storie con livelli di struttura narrativa pari a 1 e 2 e le pratiche associate alle storie di livello 4.

I due gruppi di pratiche sono stati confrontati utilizzando le lenti (ossia le variabili) già impiegate per l'obiettivo a) attraverso analisi descrittive (confronto di frequenze) e inferenziali (t-test per campioni indipendenti).

## 8. Risultati

### 8.1. Riconoscere gli aspetti didattici ricorrenti nelle pratiche italiane

Gli aspetti didattici ricorrenti nelle pratiche sono stati individuati attraverso l'analisi delle frequenze delle variabili prese in esame (par. 7.1). Di seguito, vengono indicati i valori che hanno ottenuto maggiori occorrenze:

- la *durata complessiva del progetto*. La maggior parte delle pratiche (32,2%) ha una durata pari a 2-3 mesi;
- il *numero di incontri*. Nel complesso le pratiche sono state costituite da 3 a 12 incontri. La maggior parte (31,6%) di esse è composta da 5-6 incontri;
- il *tipo di piccolo gruppo* coinvolto nel progetto è più spesso eterogeneo (84,7%) che omogeneo (15,3%);
- i *criteri di costruzione del piccolo gruppo* riguardano più spesso l'età (57,6%) e gli interessi (43,5%);
- lo *spazio*. Le pratiche sono state prevalentemente svolte nell'aula-sezione (73,9%), nell'angolo digitale allestito in sezione (66,7%) e nell'atelier digitale della scuola (52,5%);
- gli *strumenti tecnologici* e i *soggetti che li utilizzano*. Le tecnologie più frequentemente utilizzate *soltanto dai bambini* sono il registratore (26,1%), il microfono (20,3%) e il tablet (18,8%). Le tecnologie maggiormente usate *soltanto dagli adulti* sono la stampante (23,2%), la videocamera (20,3%) e il computer (18,8%), quest'ultimo perlopiù impiegato con software per il montaggio audio e video. *Adulti e bambini insieme* hanno più di frequente impiegato il computer (43,5%) con software come power point e la videocamera (39,1%);
- lo *starting point* è stato più spesso uno stimolo per la costruzione fornito dall'adulto (39,1%), seguito dal gioco spontaneo dei bambini (26,1%), dalla narrazione spontanea dei bambini (13%) e dal retelling (7,2%);
- il *catalizzatore* del processo di invenzione e costruzione della storia è stato più spesso il circle time (39%);
- la *quantità di struttura narrativa* fornita inizialmente dall'adulto. Nel 55,5% delle pratiche l'adulto non ha fornito struttura narrativa, nel 18,8% ha proposto un tema, nel 4,3% ha fornito un ambiente e dei personaggi, nel 2,9% anche l'evento iniziale, nel 4,3% ha proposto una storia completa.
- le *principali strategie didattiche* impiegate nei progetti si sono distribuite nel seguente ordine: discussione (88,1%), domande aperte di sollecitazione (75,4%), brainstorming (63,8%), dimostrazione (27,5%), drammatizzazione (21,7%), attività ludica (21,7%), lavoro collaborativo (20,3%), problem solving (20,3%), istruzione diretta (14,5%) ed esperimento (2,9%). Le strategie più frequentemente impiegate sono, dunque, state la discussione tra i bambini, le do-



mande di sollecitazione proposte dagli adulti e il brainstorming spesso impiegato nelle fasi ideative iniziali.

## 8.2. Formulare iniziali ipotesi rispetto agli elementi di natura didattica che contraddistinguono le buone pratiche

La Tab.1 sintetizza la distribuzione delle storie in funzione alla variabile *Story structure*.

STORY STRUCTURE LEVELS		N. DI STORIE DIGITALI (e di altrettanti progetti)	FREQUENZA PERCENTUALE
1	<i>No-structure sequence</i>	1	1,7
2	<i>Descriptive-action sequence</i>	19	32,2
3	<i>Reactive-sequence</i>	17	28,8
4	<i>Goal-directed sequence</i>	22	37,3

Tab.1: Distribuzione delle storie rispetto alla variabile *Story structure*, secondo il modello proposto da Stein e Albro (1997)

A partire da tale distribuzione, i progetti sono stati suddivisi in due gruppi polarizzati: le pratiche associate alle storie di strutturazione narrativa di livello 1 e 2 che denomineremo *pratiche meno efficaci*, e le pratiche associate alle storie di livello 4 che chiameremo *pratiche più efficaci o buone*. Si tratta di due gruppi abbastanza equivalenti per numerosità: le pratiche che paiono essere meno efficaci sono complessivamente 20, quelle che sembrano più efficaci sono 22.

Di seguito vengono riassunte le principali differenze emerse dal confronto tra i due gruppi di pratiche per ciascuna variabile presa in esame. Tale confronto è avvenuto comparando le frequenze attraverso analisi sia descrittive che inferenziali (t-test per campioni indipendenti).

- *la durata complessiva del progetto*. Pur non emergendo differenze statisticamente significative, le pratiche associate alle storie di livello basso durano più spesso da 2 a 3 mesi, mentre le pratiche associate alle storie di livello alto da 1 a 2 mesi (31,8%);
- *il numero di incontri realizzati*. Anche rispetto a questa variabile non emergono differenze significative. Le pratiche meno efficaci sono più frequentemente composte da 5 o 6 incontri (30%), quelli che paiono più efficaci da 5-6 incontri (27%) o 7-8 incontri (27%);
- *i piccoli gruppi coinvolto nel progetto* sono sempre prevalentemente eterogenei. Lo sono nel 90% delle pratiche che paiono meno efficaci e nell'86,4% di quelle più efficaci;
- *i criteri di costruzione del piccolo gruppo* che prevalgono sono in entrambi i gruppi di pratiche l'età (50% delle pratiche meno efficaci e 68,2% di quelle più efficaci) e gli interessi dei bambini (45% delle pratiche meno efficaci e 59% di quelle più efficaci). Non si rilevano differenze statisticamente significative;
- *lo spazio*. In entrambi i gruppi di pratiche gli spazi più spesso coinvolti sono

- aula-sezione (95% delle pratiche meno efficaci e 90,9% di quelle più efficaci), l'angolo digitale della sezione (70% delle pratiche meno efficaci e 86,4% di quelle più efficaci) e l'atelier digitale (50% delle pratiche meno efficaci e 68,2% di quelle meno efficaci). Il giardino della scuola viene più spesso coinvolto nelle pratiche che paiono migliori (31,8% vs 15% delle pratiche meno efficaci). Non emergono, tuttavia, differenze statisticamente significative;
- gli strumenti tecnologici e i soggetti che li utilizzano. Non si rilevano differenze significative rispetto all'andamento di questa variabile Nelle pratiche che paiono meno efficaci, i bambini più spesso utilizzano il registratore (45%) e il microfono (30%). Gli adulti la stampante (35%). Adulti e bambini insieme il computer (55,5%) e la videocamera (50%). Nelle pratiche che sembrano migliori, i bambini usano più spesso il tablet (31,8%), gli adulti la videocamera (36,4%) e il registratore (36,4%) ed insieme il computer (50%) e la videocamera (40,9%). Da segnalare che l'I-theatre viene usato nelle pratiche associate ai livelli di articolazione narrativa più alta, ma non in quelle associate ai livelli più bassi;
  - lo starting point. In entrambi i gruppi di pratiche, la storia prende avvio dalla sollecitazione all'invenzione da parte dell'adulto (45% nelle pratiche meno efficaci; 50% in quelle più efficaci);
  - l'attività "catalizzatrice" più frequente in entrambi i gruppi è il circle time (55% nelle pratiche meno efficaci; 50% in quelle più efficaci). Emergono differenze statisticamente significative rispetto all'utilizzo dei materiali naturali ( $p=0,023$ ) come occasione motrice/contesto privilegiato e attivante per l'invenzione della storia, mai impiegati nelle pratiche che sembrano meno efficaci e utilizzati nel 22,7% delle pratiche che paiono migliori;
  - la quantità di struttura narrativa. I due gruppi mostrano un andamento statisticamente differente ( $p=0,006$ ): nelle pratiche che sembrano meno efficaci, l'adulto più spesso non fornisce alcuna struttura (40%) o propone un argomento (30%). Diversamente, nelle pratiche che sembrano migliori, l'insegnante spesso (e più di frequente che nell'altro gruppo) non fornisce struttura narrativa iniziale (86,4%);
  - la principale strategia didattica impiegata nelle pratiche che sembrano meno efficaci è l'impiego di domande aperte di sollecitazione (90%). Nelle pratiche che paiono migliori, invece, sono più di frequente utilizzate le strategie della discussione tra bambini (95,5%), le domande aperte (90,9%) e il brainstorming (90,9%). Emergono differenze statisticamente significative rispetto all'utilizzo della drammatizzazione ( $p=0,024$ ), presente più di frequente nelle pratiche meno efficaci (45%) e meno in quelle più efficaci (13,6%).

## 9. Discussione dei risultati e sviluppi futuri della ricerca

I risultati ottenuti consentono di delineare le caratteristiche più frequenti delle pratiche italiane di DST nelle scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto STORIES. Si tratta di progetti condotti in piccoli gruppi eterogenei di bambini, nello spazio d'aula o in spazi appositamente predisposti per le esperienze, come angoli di sezione dedicati al digitale o atelier digitali. L'invenzione delle storie prende avvio nel circle-time grazie ad un invito aperto da parte dell'insegnante che tuttavia non fornisce struttura narrativa iniziale. La costruzione della narrazione procede attraverso domande che vengono costruite a partire dalle idee inizialmente offerte dai bambini: l'insegnante reinterpreta ciò che essi dicono e propone loro una do-

manda a partire da quelle stesse idee. Il confronto tra pari e il brainstorming contribuiscono all'invenzione della storia. Il computer è la tecnologia più spesso coinvolta nelle esperienze, utilizzata in modo congiunto da bambini e insegnanti nella costruzione di storie digitali composte da immagini in sequenza integrate al canale sonore e a volte con semplici animazioni (realizzabili per esempio con power point), oppure soltanto dall'adulto che utilizza in autonomia software per il finale montaggio audio e video dei prodotti dei bambini.

Interessanti sono anche i risultati che provengono dalla comparazione tra le pratiche che abbiamo denominato come *più* e *meno* efficaci. È da tale confronto che ci pare possibile desumere alcuni raccomandazioni didattiche verso la progettazione e realizzazione di buone pratiche di DST nei contesti educativi per l'infanzia. In primo luogo, ci pare utile suggerire l'organizzazione di esperienze *intensive*, ossia poco estese nel tempo e composte da almeno 5 incontri a frequenza ravvicinata. Ci sembra fondamentale anche la predisposizione di un contesto accettante in cui l'adulto è capace di sollecitare i bambini alla narrazione. Un ambiente che mette a disposizione i dispositivi digitali, ma anche ricco di materiale non strutturato come quello naturale, la cui osservazione, manipolazione e esplorazione in piccolo gruppo diventano l'occasione catalizzatrice e motrice dei processi inventivi. Una storia, dunque, che prende forma e vita a partire da uno stimolo molto aperto, un invito non direttivo ma che scaturisce dall'intenzionale predisposizione di un contesto che sostiene lo spontaneo pensiero narrativo dei bambini. Non irrilevante è il ruolo dell'adulto che coglie le iniziali idee narrative dei bambini per poi accompagnare gli stessi verso lo sviluppo, la revisione e l'intreccio di tali idee attraverso una buona orchestrazione del confronto tra pari. La richiesta esplicita dell'adulto, che diventa anche una consegna diretta, di drammatizzare esperienze, vicende o storie sembra invece una strada poco utile alla costruzione di buone storie digitali. Tali risultati disegnano, dunque, una professionalità docente capace di organizzare e offrire contesti ricchi e generativi (Garcia et al., 2017).

Pur riconoscendo la non banalità dei risultati ottenuti, essi si ritengono ancora provvisori. Innanzitutto, perché il criterio per il riconoscimento delle buone pratiche è parziale. In questa ricerca esse sono state individuate a partire dalla completezza e complessità dell'articolazione narrativa delle storie prodotte. Si dovrebbe ulteriormente raffinare tale criterio fino a tener conto anche degli aspetti multimodali e digitali delle storie costruite dai bambini. In secondo luogo, questa ricerca ha condotto l'analisi delle pratiche utilizzando come materiale di lavoro le schede di progettazione degli insegnanti. Il progetto STORIES ha raccolto una varietà di altro materiale che deve essere sottoposto a esame, attraverso esplorazioni sia qualitative che quantitative. Risultati più completi verranno dall'analisi delle pratiche raccolte da tutti i paesi partner e anche dal confronto tra i paesi stessi. Non ultimo, sarà utile condurre confronti tra i progetti realizzati nel primo ciclo di lavoro e quelli del ciclo successivo, allo scopo di riconoscere gli aspetti del processo didattico che sono cambiati per effetto dell'esperienza e della riflessione su di essa da parte degli insegnanti.

I risultati ottenuti non si contrappongono a quelli di precedenti ricerche (Bertolini & Contini, 2017), anzi ci paiono capaci di contribuire al lavoro ancora in corso verso la definizione sempre più fine degli elementi di natura didattica che caratterizzano le buone pratiche.

## Riferimenti bibliografici

- Aufderheide P. (eds.) (1993). *Media Literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Barret H. C. (2006). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning*.
- Bertolini C. (2017). Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia: tra teoria e pratica. *Form@re*, 17, 1, pp. 144-157.
- Bertolini C., & Contini A. (2018). *Digital storytelling for education*. Roma: Aracne.
- Bruner J. S. (1986). *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Garcia J., Pagano A., Junqueira F., & Andrade G. (2017). *Educação Infantil em Reggio Emilia*. Curitiba: UTP.
- Forri P., & Mantovani S. (2006). *Bambini e Computer*. Milano: ETAS.
- Glenn C.G., & Stein N.L. (1980). *Syntactic structures and real world themes in stories generated by children*. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Hall N. (2001). *Young children as storytellers. Facilitating preschool literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lambert J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley: Digital Diner.
- Luke A. (2000). Critical literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, pp. 1-19.
- Karlsson L. (2013). Storycrafting method to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social Behavioural Sciences*, pp. 1109-1117.
- Murray J., & Lutkewitte C. (eds.) (2013). *Composing Multimodality. Multimodal Composition: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Palsa L., & Heli R. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *International journal of media, technology and lifelong learning*, 11, 2, pp. 101-111.
- Petrucco C., & De Rossi M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Potter W. J. (2008). *Media literacy*. Oaks: SAGE.
- Prensky M. (2010). Homo sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. *TD Tecnologie Didattiche*, 18 (2), pp. 17-24.
- Rivotella P. C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Robin B.R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), pp. 220-228.
- Rollo D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Sylla C., Coutinho C., Branco P., & Muller W. (2015). Investigating the use of digital manipulatives for storytelling in pre-school. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, pp. 39-48.
- Stein N.L., & Albro E.R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goalstructured knowledge in telling stories. In M. Bamberg (eds.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vygotskij L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Edizione originale *Myšlenie i reč* pubblicata nel 1934).
- Yuksel P. (2011). *Using Digital Storytelling in Early Childhood Education: A Phenomenological Study Of Teachers Experiences*. PhD thesis.
- Yuksel P., Yldirim S., & Robin B.R. (2016). A phenomenological study: Teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42, 5, pp. 427-445.
- Zini A., Bertolini C., Contini A., & Manera L. (2018). *Il digital storytelling nell'educazione*



- dell'infanzia: la formazione degli insegnanti nel progetto STORIES. Italian Journal of Educational Technolgy*, 2018, pp.1-11.
- Zini A., Bertolini C., Contini A., & Manera L. (in corso di stampa). Narrazioni multimodali nella scuola dell'infanzia. Uno strumento per l'analisi delle storie digitali. In *Atti del convegno Giscl "Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione"* (Salerno, aprile 2018).

Sitografia (Ultima consultazione 23/08/2018)

- Boase C. (2013), *Digital Storytelling for reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*, <<https://giamissen.files.wordpress.com>>.
- Commissione Europea (2018). *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <[https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar-395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0007.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar-395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0007.02/DOC_1&format=PDF)>.
- Digital Storytelling Association (2002). <<http://www.dsaweb.org/01associate/ds.html>>.
- Garrety C.M. (2008). *Digital storytelling: an emerging tool for student and teaching learning*, retrieved from Digital Repository@ Iowa State University, <<http://lib.dr.iastate.edu>>.
- Gazzetta Ufficiale (15/07/2015), *Legge 13 luglio 2015, n. 107*. <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.
- Gazzetta ufficiale dell'unione europea (2006). *Raccomandazione del 18 Dicembre 2006 (2006/962/CE)*. <<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX-32006H0962&from=EN>>.
- Maureen I. Y., Meij H., & Jong T. (2018). Supporting literacy and digital literacy development in early childhood education using storytelling activities. *International Journal of Early Childhood*, <<https://doi.org/10.1007/s13158-018-0230-z>>.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <[http://icleme.scuole.bo.it/images/documenti/circolari12-13/nota\\_5559\\_5set\\_12\\_indnaz.pdf](http://icleme.scuole.bo.it/images/documenti/circolari12-13/nota_5559_5set_12_indnaz.pdf)>
- MIUR (2015). *Piano nazionale scuola digitale*. <[http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)>.



# Processi di auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia: il ruolo della formazione metodologica di base dei docenti e dei dirigenti

Valeria Biasi • Department of Education Sciences - University of Roma Tre (Italy) - valeria.biasi@uniroma3.it  
Concetta La Rocca • Department of Education Sciences - University of Roma Tre (Italy) - concetta.larocca@uniroma3.it

## Nursery Schools and Kindergarten Self-evaluation processes: the role of basic methodological training for teachers and managers

In recent years we have witnessed the development of internal evaluation (Self-evaluation in the first place) and external evaluation of school structures of the 0-6 level. In 2016/17 a Research-Training project was promoted on the theme of self-evaluation of the Nursery and Kindergartens of the Municipality of Rome, which involved 36 Heads of educational services and 93 educational facilities. We describe here the activities of the training and research path carried out by the participants in blended mode and the results obtained. The evaluation model adopted considers self-evaluation activities as an interaction between the indications of the legislator (top-down) and the territorial needs (bottom-up), also taking into account the perception of the professional identity and the effectiveness of the school organization.

**Keywords:** self-assessment, top-down and bottom-up indicators, RAV, nursery, kindergarten, perception of identity and professional context

Negli ultimi anni si è assistito allo sviluppo della valutazione interna (auto-valutazione in primis) ed esterna delle strutture scolastiche di fascia 0-6. Nel 2016/17 è stato promosso un progetto di Ricerca-Formazione sul tema dell'auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma, che ha coinvolto 36 Responsabili di servizi educativi e 93 strutture educative. Descriviamo in questa sede le attività del percorso di formazione e ricerca svolte dai partecipanti in modalità blended e i risultati ottenuti. Il modello di valutazione adottato considera le attività auto-valutative come interazione tra le indicazioni del legislatore (top-down) e le esigenze territoriali (bottom-up), tenendo anche conto della percezione dell'identità professionale e dell'efficacia dell'organizzazione scolastica.

**Parole chiave:** auto-valutazione, RAV, Indicatori top-down e bottom-up, nidi, scuole dell'infanzia, percezione dell'identità e del contesto professionale

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, in particolare i §§ 1, 2 e 3 sono stati redatti da C. La Rocca e i §§ 4, 5, 6 e 7 sono stati redatti da V. Biasi.

# Processi di auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia: il ruolo della formazione metodologica di base dei docenti e dei dirigenti

## 1. Premessa

Le attività di auto-valutazione delle strutture scolastiche rappresentano un'occasione irrinunciabile per consentirne il miglioramento inteso non solo come elevazione della qualità del servizio ma come implementazione del sistema nel suo complesso. Infatti se alla fine degli anni Novanta, la valutazione delle scuole diventa un obbligo di legge legato al principio dell'autonomia scolastica (legge 59/1997) e viene posto in relazione alla esigenza di rendicontazione, e alla assunzione di responsabilità dei risultati ottenuti (D.L. n. 286/1999), il punto di vista teorico sulle procedure auto-valutative si arricchisce progressivamente in un dibattito che ha come tema fondamentale quello del coinvolgimento degli attori delle strutture in tali processi (Giannandrea, 2012; Bondioli & Savio, 2014, Vannini & D'Ugo, 2011). Molte riflessioni in tal senso sono effettuate in rapporto al noto saggio di Guba e Lincoln (Guba & Lincoln, 1989) in cui emerge una visione costruttivistica delle pratiche valutative nelle quali ha un ruolo fondamentale la partecipazione attiva di tutti gli attori del sistema (*stakeholders*) che si esplicita nella condivisione e nella negoziazione di criteri e metodi in un processo ricorsivo in cui si intersecano momenti di scoperta di nuovi elementi teorico-pratici e di assimilazione degli stessi nei contesti reali. È evidente che il coinvolgimento dei protagonisti delle attività formative (docenti, dirigenti, amministrativi, etc.) è strettamente collegato alla disposizione positiva degli stessi verso le attività di valutazione del sistema di istruzione ed è altrettanto evidente che una cultura della valutazione intesa come elemento costitutivo dell'agire formativo non può essere data per scontata ma debba essere costruita e diffusa (Domenici, 1993; Barzanò, Mosca & Sheerens, 2000; Bottani, 2011). Bisogna inoltre considerare che generalmente, come avviene nei due terzi delle scuole europee (EURYDICE, 2016), allo scopo di stabilire un rapporto interattivo tra struttura centrale e realtà locali, anche in Italia (DPR n. 80/2013) si effettuano due tipologie di valutazione, entrambe finalizzate al miglioramento: valutazione esterna, svolta da valutatori che non appartengono al personale della scuola in questione (Indire, Invalsi, corpo istruttivo), e valutazione interna, condotta principalmente dai membri del personale della stessa (Rapporto di Auto Valutazione: Nota del Ministero del 2 marzo 2015) (EURYDICE, 2016). Dunque, al fine di superare il senso di estraneità spesso avvertito e dichiarato nei confronti del Sistema Nazionale di Valutazione, sembra risultare ancora più urgente l'implementazione di attività di formazione degli attori del sistema scuola ad una cultura della valutazione che consenta di coglierne gli aspetti formativi, costruttivi e le potenzialità trasformative.

Come previsto dall'attuale legislazione, anche le scuole dell'infanzia (sistema integrato 0-3/3-6) saranno progressivamente inserite nelle attività di valutazione/auto-valutazione; infatti già a partire dall'a.s. 2017/18, alcune scuole campione sono tenute alla pubblicazione del RAV sul portale del Ministero: l'ottica è di proporre uno strumento condiviso dalle scuole del territorio nazionale attra-



verso il quale monitorare annualmente gli istituti scolastici per ricavare informazioni pubbliche spendibili per azioni di miglioramento<sup>1</sup>.

L'esigenza di porre in atto processi di auto-valutazione nell'ambito delle scuole dell'infanzia è oggi particolarmente sentita anche in relazione ai "principi e ai criteri direttivi per l'esercizio della delega riguardante il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, recata dall'art. 1, co. 180, 181, lett. e) – come modificata dall'art. 1, co. 2, lett. b), del disegno di legge di conversione del D.L. 42/2016 (L. 89/2016) – e 182, della L. 107/2015 i quali prevedono l'istituzione del sistema citato, costituito dai *servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia*, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie" (Atto del Governo n. 380). Naturalmente, in Italia, ci si occupa da tempo di specifiche questionilegate alla valutazione dei servizi della prima infanzia, mantenendo ferma l'istanza di attestare la qualità degli stessi secondo l'adozione di specifici criteri e al contempo di salvaguardarne la peculiarità territoriale e contestuale e prestando particolare attenzione al coinvolgimento e ad una adeguata formazione dei soggetti che vi operano (Barberi *et al.*, 2002; Ferrari, 2003; Bondioli & Ferrari, 2008; Truffelli, 2011).

In tali percorsi di formazione riteniamo si debba anche promuovere la progressiva consapevolizzazione dell'educatore del nido e della scuola dell'infanzia sia delle caratteristiche della propria *identità professionale* sia dell'*efficacia dell'organizzazione scolastica* in cui egli è inserito, ciò in quanto questi aspetti incidono sugli *atteggiamenti professionali* e sugli esiti da raggiungere.

Come oramai noto grazie in particolare agli studi di psicologia sociale e psicologia del lavoro, la globalizzazione e l'innovazione tecnologica contribuiscono a trasformare continuamente la cultura organizzativa, lo stile di leadership e le dinamiche di gruppo (Bar-Tal & Saxe, 1978; Venza, 2007; Harkins, Williams & Burger, 2017) e ciò verosimilmente accade anche nei contesti organizzativi a scopo educativo. D'altra parte, la maggior parte delle persone trascorre da un terzo a metà della propria vita a lavorare nell'ambito di organizzazioni di vario genere, comprese quelle scolastiche e formative. Diviene allora sempre più importante comprendere la natura delle organizzazioni contemporanee ed imparare a valutare criticamente anche le eventuali distorsioni valutative e auto-valutative prodotte dai e nei sistemi istituzionali, ciò al fine di promuovere il benessere dei membri dell'organizzazione e, di conseguenza, anche la produttività dell'istituzione medesima.

1 Lo scorso anno scolastico è stata avviata una sperimentazione pilota del RAV. Le scuole coinvolte sono state circa 900 fra statali e non statali: 500 scuole sono state estratte dall'Invalsi; 400 si sono auto - candidate. La sperimentazione proseguirà nel corso dell'a.s. 2018/19 e terminerà a giugno 2019 (dal sito Orizzonte scuola - 4 giugno 2018).

## 2. Il progetto di Ricerca-Formazione<sup>2</sup> nel Comune di Roma

Nel 2016/17, su richiesta dei responsabili della formazione del personale, è stata effettuata l'esperienza di Ricerca-Formazione di cui qui riferiamo – resa possibile grazie alla Convenzione stilata con il Dipartimento Educativo di Roma Capitale sotto la responsabilità scientifica di Gaetano Domenici – che è stata centrata in particolare sul tema dell'auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma ed ha coinvolto 36 Funzionari Educativi (POSES: Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici) ciascuno dei quali è responsabile del coordinamento delle attività delle istituzioni presenti nel proprio ambito di gestione territoriale (in totale 93 strutture educative: 61 scuole dell'infanzia e 32 nidi).

Le linee metodologiche seguite dal gruppo di ricerca hanno assunto la prospettiva della Ricerca – Formazione così come essa si configura nelle argomentazioni di Traverso, ovvero “un approccio interrogativo alla realtà che deve essere soddisfatto mediante lo studio della realtà stessa (la sua evoluzione, il tipo e il livello di impegno dei suoi attori, il contributo e l'importanza dei formatori coinvolti), anche prevedendo l'utilizzo di un apparato metodologico in grado di fotografare, documentare e analizzare le rappresentazioni, le pratiche e le strategie in una doppia prospettiva sincronica e diacronica. «Il ricercatore si allontana dal ruolo di esperto che osserva in maniera distaccata per diventare un facilitatore: colui che è in grado di sostenere un processo di autosviluppo e di autoconsapevolezza» (Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010, p.15; cfr. anche Park, 1999) ma che è anche in grado di prendere posizione, di affermare principi, di esporre modelli. La formazione funge, allora, da anello di congiunzione tra le teorie pedagogico-didattiche e le pratiche nei contesti educativi. L'inserto formativo non riassume solo la necessità di un momento di sintesi socializzante ma rafforza l'investimento conoscitivo del mondo universitario. Il ricercatore-formatore è in grado di esplorare costrutti che possono essere il riferimento professionale di partenza, frutto della possibilità di accedere a bacini di sapere (derivanti dalla ricerca di settore). La relazione tra ricerca e pratica si espone ad una riflessione ampia, sistematica e prolungata che dovrebbe portare a cambiamenti sostenibili in un certo numero di rappresentazioni e pratiche educative. La comunità di ricerca deve diventare capace di «passare dalla fase di comprensione e di consapevolezza a quella di azione sperimentale, che potrà eventualmente consolidarsi, cristallizzarsi in una routine»<sup>3</sup>.

2 Per una panoramica sulla Ricerca-Formazione si veda il volume a cura di Asquini G. (2018) *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*; Roma: Franco Angeli.

In particolare, per la stesura di questo lavoro, tra i vari contributi contenuti nel volume, sono risultati molto interessanti, dal punto di vista teorico, quello di Roberta Cardarello “Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione” e, dal punto di vista empirico, quelli di Anna Bondioli e Donatella Savio, “Promuovere dall'interno: la ricerca come formazione” e quello di Luisa Zecca, “Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale?”. Inoltre, è sembrato molto efficace anche l'articolo di Traverso A. (2015) La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2-2015-online <[https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE\\_Traverso.pdf](https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf)>.

3 Traverso A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2-2015- online, pp. 244-245 <[https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE\\_Traverso.pdf](https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf)>.

Di conseguenza risultano fortemente interconnessi gli obiettivi di ricerca, ovvero verificare se la formazione delle POSES all'utilizzo di strumenti strutturati (RAV) possa favorire un approccio più scientifico e consapevole verso le pratiche valutative ed auto-valutative al fine di migliorare l'intervento educativo, e gli obiettivi formativi, ovvero sensibilizzare le POSES ad una cultura della valutazione che consenta loro di coglierne gli aspetti formativi, costruttivi e le potenzialità trasformative utilizzando strumenti strutturati per osservare efficacemente il contesto educativo al fine di migliorarlo. I docenti che hanno tenuto il Corso<sup>4</sup> hanno così proposto un intervento formativo e di ricerca volto a favorire un atteggiamento positivo verso un uso formativo e trasformativo della valutazione (La Rocca, 2016b).

## 2.. Fasi dell'intervento di Ricerca-Formazione

Nell'ambito del Corso si è proposto un percorso di auto-valutazione che tenesse conto sia di criteri esterni (top-down), sia delle indicazioni suggerite dalle POSES (bottom-up).

Fase preliminare – somministrazione di strumenti: Questionario sulla Valutazione volto a rilevare le opinioni sulla valutazione ed auto-valutazione di sistema.



Fase 1 - Si sono tenuti incontri di studio nel corso dei quali è stato presentato in modo analitico il RAV Infanzia, assumendo come riferimento "esterno" gli indicatori in esso contenuti, articolati nelle dimensioni: "contesto e risorse", "processi e pratiche educative e didattiche", "esiti degli allievi in termini di benessere, sviluppo e apprendimento"; ogni indicatore è ulteriormente declinato in descrittori accompagnati da domande aperte e rubriche di valutazione per consentire a ciascuna struttura di effettuare una raccolta di informazioni effettivamente puntuale e rappresentativa. Potrebbe sembrare paradossale ritenere esterni i criteri contenuti nel RAV, ma questa denominazione rispecchia in qualche modo il "sentire" degli attori scolastici della prima infanzia che non hanno la consuetudine di confrontarsi con criteri di valutazione non generati dagli stessi contesti territoriali e che dunque tendono ad interpretare come "esterno" e "calato dall'alto" anche uno strumento come il RAV. Contemporaneamente, nel corso degli incontri in presenza, sono state presentate le modalità teorico/pratiche della ricerca-azione-formazione, per favorire la consapevolezza della dimensione della ricerca come componente imprescindibile nella attività di docenza e di dirigenza dei servizi, e sono stati descritti alcuni strumenti per la raccolta di dati quantitativi e qualitativi, al fine di sottolineare la necessità di poter disporre di dati informativi validi ed attendibili per intraprendere processi decisionali efficaci.

Fase 2 - Si è poi proceduto presentando una griglia di osservazione sistematica denominata "griglia evolutiva" nella quale sono stati inseriti in ordinata gli indicatori del RAV e in ascissa le colonne: elementi rilevati nel contesto (stato attuale); indicazioni di miglioramento (vincoli e opportunità); interventi di miglioramento (azioni già effettuate); *elementi rilevati nel contesto (futuro stato post-miglioramento)*.

4 Gaetano Domenici, Valeria Biasi, Concetta La Rocca.

Fase 3 - Le partecipanti – tutte donne - sono state distribuite in modo casuale in gruppi di 4/5 persone e sono state invitate a compilare le griglie osservative sia durante gli incontri in presenza sia in modalità online, utilizzando una piattaforma appositamente implementata e gestita da un tutor esperto disciplinare (La Rocca, 2016a).

Fase 4 - Dopo aver compilato la griglia evolutiva seguendo gli indicatori previsti dal RAV, le partecipanti sono state sollecitate nell'inserimento di ulteriori descrittori individuati autonomamente, a partire dalle esigenze specifiche delle singole strutture, in modo da favorire anche l'espressione individuale e creativa.

Fase 5 – Raccolta, elaborazione ed interpretazione dei dati

Fase 6 – Compilazione Questionario sull'“Efficacia dell'Organizzazione Scolastica o Formativa” elaborato inizialmente da R.B. Lawson negli Stati Uniti negli anni '90 e adattato sulla popolazione italiana da Biasi e Bonaiuto (2008). Elaborazione dei dati, restituzione dei risultati, discussione e condivisione delle ipotesi interpretative.



### 3. Esiti

#### 3.1 *Il questionario sulla valutazione*

Il questionario, proposto in apertura del Corso, ha avuto lo scopo di raccogliere le opinioni delle POSES in merito alle questioni legate alla valutazione del sistema scolastico ed è costituito da una sezione per la raccolta di dati ascrittivi, da 4 domande strutturate con una serie di alternative di risposta (D1: 10; D2: 6; D3: 4; D5: 7) per ciascuna delle quali è stata inserita una scala Likert a 4 livelli (per niente, poco, abbastanza, molto), e da 2 domande aperte. Le risposte alle domande strutturate sono state elaborate in SPSS; quelle alle domande aperte con categorizzazione a posteriori dei concetti emergenti. Tutte le POSES hanno compilato il questionario, non tutte hanno risposto ad ogni domanda. Si propone di seguito (Tab.1) la rappresentazione puntuale delle frequenze percentuali delle risposte e una interpretazione delle stesse:

**Tab.1: Questionario sulla valutazione – frequenze percentuali di risposta fornite da n=36 partecipanti**

A) Indichi il peso<sup>5</sup> che attribuisce a ciascuna delle attività valutative approssimativamente elencate nell’ambito del proprio contesto lavorativo, ovvero nella struttura coordinata

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
– assumere decisioni operative a breve termine			41.2	58.8
– assumere decisioni per favorire le politiche aziendali del Comune di Roma	5.9	11.8	47.1	32.4
– ottemperare a pratiche amministrative		8.8	61.8	29.4
– vigilare sul funzionamento della struttura	2.9	2.9	14.7	<b>76.5</b>
– vigilare sulle pratiche educative utilizzate dagli operatori			14.7	<b>79.4</b>
– analizzare il contesto educativo insieme agli operatori			23.5	67.6
– identificare le priorità amministrative emergenti su cui intervenire		17.6	55.9	26.5
– identificare le priorità educative emergenti su cui intervenire			14.7	<b>82.4</b>
– individuare gli obiettivi da raggiungere			20.6	<b>79.4</b>
– individuare i tempi nei quali raggiungere gli obiettivi		2.9	50.0	47.1

B) Indichi il peso che attribuisce a ciascuna delle modalità di raccolta di dati utili al processo di valutazione/auto-valutazione della struttura che coordina

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
– osservare il contesto e redigere relazioni	2.9	2.9	23.5	67.6
– dialogare con ciascun operatore per capire il suo punto di vista		5.9	38.2	52.9
– organizzare riunioni, con gli operatori, nel corso delle quali annotare i punti salienti degli interventi			14.7	<b>82.4</b>
– costruire griglie di osservazione differenziate a seconda del contesto da osservare	2.9	14.7	41.2	32.4
– costruire “rubriche valutative” differenziate a seconda del contesto da osservare	5.9	20.6	41.2	29.4
– costruire check-list differenziate a seconda del contesto da osservare	2.9	20.6	38.2	29.4



5 Si è esplicitato alle POSES che per “peso” si intende il ruolo e l’importanza rivestito dallo specifico fattore.

C) Indichi il peso che attribuisce a ciascuno dei soggetti elencati in tabella nella messa in atto dei processi di valutazione/auto-valutazione della struttura che coordina

	Per niente	Poco	Abba-stanza	Molto
- eventuale apposito Ente Nazionale esterno che utilizza criteri oggettivi e standardizzati	5.9	41.2	35.3	14.7
- personale che opera nella struttura, attraverso l'impiego di procedure informali e collaborative	8.8	26.5	38.2	23.5
- personale che opera nella struttura, attraverso l'impiego di metodologie rigorose		17.6	38.2	38.2
- personale che opera nella struttura, attraverso l'utilizzo di linee guida indicate da un Ente Nazionale esterno	2.9	11.8	47.1	35.3



D) Nel suo contesto lavorativo, ovvero nella struttura che coordina, ritiene che le attività di valutazione/auto-valutazione possano portare

	Per niente	Poco	Abba-stanza	Molto
- al miglioramento della qualità del servizio			14.7	<b>82.4</b>
- alla nascita di un clima competitivo	20.6	47.1	17.6	11.8
- allo sviluppo di un senso di frustrazione	26.5	41.2	20.6	2.9
- alla percezione di una potenzialità migliorativa		5.9	47.1	47.1
- all'incremento della consapevolezza professionale			29.4	<b>70.6</b>
- alla crescita di soddisfazione personale			44.1	52.9
- alla comprensione di punti di forza e criticità			29.4	<b>70.6</b>

Un primo sguardo complessivo sui dati porta ad affermare che la valutazione sia un tema molto sentito e che le attività di valutazione siano ritenute capaci di condurre ad un miglioramento della qualità del servizio permettendo di comprenderne punti di forza e criticità (Item D/7 = 70,6%). In particolare, tali attività sono viste come una possibilità di intervento in ambito educativo per individuare obiettivi (Item A/9=79,4%) e priorità (Item A/7= 82,4%; Item A/8= 82,4%).

6 Si riportano le percentuali relative alla risposta "molto".

Un minore rilievo è attribuito alla valutazione come mezzo per consentire lo sviluppo di differenti pratiche amministrative e di politica gestionale del Comune (Item A/7% = 26,5) e ciò sembra essere in una certa contraddizione rispetto a quanto le POSES hanno rilevato utilizzando le griglie evolutive, nelle quali più volte è stato fatto riferimento alla necessità di modulare interventi di finanziamento e iniziative specifiche a seconda delle esigenze formative delle singole strutture. Probabilmente, e auspicabilmente, la contraddizione è da attribuirsi al fatto che il questionario è stato compilato prima dell'avvio della formazione e le griglie sono state compilate contestualmente alle riflessioni sollecitate dai seminari nei quali si è presentato il RAV, analizzandone in modo puntuale tutti i descrittori.

È poi interessante osservare che tra gli strumenti da utilizzare per la raccolta di dati informativi vengano privilegiati quelli qualitativi (Item B/1 = 67,6%; B/2=52,9%; B/3=82,4%; vs strumenti quantitativi in Item B/4=32.4%; B/5=29.4%; B/6=29.4%), sebbene, in seguito, durante il Corso, le stesse POSES abbiano accolto con notevole interesse la presentazione di strumenti strutturati per la rilevazione dei dati. Anche questo appare come un elemento a favore della rilevazione di una certa incidenza delle attività del Corso nella modificazione di opinioni precostituite.

In ultimo è da sottolineare come venga considerata poco valida una valutazione effettuata da un soggetto estraneo alla struttura (C/1=14,7%), confermando con ciò quella certa diffidenza verso le azioni valutative esterne descritta nella premessa.

In risposta alla prima delle domande aperte<sup>7</sup> le POSES hanno rilevato che le attività di monitoraggio della struttura sono utili se “perseguono obiettivi formali e standardizzati rivolti alla ricerca di soluzioni delle criticità”, per “sviluppare codici comuni di lettura del contesto e per trasferire i dati oggettivi rilevati sia all'interno sia all'esterno”, per “l'accompagnamento e il supporto ai processi di cambiamento”, per “modificare metodi e pratiche che tendono a non rinnovarsi se non rilevate e messe a confronto con altre realtà”, per “evitare i giudizi affrettati che a volte esprimono i docenti”, per “favorire una attività omogenea di decodificazione degli eventi e della realtà”, per “sviluppare consapevolezza dell'agire educativo, responsabilizzazione e creazione del senso di appartenenza al servizio”.

In risposta alla seconda domanda aperta<sup>8</sup> le POSES hanno affermato che le attività di valutazione/auto-valutazione sono utili per il “riconoscimento delle qualità professionali richieste al personale solo se vengono attuate con consapevolezza ed equilibrio perché in questo modo permettono di compiere un processo di consapevolezza professionale, incremento dell'autostima, rilevazione punti di forza e criticità, gestione delle frustrazioni, esplicitazione degli obiettivi e mantenimento dei risultati raggiunti”. Esse hanno rilevato inoltre come “una attività valutativa possa far emergere rivalità professionali poiché può essere vista come una critica al proprio operato”; hanno poi sottolineato quanto sia “difficile promuovere e consolidare una buona idea di valutazione (come occasione formativa e trasformativa) nelle credenze del personale il quale dovrebbe essere adeguatamente formato per evitare che si sottragga a tale delicato compito, ritenendo la valutazione come giudicante sul piano personale e professionale”. Comunque le attività valutative sono

- 7 E) Secondo la sua opinione, le attività di monitoraggio sono utili per la struttura che coordina? O sono inutili? *Argomenti le sue motivazioni utilizzando lo spazio sottostante.*
- 8 F) Secondo la sua opinione le attività di valutazione/autovalutazione sono utili per il riconoscimento delle qualità professionali richieste al personale della struttura che coordina? *Argomenti le sue motivazioni utilizzando lo spazio sottostante.*

ritenute “indispensabili” per “arginare il disimpegno e riportare alla responsabilità professionale e alla consapevolezza del ruolo”, oltre che per “migliorare la qualità dei processi formativi”.

### 3.2 Le griglie evolutive (RAV – top/down)

Le griglie evolutive sono state progettate per consentire una *osservazione circolare* che possa permettere di attuare un processo di ricorsività partendo dalla rilevazione di elementi dei contesti scolastici nell’oggi e, passando attraverso una ricerca di realistiche ipotesi di miglioramento, possa proiettarsi in una descrizione degli interventi effettivamente realizzati e nella rilevazione dello stato del contesto ad esso successiva. L’ultima azione non è naturalmente definitiva, ma ritorna ad essere il primo stadio della griglia e dell’osservazione, in un’ottica di interazione continua tra dimensione teorica e pratica che evidentemente, in rapporto a quanto si è esposto nella premessa, non può mai considerarsi definitiva.

Come si è detto, le POSES sono state distribuite in modo casuale in gruppi di 4/5 persone e a ciascun gruppo è stata consegnata una griglia (Tab.2) contenente alcuni specifici *indicatori* e *descrittori* del RAV a cui fare riferimento per la sua compilazione.



GRUPPO 1,2,3...				
Indicatore RAV 1,2,3...	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTE- STO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIO- RAMENTO (vincoli/oppor- tunità)	INTERVENTI DI MIGLORIA- MENTO (azioni effettuate)	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTE- STO (stato pos miglioramento)
Descrittori (elaborati con il supporto delle domande guida contenute nel RAV)				

Tab. 2: Struttura della griglia evolutiva

Le griglie sono state compilate sia in presenza sia in piattaforma, dove il tutor esperto disciplinare (La Rocca, 2016a) ha coadiuvato le attività animando i dibattiti negli specifici forum aperti per ciascun singolo gruppo. Si rileva che non sempre le POSES hanno lavorato in gruppo adducendo come motivazione il fatto che i contesti di appartenenza non avevano caratteristiche simili.

Gruppo 1 - *Descrittori RAV: Accesso al servizio e popolazione scolastica; Territorio e capitale sociale; Risorse economiche e materiali; Risorse professionali.*

Le POSES inserite in questo gruppo hanno voluto rispondere singolarmente perché hanno ritenuto di non poter elaborare una descrizione condivisa essendo gli istituti scolastici, da esse coordinati, dislocati in territori diversi e dunque presentando caratteristiche differenti. Ciononostante, la lettura dei singoli lavori ha permesso di rintracciare alcune ricorrenze: quasi tutte rilevano che “sarebbe op-

portuno che le scuole dell'infanzia possano avere una maggiore autonomia gestionale e organizzativa che potrebbe consentire di investire maggiori risorse per i materiali didattici, per le iniziative pre e post scuola". Da più voci viene sollecitata una maggiore presenza delle equipe psico-pedagogiche della ASL e viene rilevata la necessità che vi sia un maggiore accordo tra gli uffici e le figure di coordinamento. Un altro fattor comune riguarda la presenza attiva e collaborativa dei genitori che va dal contribuire economicamente alle necessità della scuola, alla disponibilità nel partecipare alla costruzione di situazioni di condivisione culturale. Tutte le scuole osservate hanno punti di forza in alcuni elementi territoriali (natura, museo, associazioni, biblioteche, parchi...) e le POSES ritengono che "sarebbe opportuno facilitare gli spostamenti e le visite didattiche attraverso pratiche organizzative a loro sostegno (assicurazioni, pulmini, ...)".

**Gruppo 2 - Descrittori RAV: Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio; Risultati di sviluppo e apprendimento (incluse competenze di cittadinanza); Risultati a distanza.**

Il gruppo ha lavorato in sintonia; per alcuni descrittori non risulta chiara la dimensione temporale prevista dalla griglia, ovvero non si distinguono la descrizione dello status attuale dalle ipotesi di miglioramento e dagli interventi effettivamente svolti. Particolarmente interessante risulta l'informazione per la quale non sembra sussistere un rapporto di continuità tra la scuola dell'infanzia e la primaria: per questo specifico punto sono emerse indicazioni per ipotesi di miglioramento legate alla necessità di "elaborare strumentazione didattica idonea allo scopo".

**Gruppo 3 - Descrittori RAV: Curricolo e offerta formativa; Progettazione educativo-didattica; Modalità di monitoraggio e valutazione.**

Anche il gruppo 3 ha lavorato coralmente. Nella griglia si osserva che sebbene il piano dell'offerta formativa e gli specifici progetti didattici siano stilati secondo le direttive previste dalle indicazioni nazionali, si renderebbe opportuna una "maggiore divulgazione e condivisione degli stessi sia tra colleghi sia con i genitori". In particolare si rileva che non sempre il progetto educativo posto in essere rispecchia fedelmente quello elaborato sulla carta e che occorrerebbe "sviluppare un sistema di verifica che gli obiettivi prefissati siano stati effettivamente raggiunti utilizzando strumenti idonei alla rilevazione di dati validi ed attendibili". Queste osservazioni risultano particolarmente interessanti perché si mostrano in linea con i contenuti del Corso, il quale ha mirato a sviluppare una maggiore consapevolezza a proposito delle pratiche valutative.

**Gruppo 4 - Descrittori RAV: Dimensione pedagogico-organizzativa; Dimensione metodologica; Dimensione relazionale.**

Le componenti del gruppo 4 hanno risposto alle sole sollecitazioni relative al punto 2. Viene osservato che l'idea di bambino che orienta le scelte didattico-pedagogiche viene condivisa per lo più nelle singole sezioni e che tra l'una e l'altra sezione essa può variare. Si auspica una maggiore condivisione nelle attività teorico-pratiche, un'implementazione dei laboratori, e l'attivazione di procedimenti utili alla rilettura dei progetti a seguito della documentazione empirica raccolta.

**Gruppo 5 - Descrittori RAV: Inclusione e differenziazione; Continuità e orientamento; Pratiche gestionali e organizzative.**

Le POSES del gruppo 5 hanno lavorato individualmente. Nei due terzi delle risposte risulta che non vengono svolte con regolarità osservazioni relative agli





alunni per favorire l'inclusione e la differenziazione: “i piani educativi personalizzati sono elaborati e seguiti dalle sole docenti che si occupano dei bambini in difficoltà”, “non vi sono attività sistematiche per l'inclusione ma gli interventi si basano sulla sensibilità dei singoli docenti”; “non vi è alcuna struttura di connessione tra i vari interventi rivolti ai singoli”. In merito alle attività di orientamento e continuità da tutte le schede compilate emerge la descrizione di una situazione in progress: al momento non sono molte le iniziative dirette a costruire continuità tra nido, infanzia e primaria, ma le strutture stanno cercando delle soluzioni operative che non siano affidate alla sola figura responsabile dell'orientamento ma vedano la costruzione di azioni che prevedano il coinvolgimento di tutti gli operatori.

*Gruppo 6 - Descrittori RAV: Missione e obiettivi prioritari; Controllo dei processi; Organizzazione delle risorse umane; Gestione delle risorse economiche.*

I componenti del gruppo 6 hanno evidenziato che le scuole dell'infanzia non contribuiscono alla definizione delle *mission* di istituto poiché non hanno rapporti con i Circoli didattici e che di fatto si compila il PTOF in modo teorico e generico, senza calarsi nella realtà, pertanto si auspica una inversione di rotta che veda “una maggiore collaborazione tra i diversi livelli scolari e una maggiore attenzione alle esigenze concrete”. Nulla viene descritto in merito al controllo dei processi e alla gestione delle risorse economiche. Rispetto all'organizzazione delle risorse umane si rileva che “i compiti vengono assunti su base volontaria e che difficilmente si riesce a superare l'atteggiamento di delega totale del problema a chi lo ha preso in carico”. Ci si augura di poter promuovere momenti collegiali per permettere alla collega designata la restituzione del lavoro svolto in modo da poter condividere responsabilità e iniziative.

*Gruppo 7 - Descrittori RAV: Formazione del personale; Valorizzazione delle competenze; Collaborazione tra insegnanti; Collaborazione con il territorio; Coinvolgimento delle famiglie.*

Il gruppo 7 descrive come presenti e ben strutturate le iniziative di formazione che vengono allestite sia tenendo conto delle esigenze dei docenti, rilevate attraverso la somministrazione di questionari, sia su iniziativa delle POSES. Le competenze dei singoli vengono valorizzate attraverso l'affidamento di incarichi corrispondenti e si rileva che “è promossa la partecipazione dei docenti a gruppi di lavoro o laboratori”. La collaborazione con agenzie culturali del territorio è definita occasionale, mentre la collaborazione con il municipio è attivata per le situazioni di disabilità. La partecipazione dei genitori è “occasionale e non prevede un coinvolgimento nella definizione dei documenti scolastici”; “gli incontri organizzati come supporto alla genitorialità mostrano una scarsa partecipazione”. Come prospettive di miglioramento vengono indicate la costruzione di strumenti per la rilevazione delle esigenze familiari e l'incentivazione dell'utilizzo delle nuove tecnologie a fini comunicativi e informativi.

#### **4. La formazione alla definizione degli Indicatori bottom-up nei processi di auto-valutazione**

Come abbiamo detto in apertura le attività di auto-valutazione possono essere organizzate dall'alto verso il basso, secondo *criteri e procedure decise a livello centrale*, oppure dal basso verso l'alto, adattando i *criteri generali alle realtà locali*. Il nostro intento è stato proprio quello di promuovere una visione delle attività auto-valu-

tative come *interazione* tra le indicazioni del legislatore (top-down) e le esigenze territoriali (bottom-up).

A tale scopo, proprio per quanto riguarda la formulazione di adeguati indicatori e descrittori bottom-up, è stato svolto un lavoro di continuo confronto, condivisione e discussione critica delle proposte formulate dalle partecipanti medesime.

Di seguito si riportano i risultati di questa esperienza di ricerca-formazione per quanto concerne la formulazione degli *Indicatori bottom-up* utili ai fini della procedura di auto-valutazione allestita.

## 5. L'uso degli Indicatori bottom-up per l'Auto-Valutazione condotta attraverso il RAV

Per quanto concerne gli indicatori proposti dalle Responsabili di servizi territoriali e dipartimentali (POSES) ad integrazione delle indicazioni ministeriali (top-down) del RAV, e quindi in merito alle esigenze territoriali locali, sono stati raccolti e debitamente discussi proprio durante gli incontri di formazione, vari esempi di indicatori bottom-up formulati dai partecipanti al Corso di formazione: oltre allo sviluppo di una proficua discussione in merito è stato in realtà possibile anche evidenziare i ricorrenti errori metodologici da evitare (Domenici, Lucisano & Biasi, 2017) attraverso, appunto, una specifica formazione dei docenti e dei dirigenti educativi.

Tra gli errori più frequenti in cui tendono spesso ad incorrere gli operatori educativi quando si cimentano con la formulazione di tali indicatori, si delineano:

*Item inducenti:* si tratta di item caratterizzati dal fatto che la domanda posta induce una risposta preferenziale, centrata sul consenso e sull'adesione collusiva (Tab.3). Per esempio: “Il servizio è attento alla promozione di un clima sociale orientato al benessere dei bambini?”, in questo caso risulterebbe particolarmente difficile sostenere il contrario, ossia che la struttura educativa in questione non sia attenta a promuovere il benessere dei partecipanti.

PROCESSI: A) Pratiche Educative e Didattiche - Indicatore 3.2				
Dimensione Relazionale	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato post miglioramento)
Il servizio è attento alla promozione di un clima sociale orientato al benessere dei bambini?				
Il servizio è attento alla promozione di un clima sociale orientato al benessere degli adulti?				

Tab. 3: Esempi di item inducenti

*Item ambigui:* si tratta di item caratterizzati dal fatto che la domanda posta esprime un giudizio implicito soggettivo imponderabile (Tab.4). Per esempio: “Il clima di collaborazione tra adulti offre un modello adeguato di relazione ai bambini?”; nulla è dato sapere in merito alla definizione di tale modello cosiddetto relazionale “adeguato” ma ci si esprime su aspetti valoriali generici e indefiniti, come è facilmente comprensibile ciò che può essere ritenuto adeguato per una comunità

può essere visto come non adeguato in un differente contesto sociale.

PROCESSI: A) Pratiche Educative e Didattiche - Indicatore 3.2				
Dimensione Relazionale	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato post miglioramento)
Il clima di collaborazione tra adulti offre un modello adeguato di relazione ai bambini?				

Tab. 4: Esempio di item ambiguo

Oppure, sempre nell'ambito dell'ambiguità, si hanno casi in cui vengono poste più domande nell'ambito di uno stesso item (Tab.5). In questi casi non è possibile dare una risposta se non in modo per così dire complessivo, non pertinente i vari punti messi a fuoco.



Indicatore 3.3 Valutazione dell'efficacia delle pratiche educative			
Valutazione dell'efficacia delle pratiche educative	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)
Quali sono le modalità di rilevazione delle acquisizioni dei bambini? Nei servizi educativi sono i punti di forza del progetto educativo? Quali aspetti del curricolo sono meno esplicitati? Routine, benessere del bambino, lavoro in piccolo gruppo?			

Tab. 5: Esempio di item ambiguo composto da molteplici domande diverse

È noto poi il caso in cui gli *item sollecitano un effetto di desiderabilità sociale* (Tab.6). Per esempio: “Il servizio promuove la costruzione del senso di appartenenza alla comunità educativa in bambini ed adulti”. Certamente la costruzione del senso di appartenenza di una comunità educativa è vissuto come un fine positivo da raggiungere, vi è il rischio che le risposte di adesione rispondano con grande probabilità a tale desiderio anziché fotografare una condizione quanto più oggettiva possibile.

PROCESSI: A) Pratiche Educative e Didattiche - Indicatore 3.2				
Dimensione Relazionale	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato attuale)	INDICAZIONI DI MIGLIORAMENTO (vincoli/opportunità)	INTERVENTI DI MIGLIORAMENTO (azioni effettuate)	ELEMENTI RILEVATI NEL CONTESTO (stato post miglioramento)
Il servizio promuove la costruzione del senso di appartenenza alla comunità educativa in bambini ed adulti?				

Tab. 6: Esempio di item che sollecita un effetto di desiderabilità sociale

Altri effetti distorcenti rinvenuti hanno riguardato il problema degli *Indicatori molari versus molecolari* e il *grado di complessità dei Descrittori*.

Occorre infatti tenere presente il fatto che gli Indicatori possono essere espressi

a livello molto analitico oppure aggregato, si parla quindi a tale proposito di un diverso grado di complessità dei Descrittori (Domenici, 1981, 2009) i quali non devono costituire una sorta di bombardamento frastornante di qualità disparate di una realtà osservabile ma, al fine di essere cogenti e poter fornire dati informativi validi ed attendibili, devono rappresentare una chiave di lettura descrittiva dei principali *aspetti significativi* di tale realtà. Tale significatività è garantita quando gli aspetti e le qualità da rilevare risultano collegate a specifiche ipotesi da verificare con l'osservazione condotta.

Se queste indicazioni e cautele metodologiche di base vengono disattese si concretizza il rischio di assistere invece ad un uso improprio di indicatori i quali appaiono estremamente parcellizzati e staccati da ogni ipotesi osservativa. Si assiste in questi casi ad una sorta di vera e propria “seriazione compulsiva” espressa attraverso copiosi elenchi di micro-indicatori non rispondenti in modo coerente agli obiettivi del processo di auto-valutazione (Tab.7): per esempio non possiamo dedurre granché dal fatto osservato che il Servizio educativo in questione organizzi 3 volte l'anno assemblee dei genitori o che non sia più produttivo organizzarne 2 o 4, e così via. In questi casi sarebbe più utile una *descrizione libera delle reali prassi* utilizzate dall'istituzione scolastica, delle *ragioni o motivazioni di tali scelte consolidate* e degli *effetti positivi o meno conseguiti*: ciò permetterebbe di procedere con maggior efficacia verso la definizione di un progetto di miglioramento attraverso il superamento di eventuali criticità effettivamente rinvenute.

- Il servizio organizza 3 volte l'anno assemblee dei genitori;
- Il servizio organizza bimestralmente incontri di sezione con i genitori;
- Il servizio organizza gli incontri di sezione dopo l'orario di chiusura all'utenza;
- Il servizio prevede, nel corso degli incontri di sezione, l'eventuale permanenza in struttura dei bambini con l'ausilio del personale delle altre sezioni, al fine di facilitare la partecipazione di tutte le famiglie coinvolte nell'incontro;
- Il servizio organizza, almeno 2 volte l'anno, colloqui individuali con tutti i genitori utenti;
- Il servizio organizza ulteriori colloqui individuali con i genitori che ne facciano richiesta;
- Il servizio organizza gli orari dei colloqui individuali con i genitori, tenendo conto delle esigenze lavorative degli stessi e, pertanto, li prevede su appuntamento in prima mattinata, dopo pranzo e/o dopo la chiusura del servizio all'utenza;
- I colloqui individuali vengono svolti dalle figure di riferimento dei bambini. La figura di riferimento è l'educatrice/insegnante che, all'inizio dell'anno, prende in carico il bambino e la sua famiglia;
- .....

**Tab. 7: Check List in merito al descrittore: Coinvolgimento delle famiglie.  
Esempio di un Effetto di “seriazione compulsiva”**

Si ricorda infatti che nell'ambito dei processi auto-valutativi condotti attraverso il RAV è utile mantenere sempre uno *sguardo di sistema* che tenga conto non soltanto della *fotografia dell'oggi*, ma anche delle *motivazioni delle scelte del passato*

in modo da avere più consapevolezza in merito alle ragioni delle *scelte da programmare per il futuro prossimo*.

È necessario a tale fine lavorare attraverso le procedure di auto-valutazione allo scopo di evitare il fenomeno della *rimozione delle motivazioni* delle scelte effettuate e/o delle scelte mancate per scongiurare il rischio di un effetto di *sottovalutazione delle motivazioni* delle scelte future.

## 6. Auto-Percezione dell'identità e del Contesto Professionale e processi di Auto-Valutazione

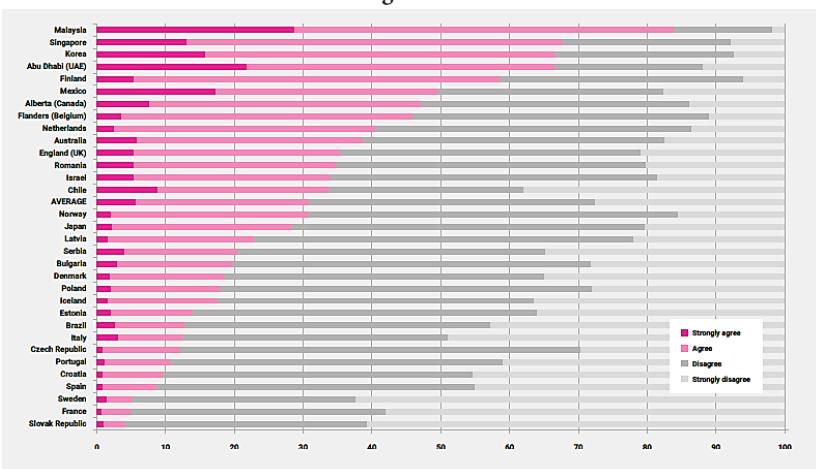
Per una più profonda comprensione dei processi di auto-valutazione medesimi, occorre in realtà a nostro avviso considerare come essi siano connessi in modo biunivoco alla *percezione della propria identità professionale e del contesto professionale*.

### 6.1 La Percezione della propria Identità professionale

Per quanto concerne la percezione della propria identità professionale le recenti indagini internazionali continuano ad evidenziare una sistematica sottovalutazione del ruolo sociale del docente. Attraverso dati aggiornati su tale argomento, Schleicher (2018) illustra, come riportato con evidenza nella Figura 1, i livelli estremamente bassi delle percentuali di Docenti che si dichiarano “d'accordo” o “assolutamente d'accordo” con l'affermazione “Penso che la professione di insegnante sia considerata adeguatamente nella società”.

Tale effetto di svilimento e non riconoscimento del ruolo sociale può assumere un peso consistente, anche se indiretto, nell'ambito delle procedure di auto-valutazione.

**Fig. 1: Percentuale di Docenti che si dichiarano “d'accordo” o “assolutamente d'accordo” con l'affermazione “Penso che la professione di insegnante sia considerata adeguatamente nella società”**



Fonte: OECD, TALIS 2013 Database, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042219>  
(Schleicher, 2018; p.65).

Le rappresentazioni mentali (schemi, ipotesi precostituite, aspettative) che gli adulti, compresi naturalmente gli insegnanti, sviluppano sono considerate di particolare rilievo: esse si determinano e si consolidano attraverso i meccanismi della formazione dei concetti, con il concorso di informazioni raccolte in vario modo (relazioni interpersonali, *mass media*, ecc.) ed anche provenienti dal proprio mondo interno.

Tali rappresentazioni mentali tendono ad orientare i processi percettivi e auto-percettivi coinvolti nelle dinamiche auto-valutative (Biasi, 2017). Proprio sulla base delle rappresentazioni che si costruiscono, gli adulti possono tendere a plasmare ed orientare in maniera diversificata le pratiche educative: in termini di controllo o di guida, di tolleranza o intolleranza, ecc. In base ai rilievi evidenziati dalla letteratura internazionale diviene oggi sempre più evidente il peso giocato dallo stile educativo adottato dall'adulto nell'ambito della relazione educativa, sul processo di sviluppo affettivo e cognitivo del bambino e dall'adolescente. La ricaduta delle rappresentazioni mentali e delle componenti auto-percettive occuperà quindi sempre un posto centrale nei processi auto-valutativi.

## 6.2. La percezione di Efficacia dell'Organizzazione Scolastica e Formativa



Questa area di indagine è stata diretta a rilevare la percezione del contesto professionale attraverso la somministrazione del Questionario sull'Efficacia dell'Organizzazione Scolastica o Formativa elaborato inizialmente da R.B. Lawson negli Stati Uniti negli anni '90 (cfr. anche Lawson, Doris Anderson & Rudiger, 2016), tradotto e adattato sulla popolazione italiana da Biasi e Bonaiuto (2008) e di cui si riporta in Figura 2 l'istruzione fornita.

Fig.2: Istruzione del Questionario sull'"Efficacia dell'Organizzazione Scolastica e Formativa" elaborato inizialmente da R.B. Lawson negli Stati Uniti negli anni '90 (cfr. Lawson, Doris Anderson & Rudiger, 2016), tradotto e adattato alla popolazione italiana da Biasi e Bonaiuto (2008).

<u>Efficacia dell'Organizzazione</u>		
Per favore fai una valutazione della capacità che ha l' <u>organizzazione cui appartieni</u> (non semplicemente il tuo gruppo di lavoro, ufficio o dipartimento, ma piuttosto l'intera organizzazione), di compiere le specifiche azioni elencate per ciascuna situazione qui di seguito.		
Nella Colonna A, indica quanto credi che l' <u>organizzazione cui appartieni</u> possa compiere le specifiche azioni elencate in ciascun item, inserendo un numero da <b>1</b> (incapace) a <b>9</b> (estremamente capace).		
1 Incapace	5 Discretamente capace	9 Estremamente capace

Per quanto concerne il gruppo dei funzionari educativi che hanno partecipato alla rilevazione in oggetto nell'ambito delle suddette attività di formazione ( $n=23$ ; età media: 57 anni e 6 mesi), il punteggio totale medio registrato è risultato di 122.17 (d.s.: 33.79) sul complessivo ottenibile di 225. Ciò mette in luce uno stato di appiattimento su livelli bassi e medio-bassi di attribuzione di efficacia all'organizzazione di appartenenza (una organizzazione con efficacia percepita per così

dire nella media riceve infatti in genere un punteggio minimo pari a 170/225), con sviluppo di vissuti di mancato supporto professionale dell'istituzione nel rispondere alle reali esigenze dell'utenza. Si nota peraltro un atteggiamento oppositivo rinvenibile in occasione dell'attribuzione di alcuni punteggi estremamente bassi (d.s.: 33.79; moda: 149; mediana: 122).

Si rileva inoltre un complessivo punteggio medio attribuito ai singoli item pari a 4.89 (su una scala da 1 a 9) e ciò torna a sottolineare la valutazione scarsa data dalle nostre operatrici all'efficacia percepita dell'organizzazione educativa. In particolare, sono indicati in rosso (Tab. 8) gli item che hanno registrato punteggi estremamente bassi e che, come si può vedere, riguardano specifici aspetti importanti quali la percezione della capacità dell'organizzazione di saper gestire i conflitti tra i suoi membri, di riuscire a motivare e riconoscere il lavoro svolto dai suoi membri, di prendersi cura dei suoi dipendenti, di promuovere la condivisione della presa di decisioni ecc.



Item	Punteggi medi	Dev. Stand.
<i>Questa organizzazione può rispettare per tempo le scadenze</i>	<b>4.83</b>	1.50
<i>Questa organizzazione può risolvere conflitti tra i suoi membri</i>	<b>4.04</b>	1.61
<i>Questa organizzazione può trattare equamente con i vari membri</i>	<b>4.69</b>	1.92
<i>Questa organizzazione può ricompensare i suoi membri basandosi esclusivamente sul loro rendimento</i>	<b>3.74</b>	1.51
<i>Questa organizzazione può trattare i vari membri in modo amichevole</i>	<b>4.34</b>	1.95
<i>Questa organizzazione può prendersi cura di me se mi annoia per un mese e più</i>	<b>4.43</b>	2.89
<i>Questa organizzazione può procurarmi un lavoro interessante</i>	<b>5.17</b>	1.95
<i>Questa organizzazione può rispondere ai bisogni degli allievi</i>	<b>5.78</b>	1.97
<i>Questa organizzazione può essere una leader nel suo campo</i>	<b>5.56</b>	2.15
<i>Questa organizzazione può prendere decisioni efficaci</i>	<b>5.61</b>	1.97
<i>Questa organizzazione può motivare i dipendenti a fare del loro meglio</i>	<b>4.74</b>	1.91
<i>Questa organizzazione può mettere a punto obiettivi specifici per i suoi membri</i>	<b>5.65</b>	1.67
<i>Questa organizzazione può mettere a punto obiettivi stimolanti per i suoi membri</i>	<b>5.13</b>	1.79
<i>Questa organizzazione può comunicare efficacemente con i suoi membri</i>	<b>4.91</b>	2.13
<i>Questa organizzazione può raggiungere con successo scopi specifici</i>	<b>5.21</b>	1.59
<i>Questa organizzazione può rendere efficacemente, sotto pressione</i>	<b>4.87</b>	1.87
<i>Questa organizzazione può raggiungere mete ambite</i>	<b>5.52</b>	1.73
<i>Questa organizzazione può condividere le responsabilità della presa di decisioni</i>	<b>4.78</b>	1.56
<i>Questa organizzazione può consentire ai suoi membri di esprimere i loro sentimenti</i>	<b>4.30</b>	1.99
<i>Questa organizzazione può consentire ai suoi membri di esprimere le loro idee</i>	<b>4.65</b>	1.80
<i>Questa organizzazione può correggere i suoi errori</i>	<b>5.00</b>	1.68
<i>Questa organizzazione può corrispondere ai bisogni dei dipendenti</i>	<b>4.87</b>	1.39
<i>Questa organizzazione può elaborare problemi personali</i>	<b>3.83</b>	1.67
<i>Questa organizzazione può attribuire al lavoro il senso di una attività finalizzata</i>	<b>5.26</b>	1.57
<i>Questa organizzazione può compiere le sue attività con efficacia</i>	<b>5.22</b>	1.59

**Tab.8: Punteggi medi e Deviazione Standard registrati per ogni Item del Questionario sull' Efficacia dell'Organizzazione Scolastica e Formativa (n= 23).**

Infine il Questionario propone una valutazione su una scala a 5 passi del livello percepito di rendimento complessivo della organizzazione medesima (da 1 che corrisponde a rendimento povero a 5 rendimento eccellente). I valori medi ottenuti (Tab.9) mettono in evidenza un livello medio o medio-basso di produttività percepita, in linea con le problematiche già emerse nel dettaglio attraverso gli item precedentemente illustrati.

	Media	Dev. Standard
Con riferimento agli ultimi 6 mesi potrei valutare il rendimento complessivo di questa organizzazione come (povero-eccellente)	3.04	1.55
Con riferimento agli ultimi 6 mesi, la maggior parte dei miei colleghi (60% o più) potrebbe valutare il rendimento complessivo di questa organizzazione come (povero-eccellente)	2.61	0.78

**Tab.9: Livello percepito di rendimento complessivo della organizzazione medesima (n= 23) (rendimento povero: 1; rendimento eccellente: 5).**

Questi ultimi dati mettono in luce la stretta relazione che inevitabilmente viene a stabilirsi tra percezione dell'efficacia di un'organizzazione e produttività attesa: lo stabilirsi di auto-percezioni negative potrà incidere sull'assetto emotivo e sui comportamenti dei membri dell'organizzazione medesima finendo per creare un rischioso effetto a spirale. In questi casi occorre ascoltare con attenzione le esigenze dei membri di una organizzazione professionale per promuovere il benessere organizzativo anche attraverso una buona gestione delle dinamiche conflittuali, un riconoscimento degli impegni profusi e una valorizzazione delle competenze individuali.

Nel percorso di formazione svolto è stata infine promossa attraverso la restituzione dei suddetti esiti una progressiva consapevolizzazione delle caratteristiche della propria identità professionale di educatrici o docenti del nido e della scuola materna e della percezione dell'efficacia dell'organizzazione scolastica di appartenenza, ciò ha permesso - attraverso un accurato confronto e una approfondita discussione - di mettere a fuoco il ruolo e il peso degli *atteggiamenti professionali* sugli esiti formativi da raggiungere.

## 7. Conclusioni e prospettive di sviluppo

In sintesi, il percorso di formazione e ricerca allestito ha evidenziato la necessità di un maggior riconoscimento e sostegno professionale per le figure di dirigenti e responsabili educativi.

In particolare, appare interessante sottolineare come i risultati delle analisi dei dati rilevati attraverso il Questionario sulla Valutazione, somministrato in apertura del Corso, a volte contrastano con i contenuti riportati nelle griglie evolutive compilate durante il Corso stesso, mostrando così un cambio di atteggiamento quale ricaduta del percorso svolto.

È proprio sulla base delle rappresentazioni mentali via via costruite, che gli adulti possono tendere a plasmare ed orientare in maniera diversificata gli atteggiamenti e le pratiche educative.

Come già ricordato, tali rappresentazioni mentali influiscono sui processi percettivi e auto-percettivi coinvolti nelle dinamiche auto-valutative (Biasi, 2017). La ricaduta delle rappresentazioni mentali e delle componenti auto-percettive merita quindi a nostro avviso un posto centrale nello studio dei processi auto-valutativi.

Questa esperienza di Ricerca-Formazione ha inteso infatti evidenziare il ruolo

delle rappresentazioni mentali dell'educatore e del docente nell'ambito dei processi auto-valutativi. I processi auto-valutativi infatti si articolano inevitabilmente anche su componenti auto-percettive le quali devono essere rese il più possibile esplicite e consapevoli per garantire un'efficace funzione formativa e trasformativa della valutazione.

Complessivamente, i dati qui presentati ci portano inoltre a sottolineare come, per una corretta costruzione degli strumenti ed una significativa loro applicazione nelle procedure di auto-valutazione, occorra assicurare, anche per la fascia 0-6, una migliore formazione di base dei docenti e dei dirigenti scolastici in campo metodologico.

Certamente si può facilmente convenire che le procedure di auto-valutazione, se condotte in modo appropriato e metodologicamente rigoroso producono informazioni spendibili nei processi di miglioramento dei sistemi educativi e formativi, e che importanti iniziative di riforma e innovazione verso la *costruzione di sistemi auto-regolanti con feedback a tutti i livelli* siano auspicabili, a tal fine però occorre ricordare che è necessario fornire *strumenti efficaci, validi attendibili*, oltre a garantire *incentivi* e riconoscimenti professionali.

Come specificato anche da Schleicher (2018) Docenti e – riteniamo anche Dirigenti e/o Responsabili Educativi – “hanno bisogno di essere rassicurati sul fatto che riceveranno gli strumenti per cambiare, e che anche la loro motivazione a migliorare le prestazioni degli studenti sarà riconosciuta” ma, come emerge dalla presente indagine, essi hanno in particolare necessità di conoscere e sviluppare strumenti innovativi che permettano loro di intervenire sul contesto educativo ed a tale fine diventa imprescindibile conseguire una buona formazione metodologica di base, iniziale ed in servizio.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Atto del Governo 380. (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. <<http://www.camera.it/temiap/2017/11/22/OCD177-3202.pdf>>.
- Bar-Tal D., & Saxe L. (1978). *Social psychology of education: Theory and research*. New York: Halsted Press.
- Barberi P., Bondioli A., Galardini A. L., Mantovani S., & Perini F. (eds.). (2002). *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Barzanò G., Mosca S., & Scheerens J. (eds.). (2000). *L'autoanalisi nelle scuole*. Milano: Mondadori.
- Biasi V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative*. Roma: Carocci.
- Biasi V., & Bonaiuto P. (eds.). (2008). *Questionario sull'Efficacia dell'Organizzazione*: traduzione, revisione e adattamento italiano. Roma: Laboratorio di Didattica e Valutazione, Università Roma Tre.
- Bondioli A., & Ferrari M. (eds.). (2008). *AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., & Savio D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII, 13, pp. 50-67.
- Bottani N. (2011). Valutare in modo attendibile i sistemi scolastici. In AA.VV., *La sfida della valutazione*, atti del convegno Fondazione per la scuola, Compagnia San Paolo, Torino, 24-25 maggio 2011. <<http://www.fondazionescuola.it>> [10/08/2011].

- Domenici G. (1981). *Descrittori dell'apprendimento*. Teramo: Giunti & Lisciani (ristampa aggiornata Roma: Monolite, 2009).
- Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G., Lucisano P., & Biasi V. (2017). *La Ricerca Empirica in Educazione. Elementi introduttivi*. Roma: Armando.
- EURYDICE (2016). *La Valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei* (Eurydice website).
- Ferrari M. (2003). Un approccio specifico alla valutazione della qualità di contesti educativi: la storia e le ragioni. *Scuola e città*, 4, pp. 140-151.
- Giannandrea L. (2012). Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per studenti e docenti. *Education Sciences & Society*. <<file:///C:/Users/User/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/8C2CHP72/188-710-1-PB.pdf>>.
- Guba G., & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Harkins S. G., Williams K. D., & Burger, J. M. (2017). *The Oxford handbook of social influence*. Oxford: Oxford University Press.
- Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Atto del Governo 380. <<http://www.camera.it/temiap/2017/11/22/OCD177-3202.pdf>>.
- Kaneklin C., Piccardo C., & Scaratti G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi* (p.15). Milano: Raffaello Cortina.
- La Rocca C. (2016a). *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete*. Roma: Monolite.
- La Rocca C. (2016b). La valutazione in-formativa. In L. Perla (ed.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia. Versione e-book.
- Lawson R.B., Doris Anderson E., & Rudiger L. (2016). *Psychology and Systems at Work*. New York: Routledge.
- Mantovani S. (2002). In P. Barberi, A. Bondioli, A.L. Galardini, S. Mantovani, & F. Perini (eds.), *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Park, P. (1999). People, knowledge and change in participatory research. *Management Learning*, 30, pp. 141-157.
- Schleicher A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Traverso A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2 online <[https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015-12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE\\_Traverso.pdf](https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015-12/Pedagogia-Oggi-2-2015-ONLINE_Traverso.pdf)>.
- Truffelli E. (2011). La valutazione al nido non esiste... Un'indagine empirica tra le educatrici di Bologna. *Infanzia*, 4, pp. 300-304.
- Vannini I., & D'Ugo R. (2011). Ripensare modelli e prassi di valutazione della scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della "Formative Educational Evaluation". *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, pp. 69-100.
- Venza G. (ed.). (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: FrancoAngeli.



# Quale modello di formazione per docenti all'uso delle tecnologie nella didattica?

Ilaria Bortolotti • Department of Psychology of Development and Socialization Processes - Sapienza, University of Rome (Italy)  
ilaria.bortolotti@uniroma1.it

## Which model of teachers' training for the use of technology in teaching?

One of the most recent subjects of institutional and social reflection in Italy is represented by teacher training, in particular in the technological field. This paper describes a model of in-service training for high and secondary school teachers in the field of Technology Enhanced Learning, the subject of a pilot study conducted between April and May 2018 aimed at its implementation and improvement.

After a brief overview of the state of the technological training in our country, the theoretical foundations of the model will be presented and then the results of the pilot study, from which the model has been improved and will be implemented in its new form starting from the new a.s. 2018-2019 in some high and secondary schools of Lazio.

**Keywords:** in-service teachers' training, professional training, experiential learning, collaborative learning, technology enhanced learning, training model

Uno dei più recenti temi oggetto di riflessione istituzionale e sociale in Italia è rappresentato dalla formazione docenti, in particolare nell'ambito tecnologico. Il presente contributo descrive un modello di formazione in servizio per docenti di scuola secondaria di I e II grado in ambito Technology Enhanced Learning, oggetto di uno studio pilota condotto tra aprile e maggio 2018 volto alla sua implementazione e miglioramento.

Dopo una breve panoramica sullo stato della formazione in ambito tecnologico nel nostro Paese, verranno presentati i fondamenti teorici del modello e successivamente i risultati dello studio pilota, a partire dai quali il modello è stato migliorato e verrà implementato nella sua nuova forma a partire dal nuovo a.s. 2018-2019 in alcune scuole secondarie di I e II grado del Lazio.

**Parole chiave:** formazione docenti in servizio, formazione professionale, experiential learning, apprendimento collaborativo, technology enhanced learning, modello di formazione



# Quale modello di formazione per docenti all'uso delle tecnologie nella didattica?

## 1. Introduzione

La necessità di rendere obbligatoria per i docenti una formazione iniziale e in servizio a carattere universitario e post-universitario deriva da un dibattito a livello europeo nel quale l'Italia è entrata a far parte in tempi relativamente recenti (Grion, 2008), ma che è specchio di una assunzione importante: per ottenere una scuola di qualità si deve puntare soprattutto allo sviluppo professionale dei docenti (Benedusi, 2014).

Uno dei temi oggetto della formazione è la tecnologia e la sua applicazione nella didattica, dal momento che viviamo in un secolo permeato da tecnologie accessibili in età sempre più precoci e che la Comunità Europea ci richiede di saper utilizzare in modo proficuo per fronteggiare le sfide che la società della conoscenza pone in essere quotidianamente (Grion, 2008).

Inseriti in tale contesto, la socializzazione alle pratiche di una comunità e l'evoluzione delle stesse, passa anche per un uso appropriato dei vari device e strumenti tecnologici a nostra disposizione (dal pc ai tablet, da Internet a software per la video-scrittura). Questi assumono infatti lo status di veri e propri artefatti culturali, cui diversi autori riconoscono la funzione di amplificatori delle possibilità della mente umana di evolversi in modo esponenziale (Bruner, 1997) e di mezzi di innovazione e produzione della conoscenza (Cole, 1998).

La scuola, in qualità di principale istituzione formativa non può quindi chiudere fuori dalle aule gli strumenti della società della conoscenza ma, attraverso una formazione docenti adeguata e mirata, dovrebbe massimizzare il ritorno in termini di apprendimento e di sviluppo di competenze che deriva da un uso appropriato di tali strumenti.

Nel presente contributo verranno presentati, dopo un breve excursus sulla formazione in servizio per docenti in ambito tecnologico in Italia, un modello di formazione nella cornice del Technology Enhanced Learning (TEL) e la sua implementazione in uno studio pilota condotto su un numero ristretto di docenti di scuola secondaria.

## 2. La formazione in ambito tecnologico in Italia

Cosa è stato fatto finora rispetto alla formazione docente in campo tecnologico, con particolare riferimento a quella indirizzata agli insegnanti di scuola secondaria?

Risale al 1985 il primo Piano Nazionale per l'Introduzione dell'Informatica nella scuola secondaria superiore, rivolto ai docenti di area scientifica (matematica e fisica) ed esteso nel 1992 ai docenti di area umanistica, al termine del quale i docenti partecipanti (la minoranza dei docenti italiani) divennero docenti formatori per i loro colleghi (Galliani, 2014).

Negli anni '90, oltre all'istituzione in alcune regioni delle prime mediateche



(per garantire la formazione professionale tramite la consultazione di risorse materiali catalogate) vanno segnalate due iniziative: l'istituzione di corsi di formazione post-lauream dei Tecnologi della comunicazione formativa, figure in grado di "progettare-gestire interventi educativi con i media audiovisivi, informatici e multimediali" (Galliani, 2014) e la pianificazione di un percorso formativo indirizzato ai docenti di scuola media inferiore per formare la figura dell'Operatore Tecnologico. Questa figura ha svolto il ruolo di guida per i propri colleghi tramite uno *scaffolding peer to peer* nel passaggio dall'uso di media audiovisivi all'uso di tecnologie più moderne quali personal computer connessi alla rete.

Nel 1995 si attua un primo programma di formazione docenti delle scuole di ogni ordine e grado con il duplice obiettivo di migliorare sia la professionalità tecnologica degli insegnanti (oltre che progettuale e metodologica), sia l'efficacia dell'apprendimento disciplinare tramite l'uso delle tecnologie (Galliani, 2014). A tale proposito, vengono lanciati i progetti Multilab, Polaris, Telecomunicando e Muse.

Come scrive Galliani "per innovare la didattica e con essa la scuola italiana, occorreva andare [...] verso una comunicazione educativa iper-multimediale praticata tutorialmente da insegnanti ed allievi, attraverso una metodologia off/on line cooperativa e collaborativa" e il modo migliore per farlo era "formare insegnanti, particolarmente competenti e motivati all'uso delle tecnologie, a diventare formatori/tutor per i loro colleghi" (Galliani, 2014, p. 97). A tal proposito vennero istituiti diversi corsi di formazione nelle varie regioni, corsi che portarono alla qualificazione di 1800 docenti esperti nell'uso delle tecnologie per la didattica.

Nel 2003 parte il programma FORTIC, Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle TIC (o ICT) pianificato in tre percorsi separati: uno per l'acquisizione di competenze di base per integrare le TIC nella didattica, uno per l'acquisizione di competenze avanzate, uno per l'acquisizione di competenza specialistiche informatiche e telematiche per progettare-organizzare e gestire reti di istituto o territoriali. Il programma prevedeva l'erogazione dei materiali da parte dell'INDIRE per mezzo della sua piattaforma PUNTOEDU e il monitoraggio costante da parte dell'INVALSI. I docenti formati in FORTIC hanno a loro volta ricoperto la funzione di tutor per i loro colleghi. (Galliani, 2014).

L'indagine OCSE TALIS 2013<sup>1</sup> evidenzia come la formazione tecnologica sia un bisogno sentito dai nostri docenti (36% non si sente sufficientemente competente nel campo di didattica digitale).

La Buona Scuola introduce nel 2015 il Piano Nazionale Scuola Digitale, discusso per la prima volta nel 2007, che ritorna nuovamente ad interessarsi della formazione insegnanti nel campo tecnologico, ma non detta regole precise in proposito, fino alla creazione del dossier dedicato allo sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio (2018), in cui sono stati delineati indicatori di qualità della formazione in servizio, standard professionali, curriculum e portfolio professionale del docente<sup>2</sup>.



1 <[http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf)>.  
2 <[http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf)>.

### 3. Didattica e tecnologia: quale rapporto è possibile?

Prensky (2008) rende esplicito un concetto fondamentale quando si parla di tecnologia e didattica: le tecnologie non possono e non devono ridursi a strumenti di supporto di pratiche didattiche tradizionali improntate alla trasmissione della conoscenza, ma devono supportare un nuovo approccio all'apprendimento. Scrive Prensky: «[...] La tecnologia non supporta, e non può supportare la vecchia pedagogia di raccontare lezioni, salvo che per piccoli ausili, come ad esempio, per l'uso di foto o video. In effetti, quando si tratta di insegnanti che utilizzano il vecchio paradigma del "raccontare" aggiungendo la tecnologia, il più delle volte, le cose vanno proprio in questo modo.» (Prensky, 2008, p. 2).

Quindi, quale tipo di didattica possono supportare le tecnologie?

Per rispondere a questa domanda, viene in nostro aiuto la metafora dell'apprendimento come costruzione della conoscenza (Sfard, 1998), secondo la quale i soggetti coinvolti nel processo educativo costruiscono in gruppo continuamente e attivamente conoscenza e, poiché inseriti in un contesto con caratteristiche proprie, si servono degli artefatti in esso contenuti per questo scopo (Ligorio, 2013).

Il modello delle *community of learners* (CoL, Brown & Campione, 1994) trae origine dai primi tentativi americani di calare l'educazione quotidiana in contesti educativi permeati da riflessività e agentività dei discenti, coinvolti in attività interattive e interdipendenti organizzate in modo tale da supportare lo sviluppo del pensiero critico e di abilità metacognitive (Cacciamani & Messina, 2012).

La tecnologia svolge un ruolo importante nella implementazione delle community così definite, poiché permette una modificazione della comunicazione in classe - superando la tradizionale asimmetria docente-discenti e garantendo scambi interazionali anche tra gli studenti - e supporta attività cognitive complesse (Cacciamani & Messina, 2012).

Ciò che Ligorio individua come limite di questo modello è il suo essere “troppo specificamente tagliato su misura per i contesti scolastici” (Ligorio, 2013, p. 103), mentre il modello della knowledge Building Community di Scardamalia e Bereiter (2006) supera la divisione tra mondo dell'istruzione e società.

Questo modello accentua molto l'aspetto “costruttivo” (Cesaren, 2011): le KBC sono comunità i cui membri si attivano per apprendere, nel senso di “appropriarsi ed elaborare conoscenze e procedure” (Cacciamani & Messina, 2012 p. 41) al fine di apportare un “avanzamento nelle conoscenze della comunità cui appartengono” (Cacciamani & Messina, 2012 p. 41): esse assumono quindi le caratteristiche di vere e proprie comunità scientifiche improntate alla collaborazione e alla condivisione per lo sviluppo di innovazione nelle conoscenze collettive rispetto a tematiche significative e autentiche, in grado di generare “idee reali” (Scardamalia & Bereiter, 2006).

Il tipo di conoscenza che si favorisce nella cornice del Knowledge Building è una conoscenza non più “su” un determinato argomento, bensì la conoscenza “di” un determinato argomento: non si promuove la mera conoscenza dichiarativa, bensì un tipo di conoscenza che assume in sé caratteristiche peculiari di quest'ultima e della conoscenza procedurale, non più una conoscenza esplicita ma anche implicita, non più una conoscenza organizzata per argomenti, ma per problemi (Scardamalia & Bereiter, 2006).

Le moderne tecnologie fungono da “strumenti, artefatti cognitivi al servizio della comunità [...] consentendo la creazione di comunità a distanza” (Cesaren, Ligorio, & Iannaccone, 2005), e proprio per questa loro versatilità e utilità si è ve-

nuto a creare un ambito di studio specifico: il Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) cioè “un ambito in cui si creano e sviluppano ambienti di apprendimento che si avvalgono dell’uso delle tecnologie, in cui i partecipanti possono collaborare efficacemente tra loro condividendo le proprie conoscenze, confrontandosi, discutendo, ragionando e trovando insieme una soluzione ad un problema comune” (Miasi, Cesareni & Lakkala, 2012, p.159).

Le comunità che costruiscono conoscenza sono realtà d’elezione per l’applicazione di approcci project-based ed object-oriented, tra i quali “l’approccio trialogico all’apprendimento” (TLA, Paavola & Hakkareinen, 2005; Paavola, Lipponen, & Hakkareinen, 2004), che riprende il modello della creazione di conoscenza di Nonaka e Takeuchi, quello dell’apprendimento per espansione di Engeström e quello della costruzione di conoscenza di Scardamalia e Bereiter (Paavola, Lipponen, & Hakkareinen, 2004).

Nonaka e Takeuchi (1995, citato in Paavola, Lipponen & Hakkareinen, 2004) distinguono due tipi di conoscenza: esplicita, cioè una conoscenza che può essere espressa formalmente in modo chiaro; implicita, che coinvolge il sistema di credenze, valori personali e prospettive e risulta incorporata nell’esperienza degli individui.

Secondo i due autori quest’ultimo tipo di conoscenza è il fulcro dell’innovazione, che avviene proprio nel momento in cui una conoscenza tacita viene esternalizzata, rendendone possibile la condivisione fruttuosa con altri individui (Nonaka & Takeuchi, 1995 citato in Paavola, Lipponen & Hakkareinen, 2004).

Engeström (1999b, citato in Paavola, Lipponen & Hakkareinen, 2004) abbraccia la Teoria Storico Culturale dell’Attività (CHAT), che sottolinea l’impossibilità di comprendere il comportamento degli individui, sua unità d’analisi, tralasciando quello che è il contesto nel quale essi vivono, dal momento che quest’ultimo media, attraverso artefatti materiali e concettuali, il comportamento stesso. Affiancando a questa teoria la sua teoria dell’apprendimento per espansione, traccia un modello del processo di apprendimento che si verifica all’interno di gruppi di lavoro e che possiede, nella sua forma ideale, sette stadi (Paavola, Lipponen & Hakkareinen, 2004).

Da un’iniziale messa in discussione di pratiche già esistenti, i membri di un gruppo analizzano in dettaglio le cause interne e storiche che hanno portato al consolidarsi delle pratiche in questione.

Grazie a questa analisi, raccolgono elementi che permettono loro di creare nuovi modelli per risolvere il problema, da esaminare tramite la sperimentazione per valutarne positività, negatività e limitazioni e da implementare successivamente per valutarne azione pratica e applicazioni.

Il passo successivo consiste nella “riflessione sul” e “valutazione del” processo e, infine, nel consolidare le pratiche nella nuova forma creata (Paavola, Lipponen & Hakkareinen, 2004).

Attraverso questo modello sequenziale, che si configura come uno strumento euristico flessibile, è possibile modificare le pratiche sociali, gli strumenti e i metodi all’interno dei luoghi di lavoro più disparati (dalle aziende alle scuole) e conseguentemente far evolvere la conoscenza.

Scardamalia e Bereiter (2006) riprendono la concettualizzazione popperiana del Mondo 3, che dipende dal Mondo 1 (realtà fisica e materiale) e dal Mondo 2 (realtà che concerne gli stati della mente): esso “comprende tutte le entità concettuali, come teorie ed idee (...) e risulta particolarmente importante per gli individui, dal momento che essi non operano solo a livello fisico e mentale, ma comprendono e sviluppano oggetti che appartengono alla terza realtà [Mondo 3]” (Paavola, Lipponen & Hakkareinen, 2004, p. 561).



La costruzione di conoscenza da loro teorizzata differisce dall'apprendimento proprio perché “opera nel Mondo 3 popperiano” e non si limita al “Mondo 2”: “l'obiettivo principale dei membri di una comunità esperta e portatrice di innovazione non è quello di apprendere qualcosa, [...] ma è quello di risolvere problemi, originare nuovi pensieri, e portare un avanzamento nella conoscenza collettiva [...]: creare nuova conoscenza e aggiungere il valore di un artefatto concettuale” (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, pp. 561-562).

Il focus dell'approccio trialogico, che su questa metafora si basa, è quindi sulla creatività propria del processo di apprendimento, che apporta innovazione e progresso nella conoscenza per mezzo della produzione di artefatti o oggetti di mediazione (Paavola & Hakkarainen, 2005).

Le tecnologie utilizzate come strumenti a sostegno del senso di comunità (Sansone, Cesareni & Ligorio, 2016) e per “creare e condividere, elaborare e trasformare, organizzare e modellare a livello visivo artefatti epistemici” e allo stesso tempo per “rendere visibili, riflettere su e trasformare le pratiche della conoscenza” (Paavola & Hakkarainen, 2009), possono diventare mezzi importanti per il processo trialogico, tanto che gli autori dedicano al fornire strumenti flessibili per lo sviluppo di artefatti e pratiche (Paavola, Lakkala, Muukkonen, Kosonen, & Karlsgren, 2011) uno dei 6 Design Principles per applicarlo.

318

#### 4. Considerazioni preliminari per la strutturazione di un modello di formazione

Diversi autori riportano la mancanza nelle pratiche professionali dei docenti di un impiego delle tecnologie che ne sfrutti le potenzialità per attuare una didattica realmente costruttivista e collaborativa.

Ciò che viene rilevato in diversi studi è infatti un preponderante uso degli strumenti come supporto a una didattica tradizionale, improntata cioè a una forte asimmetria tra docente e discente e a pratiche didattiche di tipo trasmissivo (Harris, Mishra & Koehler, 2009; Lawless & Pellegrino, 2007; Petrucco & Grion, 2015; Sipilä, 2014; Prensky, 2008).

Le ragioni di ciò possono essere in parte ricondotte al modo prevalente di strutturare i percorsi di formazione per docenti. Studi internazionali evidenziano una tendenza generalizzata a strutturare la formazione all'uso delle tecnologie, sia precedente che successiva all'ingresso dei docenti nel mondo del lavoro, come orientata prevalentemente agli aspetti tecnici, senza permettere ai docenti cui viene erogata di comprendere le potenzialità delle tecnologie nella didattica, sia a livello teorico che metodologico.

I corsi sono prevalentemente strutturati in modo da presentare software e tecnologie ai partecipanti, che ricevono quindi informazioni teoriche su come usare gli strumenti proposti, piuttosto che cimentarsi nel loro utilizzo in prima persona: in sostanza, alla formazione tecnologica viene applicato un modello didattico di tipo tradizionale (Barton & Haydn, 2006; Harris, Mishra & Koehler, 2009; Tondeur, Roblin, van Braak, Voogt & Prestridge, 2017).

Non sperimentare in prima persona e in modo attivo le tecnologie che si dovrebbero usare in classe, determina un sentimento di inefficacia personale (*self-inefficacy*) rispetto all'uso di questi strumenti, che porta ad inefficaci (laddove presenti) tentativi di integrare la tecnologia nelle pratiche didattiche quotidiane (Banas & York, 2016).

Ertmer e colleghi (2006) individuano fattori intrinseci ed estrinseci che mediano l'efficacia percepita dei docenti di applicare significativamente le tecnologie

nella loro professione, con una rilevanza maggiore dei fattori intrinseci, come il sistema di atteggiamenti ed opinioni personali e l'autostima. In un altro studio, Sadaf e colleghi (2016) dimostrano come un atteggiamento positivo verso le tecnologie, con particolare riferimento alla loro utilità in ambito educativo, correli con una introduzione degli strumenti tecnologici nella didattica più consistente e significativo.

Fra i fattori estrinseci trovano rilievo anche le caratteristiche della scuola a livello infrastrutturale (tipologia di tecnologie disponibili e loro funzionamento), il tempo richiesto per introdurre la tecnologia nella didattica (far funzionare i device, pianificare le attività) (Kopcha, 2012) e un ambiente scolastico supportivo, inteso come un ambiente che punti molto sulla collegialità, (Ilomäki, Lakkala, Tom, & Muukkonen, 2017), nonché, come evidenziato in precedenza, le caratteristiche del corso di formazione stesso.

## 5. Il modello di formazione

Per risultare quindi efficace in termini di effettive ricadute nelle pratiche didattiche quotidiane, un programma di formazione deve presentare delle specifiche caratteristiche, individuate a seguito della sperimentazione di diversi percorsi di formazione per docenti nel contesto europeo (Desimone, 2009; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Imants & van Veen, 2010; Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010) e centrali nel modello di formazione presentato in questo contributo:

- deve essere centrato su specifici contenuti, presentati in modo organizzato;
- deve essere coerente e non egodistonoico rispetto alle credenze dei docenti in esso coinvolti;
- deve essere strutturato prevedendo attività pratiche calate nella quotidianità professionale e quindi in questo senso attivo e pragmatico, non teoretico e didascalico;
- deve essere collegiale e collaborativo, cioè deve permettere ai docenti che vi partecipano di condividere con gli altri le pratiche didattiche applicate nella professione, di collaborare gli uni con gli altri e di riflettere sulle pratiche stesse con cui entrano in contatto;
- le attività proposte devono assumere carattere continuativo e non sporadico;
- devono prevedere il supporto dei pari (*peer support*) che è risultato essere una metodologia di affiancamento efficace per mitigare le ansie riportate da molti docenti rispetto all'uso delle tecnologie nella didattica (Galliani, 2014; Lakkala & Ilomäki, 2015).

Partendo quindi da queste considerazioni, si è deciso di strutturare un percorso di formazione fortemente basato sull'*experiential learning* (Kolb, 1984) e sul collaborative learning, che permettesse quindi ai docenti di sperimentare in prima persona i metodi e gli approcci didattici che auspicabilmente andranno ad applicare nella pratica professionale, supportandoli nella comprensione delle potenzialità dell'apprendimento collaborativo e degli strumenti ad esso congeniali quali quelli tecnologici.

Il modello prevede l'avvio di un dialogo costruttivo fra formatori e docenti stessi, costellato di attività significative e situate in modo da farli operare attivamente con le tecnologie e produrre degli oggetti utili per la loro pratica professio-

nale quotidiana: degli scenari pedagogici aventi come oggetto una attività collaborativa mediata dalle tecnologie in cui coinvolgere i propri studenti.

Il modello proposto mira a promuovere nei docenti delle conoscenze e delle competenze legate ai principali approcci all'apprendimento collaborativo, alle principali metodologie e strumenti utilizzabili che lo supportano, ma anche competenze trasversali come il saper ricercare in Internet esperienze e tool a supporto della propria progettazione didattica, il saper progettare attività collaborative intra o inter-disciplinari mediate dalle tecnologie in funzione delle competenze che si vogliono promuovere nei propri studenti, il saper lavorare in gruppo, saper utilizzare le tecnologie presentate e il saper ricercare tecnologie utili alla propria pratica didattica e saperle integrare in attività quotidiane, nonché la competenza nell'applicare i contenuti appresi alla progettazione collaborativa di una attività didattica collaborativa mediata dalle tecnologie.

Particolare attenzione è stata posta inoltre nel prevedere un tutoraggio/monitoraggio trasversale alle attività dei docenti e calibrato sulle reali necessità degli stessi, in modo tale da garantire un supporto continuo da parte dei tutor e superare eventuali difficoltà in modo positivo.

Inoltre, per poter verificare le reali ricadute della formazione erogata seguendo il modello, è stato previsto un periodo di follow-up a partire dal mese di settembre, in cui i docenti, seguiti e supportati dal tutor di riferimento, potranno implementare gli scenari pedagogici prodotti collaborativamente durante il corso.



## 6. Lo studio pilota

La prima implementazione del modello è stata oggetto di uno studio pilota che ha coinvolto 18 docenti appartenenti a due scuole secondarie di II grado: l'ITIS Vittorio Veneto Salvemini di Latina e l'ITIS Biagio Pascal di Labaro<sup>3</sup>.

È stato avviato un corso *blended* da 25 ore in ciascuna delle due scuole, erogato con qualche piccola differenza dettata dalle necessità dei singoli istituti e dei docenti partecipanti<sup>4</sup>.

La piattaforma scelta per ospitare le attività online di formazione è stata MOODLE, che mette a disposizione degli utenti diversi tool e risorse a supporto di attività collaborative (Forum e Wiki) e la possibilità di inserire collegamenti a risorse esterne (Google Drive e Padlet).

In ciascuna delle due scuole, il corso è stato suddiviso in tre moduli, con temi e attività propedeutici e specifici volti ad accrescere nei docenti le conoscenze e le competenze oggetto del corso, con l'obiettivo di incrementare parallelamente la *self efficacy* percepita nell'applicazione di determinati approcci didattici e nell'uso di alcuni strumenti tecnologici utili a sviluppare una didattica costruttivista e collaborativa (Tab.1: overview del corso di formazione all'uso delle tecnologie per supportare una didattica collaborativa).

3 Gruppo Vittorio Veneto-Salvemini: 7 docenti, M età= 59 anni; Gruppo Biagio Pascal: 11 docenti M età= 52 anni

4 Nella scuola di Latina il corso ha avuto una durata di 6 settimane, con tre incontri in presenza a scandire la fase iniziale, media e finale del corso; nella scuola di Labaro il corso ha avuto una durata di 4 settimane, con due incontri in presenza, uno a inizio e uno a fine percorso.

Modulo	Topic	Modalità	Attività	Conoscenze/ Competenze promosse
I	Approcci e metodologie a supporto di una didattica collaborativa	3h di incontro in presenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overview del percorso di formazione</li> <li>- Presentazione contenuti teorici: Apprendimento collaborativo e tecnologia; Comunità di apprendimento; Knowledge building communities; Skills da promuovere negli studenti</li> <li>- Brainstorming Padlet sul tema “Skills da promuovere negli studenti”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere i principali approcci all'apprendimento collaborativo</li> <li>- conoscere i risultati di una indagine europea sulle skills da promuovere negli studenti</li> <li>- focalizzare quali competenze promuovere nei propri studenti tramite le attività didattiche</li> </ul>
	Esperienze e pratiche dalla nostra professione	2 settimane di attività online	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schedature esperienze dalla pratica professionale quotidiana: attraverso uno specifico template, ogni insegnante scheda/presenta un'attività che conduce in classe, evidenziando le competenze che promuove e le tecniche che usa e gli eventuali strumenti tecnologici (se li usa) tramite Forum Moodle</li> <li>- Costruzione collaborativa Wiki Moodle di sintesi delle principali pratiche emerse assegnazione ruoli: sintetizzatore tramite tabella wiki e “critico” delle esperienze (punti di forze e criticità)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper riflettere sulle proprie pratiche professionali</li> <li>- Saper condividere in modo chiaro le proprie pratiche professionali</li> <li>- Saper analizzare le pratiche dei colleghi e focalizzarne punti forti e punti deboli</li> <li>- Saper utilizzare strumenti supportanti la collaborazione e la costruzione di conoscenza (Forum e Wiki di Moodle)</li> </ul>



II	Tool e approcci per progettare e realizzare attività collaborative supportate dalla tecnologia	3h di incontro in presenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sperimentazione pratica di alcuni strumenti utili a supportare una didattica collaborativa a partire dal catalogo "Tool-Approcci-Skills"</li> <li>- Presentazione: Approccio Trialogico all'Apprendimento (Paavola &amp; Hakkarainen) - con esempi pratici dalle scuole e università; Strategie per supportare il lavoro collaborativo (piccoli gruppi, Role Taking, Jigsaw)</li> <li>- Attività collaborativa in aula: individuazione di principi trialogici nella propria didattica tramite riflessione individuale e di gruppo e loro stesura su un Documento Google</li> <li>- Avvio della fase di progettazione di uno scenario pedagogico tramite Presentazioni Google su idee di attività collaborative mediate da tecnologie da proporre agli studenti nella pratica didattica quotidiana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere e saper utilizzare alcuni strumenti a supporto di una didattica collaborativa (Padlet, GSuite)</li> <li>- Conoscere le metodologie operative e alcune tecnologie che supportano l'apprendimento collaborativo</li> <li>- Saper lavorare in gruppo</li> <li>- Saper utilizzare le tecnologie presentate</li> <li>- Saper riflettere sulle proprie pratiche didattiche</li> <li>- Saper calare nel concreto contenuti teorici presentati</li> <li>- Saper ideare una bozza di attività didattica collaborativa mediata dalle tecnologie</li> </ul>
	Laboratorio di Learning Design: progettazione collaborativa di uno scenario pedagogico che preveda attività collaborative mediate dalla tecnologia	2 settimane di attività online	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ricerca, condivisione e discussione esperienze trovate in rete a supporto dell'idea di attività che compongono lo scenario pedagogico su Forum Moodle: focus su metodologie e tool utilizzati nelle esperienze trovate in rete (1 settimana)</li> <li>- Scrittura collaborativa nel dettaglio dello scenario pedagogico su Documenti Google</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper ricercare tecnologie utili alla propria pratica didattica e saperle integrare in attività quotidiane</li> <li>- Saper lavorare in gruppo</li> <li>- Saper utilizzare le tecnologie presentate</li> <li>- Saper applicare i contenuti appresi alla progettazione collaborativa di una attività didattica collaborativa mediata dalle tecnologie</li> </ul>

III	Review degli scenari pedagogici prodotti nel II Modulo	3h di incontro in presenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lettura e commento scenari da parte dei docenti coinvolti: ciascun gruppo analizza lo scenario prodotto da un altro gruppo e condivide con gli autori suggerimenti per migliorarlo</li> <li>- Esperti esterni daranno il loro feedback su ogni scenario prodotto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper analizzare prodotti dei colleghi e focalizzarne punti forti e punti deboli</li> <li>- Saper dare un feedback costruttivo</li> <li>- Saper lavorare in gruppo</li> </ul>
	Finalizzazione scenario	1 settimana online	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I docenti analizzeranno criticamente i suggerimenti ricavati da peer feedback e parere esperto e modificheranno criticamente il proprio scenario pedagogico, producendone una versione definitiva e migliorata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saper migliorare la progettazione didattica collaborativa accogliendo criticamente i feedback di pari ed esperti</li> <li>- Saper lavorare in gruppo</li> </ul>

**Tab.1: overview del corso di formazione all'uso delle tecnologie per supportare una didattica collaborativa**



Come descritto nella Tab.1, ciascun modulo era organizzato in modo da presentare contenuti teorici e coinvolgere i docenti in attività pratiche (Desimone, 2009) durante gli incontri in presenza e online, con l'obiettivo finale di costruire un artefatto utile alla pratica professionale: uno scenario pedagogico collaborativo e mediato dalle tecnologie da implementare in aula a partire dall'a.s. 2018-2019.

Partendo quindi dalla presentazione di pillole di teoria accompagnate dal dibattito tra formatore e docenti, e tra i docenti stessi, si passava al lancio di attività collaborative pratiche in presenza mediate dalla tecnologia (ad es. la scrittura di note su Padlet e la redazione della bozza di attività da far svolgere ai propri studenti).

Queste attività avevano il duplice scopo di far sperimentare in prima persona ai docenti sia il lavoro collaborativo nelle loro aule, con le sue difficoltà e i suoi aspetti positivi, sia le tecnologie a supporto della didattica collaborativa (Darling-Hammond & Richardson, 2009), in modo da familiarizzare con le stesse in una situazione controllata e supportiva. In questo modo qualsiasi difficoltà o dubbio poteva essere esternato, accolto e risolto con il supporto dei pari e l'aiuto dei formatori e dei tutor, mitigando le ansie dei docenti (Galliani, 2014; Lakkala & Ilomäki, 2015), e il lavoro online poteva procedere senza particolari problemi di ordine concettuale o tecnico. I contenuti e le attività erano quindi propedeutici al lavoro online caratterizzante lo stesso modulo (Imants & van Veen, 2010).

Molta importanza è stata inoltre attribuita al sollecitare in modo costante la riflessione sulla propria didattica e la condivisione delle proprie pratiche (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010) accompagnate dai feedback di pari e di esperti (Opfer & Pedder, 2011), in modo da poter preparare il terreno per una innovazione reale delle pratiche del gruppo di docenti partecipanti (Nonaka & Takeuchi, 1995 citato in Paavola, Lipponen & Hakkareinen, 2004).

Entrambi i corsi si sono avviati e conclusi senza particolari problemi, se non l'iniziale diffidenza di alcuni docenti verso le tecnologie e la manifestazione di un forte sentimento di inefficacia personale nell'utilizzarle sia per scopi personali che didattici. Serpeggiava inoltre un certo scetticismo verso quello che veniva percepito in modo neanche troppo velato come un ennesimo corso dai contenuti complessi e difficilmente spendibili nella pratica professionale.

Gradimento ed efficacia percepita del corso pilota

Al termine dei due corsi è stato condotto un focus group sia per ricavare informazioni sul gradimento del corso in termini di aspetti positivi e migliorabili, ed eventuali suggerimenti in questo senso da parte dei fruitori, sia per verificarne l'efficacia percepita (Fig.1: Traccia focus Group).

#### **Traccia Focus Group Corso Pilota**

- 1. Pensate a 3 aggettivi per descrivere il corso: quali sono?**
  - a. Perché proprio questi aggettivi?**
- 2. Cosa vi è piaciuto del corso?**
- 3. Cosa non vi è piaciuto del corso?**
- 4. Cosa sentite di aver appreso grazie al corso?**
- 5. Che aspettative avevate prima di iniziare questa esperienza?**
- 6. I vostri bisogni formativi sono stati soddisfatti?**
- 7. Cambiereste qualcosa del corso?**
  - a. Se sì: cosa e perché?**

Fig. 1: Traccia focus Group



Ciò che è emerso è stato un elevato gradimento del corso, nonostante inizialmente molti di loro fossero preoccupati dai contenuti e dalle modalità, percepiti come poco affini alle loro conoscenze e capacità (*"io al primo incontro ero preoccupata"*, *"mi sono messa le mani nei capelli, perché ho pensato 'non è una cosa per me questa'"*) e alcuni non si aspettassero nemmeno di riuscire a portare a termine il percorso (*"io non sapevo nemmeno se avrei finito il corso"*).

Il corso viene definito dai docenti utilizzando aggettivi positivi (es. *positivo, interessante, stimolante*) e legati all'area semantica dell'azione e della crescita personale (es. *costruttivo, formativo, pratico*). Alcuni docenti esplicitano tuttavia una certa fatica nel cimentarsi in tutte le attività proposte, essendo il periodo di erogazione denso di impegni istituzionali e avendo utilizzato per la prima volta il computer per lavori collaborativi (corso definito come *faticoso*).

Gli aspetti più graditi sono risultati essere proprio il carattere collaborativo e partecipativo delle attività (*"perché qui siamo stati stimolati a confrontarci su argomenti diversi"*, *"ciascuno di noi ha [...] dei talenti, io ho trovato interessante leggere le cose scritte da ognuno di voi"* - riferendosi agli interventi dei colleghi sui forum) che hanno consentito ai docenti di conoscersi (*"ci ha aiutati a socializzare"*) e sperimentare attivamente media e metodi (*"la pima cosa - positiva - sono state le attività, perché metti le mani in pasta"*, *"io ho imparato cose spendibili subito in classe"*, *"io ho imparato facendo"*- riferendosi alle metodologie collaborative) pur non riuscendo a modificare completamente le proprie idee sulla necessità di confrontarsi faccia a faccia e non attraverso la mediazione di uno schermo, nonché il supporto costante dei tutor (*"il suo aiuto è stato fondamentale [...] io non ci sarei riuscita da sola [...] mi ha facilitato la vita e andavo poi al concreto, all'attività"*, *"ci ha incoraggiato a non mollare"*), alla chiarezza e completezza delle lezioni frontali e dei ma-

teriali consultabili dal MOODLE (“*i materiali io me li sono scaricati tutti [...] anche i tutorial, – sull’uso dei tool tecnologici – che trovo utilissimi*”, “*utili anche le presentazioni con l’audio integrato, molto interessanti anche come modalità*”).

Gli aspetti migliorabili evidenziati si riferiscono al periodo dell’anno in cui è stato erogato il corso di formazione, pieno di impegni istituzionali (“*sarebbe stato meglio iniziarlo a gennaio*”, “*questo è un periodo così congestionato*”) e all’incremento degli incontri in presenza per poter lavorare insieme ai colleghi, ai formatori e ai tutor con le tecnologie (“*così vedo meglio, faccio, imparo di più*”, “*approfondire insieme l’uso degli strumenti per comprendere di più*”).

I docenti ritengono che i loro bisogni formativi siano stati soddisfatti, ma dichiarano di volersi esercitare ancora con le tecnologie presentate, in autonomia ma potendo usufruire del supporto dei tutor nel caso in cui ne avessero necessità.

A conclusione di uno dei due focus group è emerso forse l’obiettivo più importante centrato dal corso di formazione, grazie alle parole di uno dei docenti partecipanti a proposito del soddisfacimento dei bisogni formativi: “*avevo iniziato questo corso perché mi mancavano delle ore di formazione. Facendolo però mi è venuta fame di conoscere altri strumenti e altri metodi*”.

## Conclusioni



Il presente contributo ha presentato un modello di formazione sperimentato in uno studio pilota condotto su 18 docenti di due ITIS, evidenziandone le basi teoriche e i risultati in termini di gradimento e di efficacia percepita dai docenti. Ciò che ha riscosso particolare successo è risultato essere la costruzione di un percorso fortemente esperienziale, in cui i docenti hanno sperimentato attivamente e in prima persona metodologie didattiche e strumenti tecnologici che potranno utilizzare nella didattica con i loro allievi, allo scopo di sviluppare in questi ultimi competenze fondamentali richieste dalla nostra società. Questa impostazione ha consentito di mettersi in gioco e iniziare un processo virtuoso di analisi del proprio operato e dei propri bisogni formativi, conclusosi nella riscoperta del poter fare formazione in modo stimolante e realmente utile per accrescere le proprie competenze professionali.

A partire dal mese di settembre avrà luogo la fase di implementazione degli scenari prodotti durante il corso, con la possibilità di verificare sul campo la padronanza di strumenti e tecniche da parte dei docenti nella loro pratica professionale quotidiana.

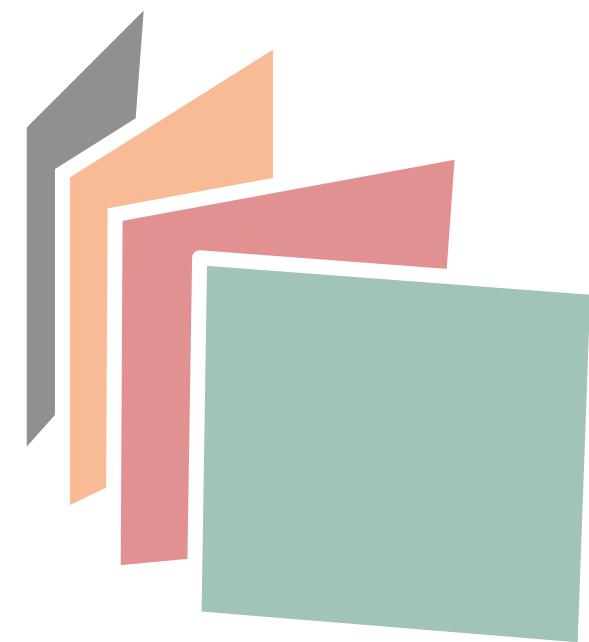
## Riferimenti bibliografici

- Bakkenes I., Vermunt J.D., & Wubbels T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and instruction*, 20(6), pp. 533-548.
- Banas J.R., & York C.S. (2016). Pre-Service Teachers' Motivation to Use Technology and the Impact of Authentic Learning Exercises. *Exploring the New Era of Technology-Infused Education*, 121.
- Barton R., & Haydn T. (2006). Trainee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. *Journal of computer assisted learning*, 22(4), pp. 257-272.
- Benadusi L. (2014). Perché mai dovrei diventare insegnante?. *il Mulino*, 63(6), pp. 968-974.

- Brown A.L., & Campione J.C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. The MIT Press.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cacciامani S., & Messina R. (2012). 8. Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello. *Qwerty—Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 6(2), pp. 32-54.
- Cesareni D. (2011). Discutere di pedagogia in rete. In M.B. Ligorio, E. Mazzoni, A. Simone & M. Casini Schaerf (Eds.), *Didattica Universitaria Online, Vol. II Esperienze* (pp. 51-74). Napoli: ScriptaWeb.
- Cesareni D., Ligorio M.B., & Iannaccone A. (2005). *Le comunità di apprendimento*, cd-rom DAP, discorso e apprendimento.
- Cole M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond L., & Richardson N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), pp. 46-53.
- Desimone L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), pp. 181-199.
- Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A., & York C.S. (2006). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), pp. 55-61.
- Galliani L. (2014). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal of Educational Research*, (2-3), pp. 93-103.
- Grion V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Harris J., Mishra P., & Koehler M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), pp. 393-416.
- Ilomäki L., Lakkala M., Toom A., & Muukkonen H. (2017). Teacher learning within a multinational project in an upper secondary school. *Education Research International*, 2017.
- Imants J., & van Veen K. (2010). Teacher learning as workplace learning. *International encyclopedia of education*, 3, pp. 569-574.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Consultato online all'indirizzo <<http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>>.
- Kopcha T.J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers & Education*, 59(4), pp. 1109-1121.
- Lakkala M., & Ilomäki L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education*, 90, pp. 1-12.
- Lawless K.A., & Pellegrino J.W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of educational research*, 77(4), pp. 575-614.
- Ligorio M.B. (2013). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.
- Miasi M., Cesareni D., & Lakkala M. (2012). Il forum come strumento di costruzione di conoscenza. *Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 6(2), pp. 157-178.
- MIUR (2018). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - documenti di lavoro. Estratto da <[http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier\\_formazione.pdf/9f090567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f090567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0)>.
- Opfer V.D., & Pedder D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European journal of teacher education*, 34(1), pp. 3-24.
- Paavola S. & Hakkarainen K. (2009, June). From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts: A triological approach to CSCL. In *Proceedings of the 9th international conference on Computer supported collaborative learning—Volume 1* (pp. 83-92). International Society of the Learning Sciences.
- Paavola S., & Hakkarainen K. (2005). The knowledge creation metaphor—An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), pp. 535-557.

- Paavola S., Lakkala M., Muukkonen H., Kosonen K., & Karlsgren K. (2011). The roles and uses of design principles for developing the trialogical approach on learning. *Research in Learning Technology*, 19(3), pp. 233-246.
- Paavola S., Lipponen L., & Hakkarainen K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of educational research*, 74(4), pp. 557-576.
- Petrucco C., & Grion V. (2015). An Exploratory Study on Perceptions and Use of Technology by Novice and Future Teachers: More Information and Less On-Line Collaboration?. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLD)*, 6(3), pp. 50-64.
- Prensky M. (2008). The role of technology. *Educational Technology*, 48(6). Consultato online all'indirizzo <[http://marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Role\\_of\\_Technology-ET-11-12-08.pdf](http://marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf)>.
- Sadaf A., Newby T.J., & Ertmer P.A. (2016). An investigation of the factors that influence preservice teachers' intentions and integration of Web 2.0 tools. *Educational Technology Research and Development*, 64(1), pp. 37-64.
- Scardamalia M., & Bereiter C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- Sfard A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), pp. 4-13.
- Sipilä K. (2014). Educational use of information and communications technology: teachers' perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), pp. 225-241.
- Tondeur J., Pareja Roblin N., van Braak J., Voogt J., & Prestridge S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), pp. 157-177.





# L'approccio pedagogico del Service Learning per valorizzare l'autonomia e la responsabilità degli studenti in contesti socio-economici disagiati: il caso dell'IC Amerigo Vespucci di Vibo Marina (VV)

Stefania Chipa • INDIRE, Florence (Italy) - s.chipa@indire.it  
Chiara Giunti • INDIRE, Florence (Italy) - c.giunti@indire.it  
Lorenza Orlandini • INDIRE, Florence (Italy) - l.orlandi@indire.it

## The pedagogical approach of Service Learning in disadvantaged socio-economic contexts to enhance students' autonomy and responsibility: the experience of the IC Amerigo Vespucci at Vibo Marina (VV)

329

esperienze

This research contribution aims at describing an educational experience of Service Learning (SL) realized by the Comprehensive Institute Amerigo Vespucci of Vibo Marina (VV) within the *Movement of Avanguardie Educative*. The SL protagonists point of view (school principal, teachers, students, community) has studied through semi-structured interviews and specific assessment, self-assessment and observation tools. The paper points out that the SL experience fosters the students development of disciplinary and social skills, the enhancement of their sense of autonomy and responsibility and contributes to the rethinking of teaching and evaluation models.

**Keywords:** service learning, autonomy, responsibility, social and civic competencies, differentiated learning

Il presente contributo di ricerca intende descrivere un'esperienza educativa di Service Learning (SL) realizzata dall'Istituto Comprensivo Amerigo Vespucci di Vibo Marina (VV) nell'ambito del *Movimento Avanguardie Educative*. Il punto di vista dei protagonisti dell'esperienza di SL (Dirigente scolastico, docenti, studenti, comunità) è stato studiato attraverso interviste semi-strutturate e strumenti specifici di valutazione, autovalutazione e osservazione. Si sottolinea come l'esperienza di SL abbia favorito negli studenti lo sviluppo di competenze disciplinari e sociali e la valorizzazione del senso di autonomia e responsabilità contribuendo al ripensamento di modelli didattici e di valutazione.

**Parole chiave:** service learning, autonomia, responsabilità, competenze civiche, apprendimento differenziato

**Il lavoro è frutto di riflessione comune tra gli autori. In particolare, per quanto riguarda le diverse sezioni, Stefania Chipa ha redatto i §§ 1, 6; Chiara Giunti ha redatto i §§ 4.1, 4.2, 5; Lorenza Orlandini ha redatto i §§ 2, 3, 4.**

# L'approccio pedagogico del *Service Learning* per valorizzare l'autonomia e la responsabilità degli studenti in contesti socio-economici disagiati: il caso dell'IC Amerigo Vespucci di Vibo Marina (VV)

## 1. Direttive di innovazione della scuola italiana

Le ricerche internazionali rilevano come negli ultimi anni il nostro Paese abbia compiuto significativi passi in avanti nel miglioramento della qualità dell'istruzione (OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Italy, 2017*). La competenza è un tema centrale della programmazione didattica. Per essere sviluppata e appresa ha bisogno di tenere insieme la concettualizzazione con l'operatività: la sola concettualizzazione, così come l'operatività esclusiva, se separate, non sono ritenute sufficienti per la formazione del soggetto (Guasti, 2012). Nel contesto attuale il raggiungimento degli obiettivi di competenza previsti dalla scuola italiana risulta difficile da immaginare, se programmato esclusivamente all'interno di percorsi di istruzione formale e attraverso metodologie didattiche basate principalmente sulla lezione frontale.

Da più parti (OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Italy 2017; Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, D.M. n. 254 del 16 novembre 2012*<sup>1</sup>; *La Buona scuola, Legge 107/2015*<sup>2</sup>) si sottolinea l'importanza di collegare le competenze alla realtà. Le più recenti iniziative del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (*Legge 107/2015, Piano Nazionale Formazione Docenti*<sup>3</sup>) hanno puntato sull'implementazione di strategie didattiche attive, per sostenere percorsi di innovazione verso una didattica per competenze, aperta ad accogliere le differenze dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno studente. L'accento che la scuola italiana negli ultimi anni ha posto sulla progettazione per competenze, sulle unità di apprendimento e sui compiti di realtà si inserisce all'interno di questo orizzonte che opera in combinazione con quello basilare della conoscenza, asse portante per sviluppare la competenza (Da Re, 2013).

Lo sviluppo di competenze correlate alla realtà è anche uno dei tre pilastri del framework *The OECD Skill Strategy* (OECD, 2018), che l'OECD ha messo a punto come strumento per le scuole per l'autoanalisi della propria strategia di sviluppo di abilità e competenze.

Sulla base di un'analisi comparata di framework di competenze-chiave elaborate a livello internazionale (UNESCO, OECD, European Parliament), il Consiglio d'Europa ha sintetizzato 20 competenze chiave (Council of Europe, 2016). Tra queste, la *Responsabilità (Attitudes: Responsibility)* è individuata come una delle competenze che è opportuno sviluppare durante la formazione di base per consentire una convivenza democratica.

In questa ottica e con l'obiettivo di far acquisire le otto *Competenze chiave per la cittadinanza*<sup>4</sup>, a partire dall'anno scolastico 2008/2009 (Legge 169, 30 ottobre

1 <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>>.

2 <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.

3 <[http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf)>.

4 Le otto *Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente* (Raccomandazione

2008<sup>5</sup>) è stato introdotto nei curricoli della scuola italiana l'insegnamento Cittadinanza e Costituzione nell'ambito delle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale. Questo insegnamento si pone l'obiettivo di formare il cittadino su valori quali la responsabilità, l'autonomia, il rispetto degli altri, la tolleranza e l'apertura alle differenze.

Punta sul tema della cittadinanza anche la *Carta sull'Educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, adottata dal Comitato dei Ministri l'11 maggio 2010<sup>6</sup>. Obiettivo della *Carta* è «promuovere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto» attraverso l'inclusione di questi temi nei curricula di tutte le istituzioni di educazione formale e non formale. La *Carta* fornisce una guida ed alcune raccomandazioni per contrastare i fenomeni di violenza, razzismo, xenofobia, discriminazione, intolleranza e le violazioni dei diritti umani che ne derivano.

Infine, sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza, insiste anche una recente nota ministeriale (n.1830 del 6/10/2017 *Orientamenti concernenti il PTOF*<sup>7</sup>) che, recependo i 17 obiettivi enunciati dall'ONU nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*<sup>8</sup>, richiama a «una continua crescita delle competenze di cittadinanza, in una scuola quale comunità educativa, motore di crescita e cambiamento per lo sviluppo di una società fondata sulla sostenibilità economica, ambientale e sociale».

A livello italiano, una risposta reale a questi indirizzi è rappresentata dal *Movimento delle Avanguardie Educative*<sup>9</sup> a cui partecipano più di 800 istituzioni scolastiche che condividono la necessità di trasformare il modello organizzativo e didattico della scuola italiana. Si tratta di un movimento culturale nato nel 2014 su iniziativa di *Indire* (Istituto Nazionale di Documentazione e Innovazione per la Ricerca Educativa<sup>10</sup>) e di un primo gruppo di 22 scuole capofila, finalizzato a diffondere le esperienze più significative di innovazione organizzativa e didattica ed a promuovere il superamento del tradizionale modello di insegnamento-apprendimento basato unicamente sulla lezione frontale. Le diretrici principali per il cambiamento sono state individuate nelle dimensioni dello spazio, del tempo e della didattica. I principi che orientano le attività del *Movimento* sono contenuti all'interno di un *Manifesto*<sup>11</sup> rispetto al quale le esperienze di innovazione sono state descritte per essere proposte alle scuole che progressivamente ne sono entrate a far parte.

del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18.12.2006) sono state adottate dai paesi dell'Europa nell'ambito dei rispettivi processi di riforma dei sistemi di istruzione e formazione poiché si tratta di competenze «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

5 <<http://www.camera.it/parlam/leggi/081691.htm>>.

6 <[http://unipd-centrodirittiumpiani.it/public/docs/CoE\\_edu2010\\_1.pdf](http://unipd-centrodirittiumpiani.it/public/docs/CoE_edu2010_1.pdf)>.

7 <[http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO\\_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30-906?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30-906?version=1.0)>.

8 <<https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>>.

9 <<http://avanguardieedutative.indire.it/>>.

10 <<http://www.indire.it/>>.

11 Il Manifesto del movimento individua sette orizzonti verso cui tendere per innovare la scuola. <<http://avanguardieedutative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Manifesto-AE1.pdf>>. Le esperienze didattiche proposte dalle Avanguardie educative sono al momento 12 raccolte in una Galleria delle idee.

## 2. Il *Service Learning* delle Avanguardie Educative a supporto di una didattica partecipata, innovativa e inclusiva.

Tra le varie esperienze didattiche proposte da *Avanguardie Educative*, il SL è uno dei possibili percorsi per la formazione del soggetto (studente, cittadino e lavoratore), in quanto permette di creare situazioni didattiche autentiche in cui gli studenti possono sviluppare competenze di varia natura (professionale, di cittadinanza e sociale), riducendo la distanza tra apprendimento e vita reale (Selmo, 2014).

Si tratta di un approccio pedagogico che promuove una visione di scuola civica e aperta, in costante relazione con l'esterno favorendo nello studente l'acquisizione di conoscenze, valori, abilità e atteggiamenti associati con l'impegno civico attraverso un'esperienza scolastica strutturata all'interno della comunità (Furco, 1996).

Recentemente promosso in Italia<sup>12</sup>, il termine *Service Learning* (SL) è stato coinvolto da Robert Sigmon (1994) e William Ramsey alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso<sup>13</sup>. Nasce e si diffonde prima di tutto negli Stati Uniti e in America Latina. I riferimenti teorici si collegano al pensiero di John Dewey<sup>14</sup>, in particolare al suo richiamo a un'educazione che si realizza attraverso la partecipazione attiva alla vita della comunità (Dewey, 1972, p. 5). In America Latina è evidente il richiamo a Paulo Freire (2002) con il concetto di educazione liberatrice e di prassi come riflessione e azione di trasformazione del mondo, in cui teoria e azione convivono e l'esperienza diventa occasione di apprendimento. Le esperienze sviluppate in questi due paesi evidenziano la presenza dei caratteri distintivi dell'approccio (Furco, Billing, 2002), secondo due accezioni diverse: negli Stati Uniti prevale il focus sull'impegno del singolo individuo, mentre nelle esperienze sudamericane maggiore attenzione è rivolta al rapporto con la comunità (Vigilante, 2014). Nel contesto attuale, sono presenti esperienze consolidate di SL anche in Europa, in particolare in Spagna (Aprendizaje-servicio), Germania (Lernen durch Engagement) e Gran Bretagna (Civic engagement education).

Nel panorama italiano, alcune direttive ministeriali<sup>15</sup> hanno aperto la strada per favorire la pratica e la riflessione del SL all'interno delle scuole, facendo leva sul potenziale di sviluppo in termini di competenze metodologiche, professionali e sociali.

Per le scuole di ogni ordine e grado, il SL rappresenta un'occasione per promuovere una progettazione didattica per competenze, basata sull'apprendimento esperienziale. Il protagonismo degli studenti (Furco, 2010), uno dei caratteri distintivi del SL, implica un progressivo superamento della tradizionale lezione frontale.

12 Nel corso del 2016 attraverso iniziative e direttive ministeriali, sono state promosse alcune azioni per la formazione dei docenti e la diffusione di questo approccio nelle scuole di ogni ordine e grado. D.M. n. 663 del 2016. <

13 Il termine *Service Learning* è stato utilizzato per la prima volta nel 1966-67 da William Ramsay e Robert Sigmon per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated Universities nello stato del Tennessee (Tapia 2016, p. 30).

14 Dewey non teorizza il SL, ma alcune tematiche trattate nelle sue opere sono direttamente connesse ad esso, ad esempio: collegare l'educazione all'esperienza, la democrazia e la comunità, il servizio sociale.

15 Nel corso del 2016 attraverso iniziative e direttive ministeriali, sono state promosse alcune azioni per la formazione dei docenti e la diffusione di questo approccio nelle scuole di ogni ordine e grado. D. M. n. 663 del 2016, <

tale verso metodologie didattiche attive che comportano una revisione del tempo-scuola e degli spazi di apprendimento in cui tali attività si svolgono (OECD, 2011). Inoltre, il SL orienta il sistema scolastico verso una costante apertura e collaborazione con altri sistemi esterni (economico, sociale, istituzionale) presenti nel contesto di riferimento, valorizzando le attività informali e non formali che ciascuno studente sperimenta nel corso del proprio percorso formativo. Il SL si inserisce, infatti, nel quadro più ampio di una visione della scuola intesa come collettore fra un “dentro” (luogo e tempo dell’apprendimento formale) e un “fuori” (quei soggetti come il territorio, imprese, famiglie, associazioni che fanno parte della comunità educante).

Le attività proposte da un percorso di SL si realizzano all’interno dell’offerta formativa della scuola, sono parte integrante del curricolo e concorrono alla formazione complessiva del soggetto (Tapia, 2006), attivando competenze di natura trasversale, curricolare e comportamenti pro-sociali (Furco & Billing, 2002; Gregorová, Heinzová, & Chovancová, 2016).

In sintesi, si tratta di un approccio pedagogico innovativo che, coniugando le attività previste dal curricolo scolastico con la riflessione sull’impegno attivo nella comunità in cui si vive, favorisce «strategie didattiche orientate non solo a promuovere processi di apprendimento in relazione ai temi e ai problemi presenti nella vita reale, ma anche a facilitare l’apprendimento di competenze essenziali all’esercizio di una cittadinanza attiva» (Mortari, 2008, p. 62).



### 3. Ripensare il modello educativo in contesti socio-economici disagiati: il contributo del Service Learning

Dagli anni Novanta in poi la scuola italiana ha registrato un costante incremento di studenti con cittadinanza non italiana. Oggi gli studenti di origine migratoria sono parte integrante della popolazione scolastica nazionale, rendendo di fatto la scuola italiana sempre più multietnica e multiculturale. In un recente Rapporto del MIUR (2018) si legge che «nell’a.s. 2016/2017 gli studenti e le studentesse di origine migratoria presenti nelle scuole italiane sono circa 826mila con un aumento di oltre 11mila unità rispetto all’anno scolastico 2015/2016 (+1,38%)» (MIUR, 2018, p. 8). In particolare, nelle regioni del Sud Italia sul totale degli studenti stranieri, si registrano indici di incidenza più elevati<sup>16</sup>, benché la loro presenza sia per numeri assoluti maggiore nelle regioni settentrionali<sup>17</sup>. Questi dati si spiegano alla luce dei flussi migratori che interessano il Mediterraneo centrale e che hanno portato alla presenza di minori non accompagnati nei territori del Sud Italia.

Un esempio di questa realtà è rappresentato dalla comunità di Vibo Marina in Calabria, il cui porto è stato per diversi anni approdo per le navi che prestano soccorso ai migranti nelle acque del Mediterraneo. In questa realtà l’IC Amerigo Vespucci ha intrapreso un cammino di accoglienza di minori non accompagnati facendo leva sui principi del SL.

Il caso dell’istituto vibonese è particolarmente interessante e virtuoso anche alla luce della realtà sociale, economica e culturale in cui la scuola si inserisce.

16 Molise: 6,4%; Basilicata 6,3%; Sicilia: 6,4%; Sardegna 6,6%; Calabria 4,1%.

17 Lombardia: 5.230; Emilia Romagna: 2.795; Veneto: 2.381.

L’istituto opera in un contesto caratterizzato da un alto tasso di criminalità e da povertà di reddito<sup>18</sup> provocata dalla dismissione di aziende industriali e dalla crisi delle attività legate alla pesca. Questo contesto socio-economico disagiato e il più recente fenomeno migratorio hanno spinto la scuola a individuare strategie educative finalizzate a prevenire fenomeni di disagio e di dispersione scolastica, promuovendo momenti di vita associativa e favorendo il dialogo e il confronto con le altre culture. Il SL ha orientato la progettazione formativa dell’IC *Vespucci* verso la pianificazione di percorsi di apprendimento (*Learning*) in contesti di vita reale in cui gli studenti hanno potuto sviluppare competenze (disciplinari, trasversali, professionali, comportamenti pro-sociali) attraverso la realizzazione di un intervento (*Service*) destinato alla comunità in cui la scuola è inserita.

#### 4. Metodologia della ricerca: lo studio di caso



Per l’analisi qualitativa del percorso di SL messo in atto dall’IC *Amerigo Vespucci* di Vibo Marina (VV) è stata adottata la strategia dell’*intrinsic case study* (Stake, 1995; Guasti, 2002), in cui l’approccio al caso avviene in virtù dei suoi contenuti specifici e non presuppone una generalizzazione delle soluzioni ai problemi. La metodologia dello studio di caso consente di descrivere in contesti reali gli effetti (visibili e meno visibili) di specifici interventi educativi e di studiare le situazioni in cui esso provoca o non provoca gli effetti desiderati (Trinchero, 2004, p.158). Inoltre tale metodologia è caratterizzata da un approccio olistico che considera il caso nella sua unica e irripetibile complessità e dunque individua un numero limitato di fattori su cui focalizzarsi.

Lo studio è stato condotto nell’arco di quattro mesi, da febbraio a maggio 2017, e ha riguardato un’esperienza di SL realizzata nell’anno scolastico 2016/2017.

L’obiettivo ha interessato il processo di cambiamento, relativo alla comprensione di culture differenti, avvenuto in seguito alla partecipazione al progetto. Tale cambiamento è stato indagato negli alunni, nei minori non accompagnati e nella comunità come conseguenza dell’attuazione del concetto di reciprocità caratterizzante i percorsi di SL rispetto ad altre forme di collaborazione fra scuola e territorio. Inoltre, il presente lavoro si è posto l’obiettivo di far emergere se questo percorso abbia favorito o meno negli studenti lo sviluppo di competenze disciplinari e sociali e la valorizzazione del senso di autonomia e responsabilità. Infine, l’obiettivo dello studio ha riguardato il contributo del percorso di SL al superamento della tradizionale lezione frontale attraverso l’implementazione di metodologie didattiche attive che investono anche le dimensioni del tempo (attraverso una revisione del tempo-scuola) e dello spazio, attraverso una riconfigurazione degli spazi d’aula.

Lo studio si è realizzato in due fasi:

1. prima fase: all’inizio del percorso di SL, con l’obiettivo di realizzare un primo ciclo di interviste e di condividere, fra scuola e ricercatori, gli strumenti di rilevazione;
2. seconda fase: al termine dell’esperienza per raccogliere il materiale di analisi

18 Sulla base dei dati ISTAT 2018 la Provincia di Vibo Valentia risulta la più povera della Calabria e della nazione.

prodotto dalla scuola e realizzare un secondo ciclo di interviste per evidenziare gli elementi di cambiamento.

Gli obiettivi e la metodologia della ricerca sono stati condivisi dai ricercatori via email e via Skype con i partecipanti (docenti, Dirigente scolastico, comunità), al fine di verificare la disponibilità e la fattibilità dello studio.

#### 4.1 *I soggetti coinvolti*

Sono state coinvolte quattro classi di terza e due di seconda. Complessivamente hanno partecipato 80 alunni e 20 minori non accompagnati provenienti da Congo, Namibia, Algeria, Sudan, Etiopia, Eritrea, Mali. Quattordici di loro sono stati inseriti nelle quattro classi terze, sei nelle due classi seconde. Hanno preso parte allo studio di caso dodici docenti e il Dirigente scolastico.

#### 4.2 *Gli strumenti*

Date le finalità idiografiche della ricerca, per entrambe le fasi di indagine si è scelto di utilizzare tecniche di raccolta qualitativa. In particolare, per il Dirigente scolastico, i tre docenti e i due rappresentanti della comunità sono state realizzate delle interviste semi-strutturate che hanno permesso uno scambio dialogico tra ricercatore e partecipanti. I dati relativi agli studenti sono stati raccolti direttamente dalla scuola che ha sviluppato strumenti specifici di valutazione, autovalutazione e osservazione sistematica delle modalità di interazione nel lavoro di gruppo.

Le interviste sono state realizzate con la modalità faccia-a-faccia, seguendo tracce diverse per le tre categorie di intervistati. Sono state guidate da griglie operative organizzate intorno a tre dimensioni, declinate a loro volta in punti di attenzione diversi a seconda dei destinatari e delle fasi della ricerca. Le dimensioni indagate riguardano l'*articolazione curricolare delle attività*, analizzata con il Dirigente scolastico da un punto di vista organizzativo e con i docenti dal punto di vista didattico e degli obiettivi di apprendimento. Un'altra dimensione utilizzata è la *reciprocità tra scuola e comunità* affrontata con il Dirigente scolastico rispetto al tema dell'attivazione di alleanze con il territorio, mentre con i rappresentanti della comunità si è cercato di mettere a fuoco il loro ruolo nel progetto e i benefici ottenuti. Infine, per quanto riguarda la *promozione del cambiamento attraverso le tre dimensioni promosse dal Movimento delle Avanguardie educative*, essa è stata analizzata con il Dirigente scolastico dal punto di vista organizzativo in termini di modifica dei tempi e degli spazi della scuola e con i docenti dal punto di vista didattico in termini di metodologie di insegnamento, comportamenti professionali e apprendimenti degli studenti. Si riportano a titolo esemplificativo alcune delle domande che hanno guidato le interviste (Tab.1: Griglie per interviste semi-strutturate con docenti, Dirigente scolastico e rappresentanti della comunità).



<b>Articolazione curricolare delle attività (collegamento delle attività di SL con i contenuti curricolari)</b>	
<b>Esempio domande Fase I</b>	<b>Esempio domande Fase II</b>
<p>Dirigente scolastico:  <i>Le attività di SL si realizzano all'interno dell'offerta formativa della scuola?</i></p> <p>Docente:  <i>Quale è il legame con le discipline? È prevista la progettazione congiunta tra docenti?</i></p>	<p>Docente:  <i>Quali obiettivi di apprendimento sono stati raggiunti?</i></p> <p><i>Quali obiettivi di servizio sono stati raggiunti?</i></p>
<b>Reciprocità tra scuola e comunità</b>	
<b>Esempio domande Fase I</b>	<b>Esempio domande Fase I</b>
<p>Dirigente scolastico:  <i>Che cosa distingue il SL da altre forme di collaborazione scuola-territorio?</i></p> <p>Rappresentanti della comunità:  <i>Qual è il valore aggiunto per il Comune (inteso come comunità di cittadini) derivante dalla partecipazione a questo progetto di SL?</i></p>	<p>Dirigente scolastico:  <i>Che cosa distingue il SL da altre forme di collaborazione scuola-territorio?</i></p> <p>Rappresentanti della comunità:  <i>Qual è il valore aggiunto per il Comune (inteso come comunità di cittadini) derivante dalla partecipazione a questo progetto di SL?</i></p>
<b>Promozione del cambiamento attraverso le tre dimensioni del Movimento delle Avanguardie Educative</b>	
<b>Esempio domande Fase I</b>	<b>Esempio domande Fase I</b>
<p>Dirigente scolastico:  <i>Come il SL supporta il rinnovamento della scuola, nelle tre dimensioni promosse dal Movimento delle Avanguardie Educative (didattica, tempo, spazio)?</i></p> <p>Docente:  <i>In che senso è possibile dire che il SL promuove il cambiamento?  Nei comportamenti professionali?  Negli apprendimenti degli studenti?  Nelle metodologie di insegnamento?</i></p>	<p>Dirigente scolastico:  <i>Come il SL supporta il rinnovamento della scuola, nelle tre dimensioni promosse dal Movimento delle Avanguardie Educative (didattica, tempo, spazio)?</i></p> <p>Docente:  <i>In che senso è possibile dire che il SL promuove il cambiamento?  Nei comportamenti professionali?  Negli apprendimenti degli studenti?  Nelle metodologie di insegnamento?</i></p>

**Tab.1: Griglie per interviste semi-strutturate con docenti, Dirigente scolastico e rappresentanti della comunità**

Il punto di vista degli studenti è stato raccolto direttamente dalla scuola che ha sviluppato strumenti specifici di valutazione, autovalutazione e osservazione in relazione agli obiettivi di apprendimento e di servizio pianificati. Tra gli strumenti utilizzati ci sono rubriche di valutazione, schede di autovalutazione e griglie di osservazioni sistematiche sulle modalità di interazione nel lavoro di gruppo che hanno permesso di individuare le competenze e le attitudini pro-

sociali sviluppate. I dati sono stati elaborati dai docenti e condivisi con i ricercatori.

La scelta delle interviste semi-strutturate come strumento di ricerca ha permesso di dare voce ai protagonisti e di restituire l'esperienza attraverso il loro punto di vista. Tutte le interviste sono state registrate e, successivamente, trascritte nella loro versione integrale. L'analisi del testo è avvenuta manualmente e ha previsto l'individuazione di parole chiave ricorrenti.

Infine, la documentazione del percorso di SL è stata raccolta attraverso una *scheda di narrazione* (Clandinin, 2007) elaborata dai ricercatori attraverso traccia-guida (input narrativi) individuate a partire dalle cinque fasi teorizzate da Maria Nieves Tapia (2006, pp.113-138). Di seguito si riporta una loro breve descrizione:

- Fase 1: motivazione. È la fase in cui si identifica il tema/problema da trattare. Gli studenti operano in raccordo con i soggetti presenti nella comunità di riferimento per l'individuazione della tematica (il bisogno vero e sentito) oggetto di intervento.
- Fase 2: diagnosi. È la fase in cui, attraverso vari strumenti, si approfondisce il bisogno/problema presente nella comunità.
- Fase 3: ideazione e pianificazione. È la fase di pianificazione delle azioni, attraverso un'attenta valutazione dei rischi, dei vincoli, delle opportunità e delle strategie. Tale fase è principalmente coordinata dal docente, ma gli studenti svolgono un ruolo attivo e partecipe.
- Fase 4: esecuzione. È la fase concreta di attuazione dell'intervento con la collaborazione della comunità di riferimento.
- Fase 5: chiusura e valutazione. È il momento di riflessione, dopo aver terminato l'intervento è assolutamente importante un momento di riflessione non solo sui contenuti appresi ma anche sulla qualità dell'intervento e sull'impatto del cambiamento. La valutazione riguarda gli studenti e la riuscita del progetto (impatto sulla comunità di riferimento) e l'autovalutazione.



La scheda di narrazione è stata compilata dal Dirigente scolastico e dai docenti nella seconda fase dello studio.

## 5. Il caso dell'IC Amerigo Vespucci di Vibo Marina (V): un'esperienza educativa tra accoglienza e innovazione

Il percorso realizzato dall'IC *Amerigo Vespucci* è partito da un'attenta analisi del territorio in cui è collocata la scuola con riferimento ai flussi migratori in arrivo nel porto della città di Vibo Marina (Fase 1). Nel contesto socio-economico vibonese, l'immigrazione è man mano diventata una dimensione strutturale della comunità e non un fenomeno transitorio. L'IC *Amerigo Vespucci* ha progettato un percorso di SL con l'obiettivo di formare cittadini consapevoli circa i flussi migratori che stanno interessando il Mediterraneo centrale e favorire l'accoglienza di minori non accompagnati nelle sue classi.

La fase di diagnosi (Fase 2) è iniziata con la visita alla nave *U. Diciotti* su invito del Capitano di fregata il giorno successivo allo sbarco di 612 migranti avvenuto nel porto il 5 febbraio 2017. Durante la visita gli studenti hanno intervistato gli uomini dell'equipaggio, con l'obiettivo di inquadrare il fenomeno migratorio attraverso l'esperienza della Guardia Costiera italiana impegnata da anni nel sal-

vataggio dei migranti nel Mediterraneo e analizzare il sistema di protezione e tutela dei minori in Italia. Tali tematiche sono state approfondite nel corso delle attività didattiche in classe e hanno rappresentato oggetto di riflessione condivisa con gli alunni.

In seguito, la fase di ideazione e pianificazione (Fase 3) ha visto l'impegno da parte dell'intera comunità scolastica nella progettazione di attività didattiche in previsione dell'accoglienza dei 20 minori non accompagnati e al loro recupero psicologico, sociale, cognitivo e comportamentale. La programmazione delle attività è stata preceduta dalla raccolta di informazioni relative all'iter scolastico, alle conoscenze linguistiche e ai bisogni educativi degli alunni stranieri. Questa fase di pianificazione ha visto la stretta collaborazione della scuola con gli operatori sociali e gli psicologi della struttura di accoglienza per l'individuazione di azioni volte a sostenere l'integrazione e la personalizzazione dei percorsi. La restituzione dei colloqui condotti dagli operatori della struttura ha consentito ai docenti di comprendere la complessità della realtà multiculturale, orientandoli alla progettazione di percorsi didattici finalizzati a valorizzare le altre culture e a creare situazioni nelle quali studentesse e studenti potessero sentirsi protagonisti della propria crescita.

Le attività sono state programmate e condivise con i *Consigli di Classe* delle classi che avrebbero ospitato i minori. Il coinvolgimento di tutti i docenti è stato un punto di forza del percorso affinché ciascuno si ponesse come facilitatore rispetto al proprio ambito disciplinare.

L'attuazione dell'intervento (Fase 4) è avvenuta con l'inserimento degli alunni stranieri nelle classi nel corso di febbraio 2017. Il percorso di SL ha previsto l'utilizzo di strategie didattiche diverse (drammatizzazione e giochi di ruolo, brainstorming, lavoro individuale, cooperative learning, peer tutoring e laboratori riflessivi) utilizzate per stimolare la partecipazione e la motivazione degli alunni e creare un contesto significativo e autentico. Sono stati inoltre attivati momenti di didattica laboratoriale in cui gli alunni stranieri si sono confrontati con linguaggi espressivi diversi (fotografia, video, disegno, musica), al fine di integrare le diversità culturali e favorire il loro inserimento nell'ambiente scolastico e sociale. Inoltre, questa particolare tipologia di studenti stranieri presentava bisogni e criticità differenti rispetto a quelli degli studenti stranieri di seconda generazione. La non conoscenza della lingua ha rappresentato una problematica ulteriore in aggiunta alla difficoltà di inserimento e integrazione sociale con cui si confrontano tutti gli studenti con cittadinanza non italiana. La programmazione di interventi di accoglienza e di azioni didattiche di supporto e potenziamento linguistico è risultata quindi fondamentale.

La fase di realizzazione dell'intervento ha previsto la partecipazione delle classi a eventi pubblici e la realizzazione di altre attività finalizzate alla disseminazione e alla comunicazione del percorso.

Nella fase di chiusura (Fase 5), l'IC Amerigo Vespucci ha organizzato una manifestazione per condividere l'esperienza con l'intera comunità vibonese e sensibilizzare ai temi dell'integrazione interculturale e della solidarietà. L'azione di SL promossa dalla scuola ha offerto alla comunità di Vibo Marina un servizio, ma ha anche contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza civica dei flussi migratori e a favorire l'accoglienza, l'inclusione e la solidarietà.

## 6. Risultati e conclusioni

I risultati dell'indagine sono il frutto di una triangolazione tra i dati raccolti attraverso la *scheda di narrazione*, le interviste semi-strutturate e i dati raccolti dalla scuola attraverso gli strumenti di valutazione, di autovalutazione e di osservazione.

La *scheda di narrazione* evidenzia il rapporto non strumentale che si è instaurato tra la scuola e il contesto esterno, confermando l'aderenza dell'esperienza analizzata con i principi di questo approccio pedagogico condivisi a livello internazionale. Inoltre, ha evidenziato il rapporto biunivoco fra scuola e territorio: la scuola ha utilizzato il territorio come laboratorio funzionale a rendere l'apprendimento significativo, parallelamente l'esperienza di SL ha contribuito al miglioramento del territorio stesso portando a maturazione, nelle sue varie componenti sociali, un atteggiamento aperto all'accoglienza e alla comprensione di culture diverse. Si sono inoltre ampliati i confini dell'aula, favorendo l'educazione a una cittadinanza attiva e consapevole e a una visione di scuola civica aperta al territorio. In accordo con i principi fondanti del SL, le ricadute dell'esperienza sulla comunità e sugli studenti sono state positive, espressione di un circuito virtuoso tra apprendimenti disciplinari e obiettivi di servizio.

L'esperienza è perfettamente in linea con l'approccio al SL tipico del contesto italiano (MIUR, 2018<sup>19</sup>), in cui il SL è inteso come punto di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento inteso come sviluppo delle competenze individuali e azione solidale, con l'obiettivo di una crescita progressiva della comunità in cui è inserita la scuola. È in questo concetto di reciprocità, che invita a superare la distinzione tra chi realizza e chi riceve il servizio, che si evidenzia lo scarto tra i percorsi di SL e altre forme di apprendimento esperienziale o di collaborazione tra scuola e comunità.

Nell'esperienza dell'IC *Amerigo Vespucci* le parti (scuole e comunità) sono state coinvolte attivamente e hanno tratto reciproci benefici dall'azione progettuale. Venendo meno un'organizzazione verticistica o gerarchica (tra chi eroga il servizio e chi ne usufruisce), i soggetti coinvolti, definiti "service learners" (Rosenberg, 2000) proprio per sottolinearne il ruolo attivo, hanno operato per la realizzazione di un progetto condiviso finalizzato alla crescita personale di un'intera comunità.

Per quanto riguarda gli alunni dell'IC *Amerigo Vespucci*, la scheda di autovalutazione ha permesso di rilevare un cambiamento di atteggiamento degli studenti nei confronti delle culture con cui sono entrati in contatto e delle storie di migrazione fino a quel momento conosciute soltanto attraverso i media. Come testimoniato le affermazioni dei ragazzi, l'integrazione fra culture è stata vissuta come un'opportunità per conoscere punti di vista diversi e per portare avanti riflessioni sulla visione del mondo e sui suoi cittadini.

Coerentemente con questo, le griglie di osservazioni sistematiche sulle modalità di interazione nel lavoro di gruppo hanno messo in evidenza l'utilità del percorso in termini di raggiungimento dell'autonomia e di potenziamento dell'identità in relazione all'altro. Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti disciplinari e delle competenze di cittadinanza acquisite nel corso del progetto, le

19 Ne *Una via italiana per il Service Learning* (2018) il Miur tratta i fondamenti comuni, le caratteristiche omogenee e individua le peculiarità dei percorsi di SL realizzati e conclusi nelle scuole che hanno aderito al percorso sperimentale realizzato in tre regioni (Lombardia, Toscana e Calabria) finalizzato alla formazione di studenti e docenti sulla metodologia del SL.

rubriche di valutazione hanno fatto emergere dati interessanti relativamente alle competenze *Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile*. L'organizzazione del lavoro cooperativo in funzione di uno scopo comune attivato attraverso la didattica laboratoriale, ha favorito infatti la nascita di una comunità solidale di apprendimento rafforzando la responsabilità, l'autonomia, il rispetto degli altri, la tolleranza e l'apertura alle differenze. Rendendo l'integrazione un'opportunità di apprendimento, l'esperienza è dunque perfettamente in linea con gli obiettivi della già citata *Carta sull'Educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani* poiché ha permesso agli studenti di sviluppare conoscenze, abilità, competenze, attitudini, comportamenti che li hanno resi capaci di apprezzare la diversità e contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società.

Per quanto riguarda le ricadute sui minori non accompagnati, il percorso di SL ha reso la scuola il primo luogo extrafamiliare di integrazione e di socializzazione. Dai dati inviatici dalla scuola emerge che tutti i minori non accompagnati hanno frequentato regolarmente le lezioni fino alla fine dell'anno scolastico. Inoltre, i quattordici ragazzi della classe terza hanno conseguito il diploma di licenzia media. La scuola quindi, ha rappresentato un luogo fondamentale per una prima integrazione e per un avvio graduale del minore verso l'autonomia e l'inclusione nel tessuto sociale.

Dal materiale relativo alle interviste con i docenti e il Dirigente scolastico si evince che l'esperienza di SL sia stata discussa e programmata a livello di Collegio dei docenti e sia stata perfettamente integrata con i contenuti curricolari. Inoltre, l'esperienza ha inciso profondamente sulle modalità di insegnamento/apprendimento, introducendo una diversa articolazione del tempo scuola e una diversa organizzazione dello spazio d'aula funzionali a consentire l'attivazione di didattiche laboratoriali e l'implementazione di metodologie didattiche attive.

Per quanto riguarda la comunità vibonese, dall'analisi delle interviste ai due rappresentanti della comunità emerge che l'esperienza di SL ha dato un importante contributo a combattere il muro dell'indifferenza presente nella cittadinanza, ha favorito il superamento di preconcetti ed educato giovani e adulti alla conoscenza e al rispetto delle diversità. In sintesi, il percorso ha contribuito a costruire e dividere una visione del mondo più ampia, tollerante e collaborativa basata su spirito di accoglienza, mutua accettazione, scambio costruttivo e arricchimento di valori.

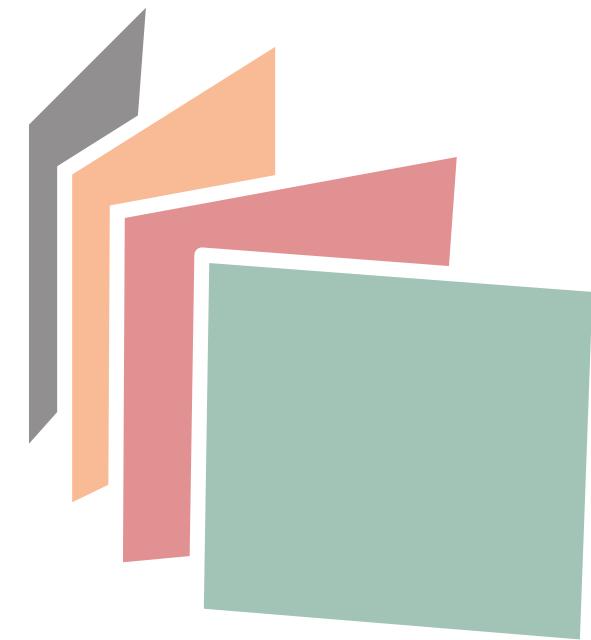
Benché lo studio di caso non preveda a priori generalizzazioni statistiche per i risultati prodotti, l'esperienza dell'IC *Amerigo Vespucci* può essere considerato un caso emblematico di accoglienza e integrazione, di sviluppo di competenze disciplinari e sociali, di sviluppo del senso di autonomia e responsabilità, anche nel quadro degli obiettivi evidenziati dall'*Agenda 2030*.

## Riferimenti bibliografici

- Billing S.H. (2000). The Effects of Service Learning. *Service Learning, General*, 42. Estratto da: <<http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/42>>.
- Clandinin D.J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Council of Europe (2016). *Competencies for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. Estratto da: <<https://rm.coe.int/16806ccc07>>.

- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle.* Milano: Pearson.
- Dewey J. (1972). *Democrazia e educazione.* Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1916).
- Fiorin I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning.* Milano: Mondadori Università.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi,* (trad. it) Torino: Gruppo Abele.
- Furco A., & Billing S.H. (2002). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy,* CT, IAP.
- Gregorová A., Heinzová Z., & Chovancová K. (2016). The Impact of Service-Learning on Students Key Competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement.* Estratto da <<http://journals.sfu.ca/iarslce>>.
- Guasti L. (2002). *Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo.* Milano: Vita e Pensiero. Pubblicazioni dell'Università Cattolica.
- Guasti L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche.* Trento: Erickson.
- MIUR (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016/2017.* Estratto da <[http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0)>.
- MIUR (2018). *Una via italiana per il Service Learning.* Estratto da <<http://www.miur.gov.it/una-via-italiana-per-il-service-learning>>.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata,* Milano: Bruno Mondadori.
- OECD (2011). *The nature of learning. Using research to inspire practice.* Paris: OECD Publishing. Estratto da <<http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>>.
- OECD (2018). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Italy 2017,* OECD Skills Studies. Paris, OECD Publishing. Estratto da <<https://doi.org/10.1787/9789264298644-en>>.
- Rosenberg C. (2000). Beyond Emphaty: developing critical consciousness through Service Learning. In C.R. O'Grady (eds.), *Integrative service learning and multicultural education in colleges and universitie.* New Yorks: Routledge.
- Schleicher A. (2018), *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education,* Paris: OECD Publishing. Disponibile in: <<https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>>.
- Selmo L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning.* Milano: Unicopli.
- Stake R.E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Sigmon R.L. (1994). *Linking service with learning.* Washington: DC, Council of Independent Colleges.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio.* Roma: Città Nuova.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa.* Roma-Bari: Laterza.
- Vigilante A. (2014). Il Service Learning: come integrare apprendimento e impegno sociale, in Educazione Democratica. *Rivista di pedagogia politica,* IV, 7, pp. 155-193.
- Vogelgesang L., & Astin A.W (2000). Comparing the effects of service learning and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning,* 7, pp. 25-34.





# Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti

Katia Montalbetti • Department of Pedagogy - Catholic University of the Sacred Heart, Brescia (Italy)  
katia.montalbetti@unicatt.it

## Evaluating teaching in secondary school. Potential, risks and educational value for students

Teaching evaluation by students is a practice that is present in different ways and is functional, at least in terms of intentions, to the improvement of training systems. The contribution aims to understand how secondary school students live this experience, what value do they assign to it, what they really think about its objectives. There is a strong conviction that teaching evaluation can be a driver to promote the active participation of students stimulating them to act with responsibility and autonomy within the school community. Following the field survey conducted in a school of Milan there are encouraging elements that are not without signs of criticality; these data focus on the need to guide and support students so that they can seize this opportunity to "train" to exercise their rights and duties in a framework of co-responsibility between generations.

**Keywords:** evaluation; secondary school; survey; citizenship; teaching; students

La valutazione della didattica da parte degli studenti è una pratica presente in maniera differenziata nei diversi contesti ed è funzionale, almeno sul piano delle intenzioni, al miglioramento dei sistemi formativi. Il contributo origina dalla volontà di comprendere come gli studenti della scuola secondaria vivono questa esperienza, quale valore le assegnano, a cosa pensano serva realmente. Sotteso vi è il convincimento che la valutazione della didattica possa costituire una leva per promuovere la partecipazione attiva degli studenti stimolandoli ad agire con responsabilità e autonomia all'interno della comunità scolastica. A valle della rilevazione sul campo, condotta presso un istituto milanese, emergono elementi incoraggianti non privi tuttavia di segnali di criticità; tali dati pongono in primo piano l'esigenza di orientare e guidare gli studenti affinché possano cogliere questa opportunità per "allenarsi" ad esercitare diritti e doveri in una cornice di corresponsabilità fra generazioni.

**Parole chiave:** valutazione; scuola secondaria; questionario; cittadinanza; didattica; studenti



# Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti

## 1. La valutazione della didattica: luci e ombre

La valutazione espressa dagli studenti circa la qualità della didattica è presente in maniera differenziata nell'ambito formativo; tale eterogeneità riguarda sia la maggiore o minore sistematicità con cui è condotta, sia gli strumenti attraverso i quali è implementata. Accanto ad esigenze funzionali al governo e al miglioramento dei sistemi formativi ai diversi livelli (micro, meso, macro) sotteso vi è il riconoscimento del carattere plurale della valutazione cui consegue la scelta di coinvolgere i diversi stakeholders fra i quali, in primis, i destinatari diretti (Pedrini, 2017; Montalbetti & Lisimberti, 2015; Bartezzaghi, Guerci & Vinante, 2010).

Con specifico riferimento al contesto della scuola secondaria di secondo grado, la sollecitazione a considerare siffatta opzione, è giunta per via indiretta dalla Legge 107/2015; nella prospettiva della valorizzazione della professione docente tale provvedimento ha infatti modificato la composizione del Comitato di valutazione interno a ciascun istituto affidandogli il compito di definire i criteri di premialità per l'assegnazione del bonus, a partire da tre macro ambiti individuati dal decisore politico (Montalbetti & Lisimberti, 2018). Ciascuna scuola ha scelto in che modo procedere per giungere alla definizione di tali criteri, quali modalità adottare per rilevare i dati sul campo e quali fonti informative includere; alcuni istituti hanno deciso di considerare il punto di vista degli studenti coinvolgendoli in indagini, più o meno sistematiche e rigorose, volte a rilevare le percezioni rispetto alla didattica agita dai loro insegnanti. Tali dati, insieme ad altre evidenze raccolte includendo soggetti diversi e avvalendosi di strumenti di rilevazione altrettanto differenziati, sono stati finalizzati a costituire una base informativa complessiva per orientare l'operato del Dirigente scolastico cui spetta, per legge, la decisione finale.

La valutazione della didattica da parte degli studenti è pertanto relativamente recente nel contesto scolastico preso in esame ove non vi è un'esperienza pregressa sufficientemente articolata cui fare riferimento. Invece nel campo della Higher Education, che nel nostro Paese è occupato in maniera preponderante dalle università, tale pratica è diffusa da tempo (Berthiaume et al., 2011; El-Khatib, & El-Hage, 2017; Aquario, 2007; Pastore, 2014; Romainville & Coggi, 2009; Pandolfi, 2017) anche se a tutt'oggi risulta in parte controversa.

Come osservano Giovannini e Silva (Giovannini & Silva, 2014) vi è infatti una certa confusione relativa sia all'oggetto da prendere in analisi *insegnante vs insegnamento* sia al significato assegnato all'operazione *rilevazione vs valutazione* (Benton & Cashin, 2012; Zambelli, 2006). Riguardo quest'ultimo aspetto, le autrici fanno notare che dietro l'impiego delle due espressioni si possono leggere intenzioni diverse: nel primo caso, si raccolgono dati poi oggetto di interpretazione da parte di valutatori che spesso li integrano con altre basi informative mentre nel secondo, l'accento è posto sulla richiesta di esprimere un giudizio di valore.

Dal canto suo Pastore (Pastore, 2017) fa risaltare i problemi legati alla rilevazione delle opinioni, focalizzando l'attenzione sull'affidabilità dei dati rilevati dal momento che gli studenti potrebbero fornire informazioni non veritieri. In tal ca-

so, il processo di finalizzazione migliorativa cui la valutazione della didattica è funzionale non potrebbe aver luogo ingenerando altresì, almeno potenzialmente, effetti negativi. In prospettiva pedagogica appare perciò utile problematizzare, oltre la stigmatizzazione, tale comportamento per cercare di coglierne le ragioni sotse ed adottare, laddove possibile, i necessari correttivi. Perché gli studenti non avvalorano a pieno questa opportunità? Perché scelgono, con diversi gradi di intenzionalità, di fornire dati non veritieri? Si tratta di una scelta o di semplice disinteresse?

Accanto a variabili personali, sempre sfuggenti, è possibile formulare diverse ipotesi: mancanza di consapevolezza, scarsa comprensione del compito richiesto, sfiducia nel sistema ecc. Di là dal ruolo giocato da questi fattori presi singolarmente e combinati insieme, quando gli studenti mentono, rinunciano ad esercitare un loro diritto e si precludono la possibilità di apportare un contributo migliorativo. Come argomentato altrove (Montalbetti, in press), la responsabilità e l'autonomia nello svolgimento del compito non possono essere date per scontate ma vanno piuttosto promosse e sollecitate in modo intenzionale anche perché l'esercizio arbitrario di questo diritto può avere effetti negativi a tutti i livelli (micro, meso, macro).

Accanto alla questione legata alla buona fede delle fonti informative (gli studenti) un altro aspetto centrale per garantire qualità al processo e quindi ai risultati riguarda la scelta delle modalità con cui raccogliere le informazioni (Richardson, 2005). Il dibattito sull'impiego del questionario come strumento per la rilevazione delle opinioni (Giovannini, & Silva, 2014; Stupans, McGuren & Babey, 2016), è ampio e controverso. Si dà quasi per scontato che gli studenti si sentano a loro agio con i questionari e che rispondano volentieri ma pochi studi hanno indagato come questi vivano l'esperienza, come la affrontino, con quale atteggiamento vi si accostino, a che cosa pensano serva (Spencer & Schmelkin, 2002). Nei contesti universitari il ricorso al questionario è in qualche modo sollecitato, se non imposto, da variabili organizzative e da un ragionamento di sostenibilità; inoltre con la messa a regime del sistema AVA, ANVUR ha predisposto un insieme minimo di items (11) che devono essere presenti e trasversali per la valutazione della didattica nei diversi atenei. In questa sede non interessa approfondire questo aspetto piuttosto focalizzare l'attenzione sulla dimensione di senso e di governo dell'intero processo; nondimeno vi è la consapevolezza che nessun strumento è neutro e che il questionario (al pari di tutte le tecniche di rilevazione) permette di rilevare alcune informazioni ma al tempo stesso ne perde altre.

Costruire con rigore lo strumento, verificare la sua affidabilità, esplicitare le scelte compiute sono elementi necessari per assicurare qualità e creare consenso e fiducia attorno all'intera operazione ma da soli non sono sufficienti. La stessa attenzione va riservata alla esplicitazione e alla condivisione degli obiettivi che si perseguono, oltre le generiche affermazioni, nonché agli usi che si intende fare dei risultati. In tale prospettiva, garantire qualità, oltre gli aspetti metrici e tecnici, implica costruire le condizioni affinché i diversi attori partecipino al processo in modo consapevole. In particolare, per aiutare gli studenti a non sprecare questa opportunità, va messa in campo un'azione di guida e di supporto che li sproni a cogliere il senso del compito loro affidato e la responsabilità che ne consegue. Tale considerazione assume ulteriore valore se riferita a studenti, come quelli della secondaria, giovani che spesso si apprestano per la prima volta a valutare la didattica. Per le stesse ragioni, anche i docenti vanno guidati a cogliere il valore di questa operazione per guardarsi dai rischi di subirla, toglierle importanza o viceversa estremizzarla.

Nell'ambito universitario vi è una considerevole esperienza e, come osservato, vi sono anche indicazioni precise a cui attenersi. Tuttavia, in letteratura si osserva

giustamente (Pastore, 2018; Golding & Adam, 2016) che nonostante l'importanza riconosciuta alla raccolta del feedback degli studenti, i docenti tendono a non utilizzare le informazioni per modificare la loro pratica didattica e migliorare la qualità del loro insegnamento. È possibile guardarsi da questi rischi nella scuola di secondo grado? In che modo l'esperienza nella Higher Education può fornire indicazioni utili tenendo conto delle specificità dei due contesti formativi?

## 2. Valutare la didattica al Liceo

Confrontati con il compito di organizzare la valutazione della didattica, alcuni istituti hanno avvertito il bisogno di essere supportati da un ente esterno per assicurare scientificità alle procedure adottate e garantire terzietà. Di là da qualsiasi considerazione di merito circa il meccanismo di premialità introdotto dalla Buona Scuola, il lavoro dei Comitati costituisce la prima esperienza nella quale, su tutto il territorio nazionale, sono stati individuati e applicati criteri di valutazione della qualità dell'esercizio della professione docente (Montalbetti & Lisimberti, 2018). Non stupisce pertanto che attorno a questa operazione vi sia stato (e via via tutt'ora) grande interesse da parte di tutti gli attori, in primis gli insegnanti.

Nell'a.a. 2016/2017 un istituto secondario di II grado della città di Milano si è rivolto al Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm) per essere affiancato nella rilevazione delle opinioni degli studenti. In fase progettuale, si è optato per l'impiego di uno strumento strutturato che garantisse l'animato, elemento considerato indispensabile per la validità dei dati e che potesse essere implementato in un arco temporale ridotto, quindi sostenibile. Ciò ha consentito la costruzione di un questionario ad hoc per indagare le aree ritenute strategiche e qualificanti un buon insegnante; nella formulazione degli item si è trovato un equilibrio fra gli elementi desunti dalla letteratura di riferimento e le richieste formulate dalla scuola; in tal senso, lo strumento è stato non solo condiviso ma co-costruito assegnando agli esperti la responsabilità di garantire qualità al processo e al prodotto.

Il questionario, dopo una prima sezione introduttiva finalizzata a profilare i rispondenti, è articolato in 3 aree di indagine:

- a) stile relazionale;
- b) metodologie didattiche;
- c) strategie valutative.

Ciascuna area è a sua volta composta da domande strutturate (scale Likert) e nel complesso si compone 22 item.

L'indagine è stata indirizzata a tutti gli studenti (1074 studenti - a.s. 2016/2017) ed ha coinvolto la totalità dei docenti (91 docenti - a.s. 2016/2017). La somministrazione ha seguito una calendarizzazione condivisa con lo staff dell'Istituto ed è avvenuta a scuola in situazione controllata. L'équipe universitaria ha fornito il link di accesso e lo staff si è fatto carico dell'organizzazione logistica presso i locali dell'Istituto.

A conclusione della fase di compilazione sono state attuate le opportune procedure di controllo e successiva pulitura del data base. I dati sono stati poi analizzati attraverso SPSS V. 24.0 calcolando media, deviazione standard, quartili ed effect size.

La restituzione è avvenuta attraverso la redazione di un report complessivo nel quale è stata tracciata la fotografia dell'intera scuola, mettendo in relazione, sia il

singolo docente con la scuola, sia il singolo docente alla classe/i in cui operava. Per massimizzare la trasparenza e porre le condizioni più favorevoli ad un effettivo impiego dei dati, in sede progettuale, si è convenuto di restituire l'intero report alla Dirigenza e ad ogni docente un estratto riferito soltanto alle sue classi. Tale lavoro di lettura a più livelli è stato certamente oneroso ma considerato indispensabile per il senso stesso dell'intera operazione.

A seguito della positiva esperienza, nell'anno in corso l'Istituto, che nel frattempo aveva cambiato Dirigente, ha nuovamente richiesto all'équipe di procedere alla rilevazione delle informazioni circa la qualità della didattica percepita dagli studenti. Per ragioni organizzative, di tempo ed economiche nonché per avvalorare il lavoro fatto precedentemente, è stato mantenuto lo strumento già sperimentato apportando lievi aggiustamenti tecnici per migliorane l'implementazione.

Proprio perché, come osservato in precedenza, si dà per scontato che gli studenti rispondano in modo veritiero e volentieri ai questionari senza tuttavia aver indagato come affrontano l'esperienza, come la vivono e a quali scopi pensano serva, si è deciso di dedicare un'attenzione specifica a questo aspetto. Come da accordi con la Dirigenza, è stata aggiunta una sezione di domande volta a raccogliere informazioni sul tipo di esperienza vissuta e, al tempo stesso, a stimolare un ritorno riflessivo sulla stessa da parte degli studenti.

Per ragioni di sostenibilità è stato formulato un numero limitato di item; le domande chiuse hanno esplorato il senso assegnato all'esperienza (motivazioni), il grado di difficoltà (processo) e il tipo di impegno nello svolgimento del compito (processo). È parso inoltre opportuno rilevare le aspettative/proiezioni degli studenti in merito all'effettivo impiego delle loro opinioni: in questo caso, è stata proposta una domanda aperta per lasciare ampi margini di libertà e per non orientare le risposte.



Percezioni degli studenti rispetto all'attività didattica - 3A

Uscire e ripulire l'indagine

Riflessioni sull'esperienza di valutazione dei docenti

● Valutare la didattica dei tuoi docenti ti ha fornito l'opportunità di:

dire quello che pensi	++	-	+	++
*farla pagare* ad alcuni	○	○	○	○
sentirti valorizzato	○	○	○	○
contribuire al miglioramento della scuola	○	○	○	○

● Esprimere una valutazione è stato per te

Facile	○	○	○	○	Difficile
Complesso	○	○	○	○	Semplice
Stimolante	○	○	○	○	Noloso

● Per ogni coppia di aggettivi seleziona il campo più o meno vicino alla tua esperienza nel valutare i docenti.

\* Nel formulare le tue valutazioni quanto hai agito in modo

	--	-	+	++
equo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
responsabile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autonomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Secondo te le opinioni che hai espresso sui tuoi docenti serviranno a qualcosa?

Fig. 1 – Esperienza di valutazione



### 3. Rileggere l'esperienza valutativa. Alcuni risultati

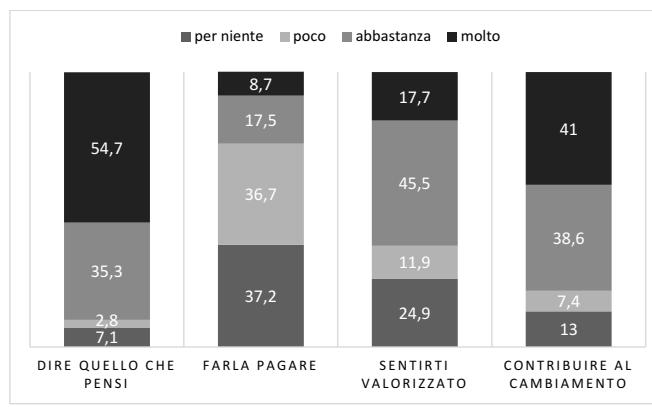
Le domande aggiuntive chiuse, essendo obbligatorie, sono state compilate dalla totalità degli studenti (1074) mentre ha risposto alla domanda aperta (opzionale) più del 75%. Di seguito sono riportati i primi risultati aggregati attorno ad alcune macro aree di significato. Sul piano generale, merita precisare che, nel complesso le evidenze rilevate appaiono in linea con quanto emerge da studi simili riportati in letteratura, i quali tuttavia sono riferiti al contesto della Higher Education (Feistauer & Richter, 2017; Hammonds, Mariano, Ammons & Chambers, 2017; Bocquillon, Derobertmasure, Artus & Demeuse, 2015).

*Senso attribuito all'esperienza.* Poder esprimere la propria opinione in maniera “libera” è considerato dagli studenti come la principale opportunità offerta dalla compilazione del questionario (molto 54,73%; abbastanza 35,35%); viene pertanto riconosciuto il senso di questa iniziativa che risulta ampiamente apprezzata. Non vanno tuttavia tralasciati, sebbene le percentuali siano molto basse, quanti affermano di non aver avuto questa possibilità (poco 2,80%; per nulla 7,12%) e in tale direzione sarebbe interessante approfondirne le motivazioni. Dato che il questionario era anonimo cosa può aver impedito agli studenti di esprimere la loro opinione? Vi è stato un condizionamento a priori? Una paura? L'impossibilità è invece riconducibile allo strumento? Alla formulazione dei singoli item? Oppure gli studenti si sentivano già liberi di esprimere il proprio punto di vista (ad esempio, attraverso i loro rappresentanti)?

Significativa è anche la percentuale di studenti che riconosce, attraverso la compilazione, di aver contribuito al miglioramento (molto 41,03%; abbastanza 38,59%); in tal senso, gli studenti credono che le loro opinioni possano fornire feedback utili ai loro docenti per innalzare la qualità complessiva del processo e dei prodotti/risultati. Questa visione positiva e di fiducia costituisce una leva educativa molto importante: informa circa il desiderio di protagonismo da parte degli studenti e al tempo stesso pone le premesse per una joint adventure fra loro e i docenti.

Le opinioni risultano meno entusiastiche rispetto all'item “sentirsi valorizzato” (molto 17,67; abbastanza 45,54%); tale dato va probabilmente interpretato tenendo a mente il tipo di strumento utilizzato: il questionario ha permesso di esprimere le proprie idee ma al tempo stesso, per sua natura, non ha consentito un'interazione e un confronto diretto fra i diversi interlocutori. È plausibile perciò che la possibilità di rispondere agli item sia stata interpretata come un gesto di attenzione, di riconoscimento e di contributo al miglioramento, senza tuttavia toccare la dimensione della valorizzazione personale.

Gli studenti sembrano aver fatto un uso distorto e vendicativo in percentuali modeste (molto 8,66%; abbastanza 17,49%); sebbene si tratti di una loro ricostruzione questi dati sono incoraggianti e paiono indicare un atteggiamento di serietà fuori da rischi vizirosi.

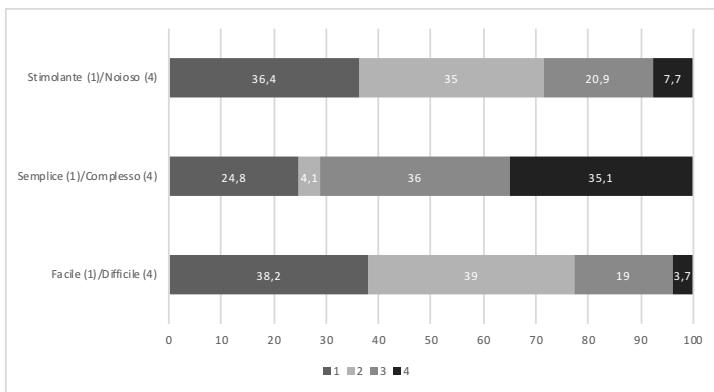


Graf. 1 - Hai avuto l'opportunità di (%)



*Approccio al compito.* Sul piano dell'approccio al compito, gli studenti affermano di non aver incontrato grosse difficoltà (facile 36,23%; abbastanza facile 39,04%) ma hanno pareri più eterogenei quando viene chiesto di giudicare la complessità/semplicità. Per la maggioranza l'operazione è reputata semplice (36%) o abbastanza semplice (35,98%) ma non mancano quanti ne riconoscono la complessità (complesso 24,09%).

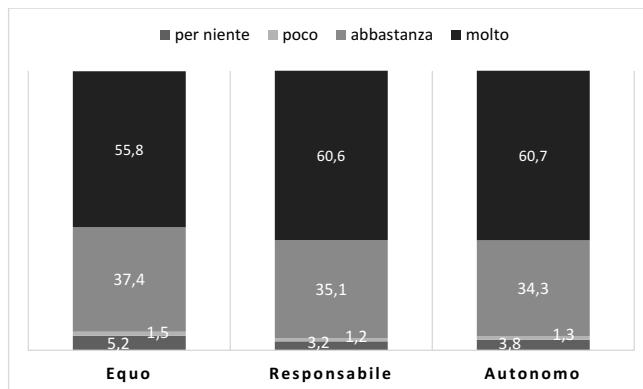
Nel complesso il compito è giudicato stimolante (36%) o abbastanza stimolante (34%) e solo il 7% lo reputa noioso. A tal proposito, va ricordato che ogni studente ha dovuto compilare un questionario per ciascun docente (il numero medio di docenti per classe è di circa 10) e quindi l'attività ripetuta in un arco di tempo molto ravvicinato può aver generato un sovraccarico.



Graf. 2 - Esprimere una valutazione è stato (%)

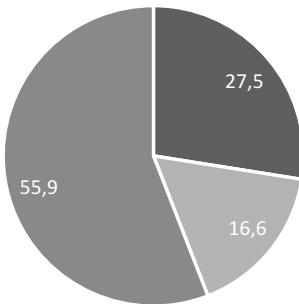


*Autovalutazione.* Alla richiesta di autovalutare il proprio modo di agire, gli studenti esprimono opinioni più che lusinghiere sul loro operato. Più del 50% afferma di aver valutato in modo molto equo, responsabile e autonomo mentre il 40% circa dice di averlo fatto “abbastanza”. Il dato va letto con prudenza e abbisogna di essere triangolato ma, sul piano delle percezioni, sembra che gli studenti abbiano esercitato il loro diritto con coscienza. Nondimeno, le percentuali corrispondenti alle modalità “poco” (al di sotto del 2%) e “per niente” (fra il 3% e il 5%) e, in particolare, il margine di crescita per il livello più alto della scala lasciano intravedere uno spazio di lavoro per garantire ulteriormente serietà all'iniziativa.



Graf.3 – Hai agito in modo (%)

*Proiezioni.* Alla domanda aperta ha risposto poco più dei due terzi degli studenti (844/1074). Da una prima analisi delle risposte avvalendosi di una codifica carta matita, emerge una proiezione positiva non priva tuttavia di elementi di criticità. Più della metà, esprime fiducia circa la possibilità che le opinioni fornite possano avere una ricaduta concreta, una quota modesta esprime perplessità e scetticismo mentre poco più di un quarto, si dice convinto “che non servirà a nulla”.



■ No ■ In parte ■ Si

Graf.4 – Le tue opinioni serviranno a qualcosa? (%)



In quanti esprimono fiducia (55,9%) sono due i verbi ricorrenti: “spero” e “penso”. Gli studenti credono e auspicano che le loro opinioni saranno prese in considerazione per introdurre correttivi e migliorare la qualità complessiva dell’ambiente scolastico: «Spero di aiutare i miei insegnanti nel comprendere i loro punti di forza e di poterli aiutare nello sviluppo di questi»; alcuni di loro esprimono maggiore convinzione specificando che tale miglioramento potrà riguardare diversi livelli: la didattica (“il metodo di insegnare”), il clima (“la qualità delle relazioni”), il dialogo (“il modo di comunicare con gli insegnanti”). Altri ancora sottolineano il valore del mettersi nei panni di: «Probabilmente servirà ai docenti con lo scopo di “mettersi nei panni” degli studenti e quindi di poter modificare il loro metodo di insegnamento». In maniera preponderante, in questo gruppo di risposte, emerge la preoccupazione di distinguere il piano personale (legato alla personalità del docente) da quello professionale (legato al suo modo di agire e interagire a scuola); gli studenti precisano che «le mie valutazioni anche negative non devono essere considerate come critiche fini a se stesse ma come opportunità per migliorare l’apprendimento e il rapporto con noi studenti», «si tratta di critiche costruttive non di critiche personali». In maniera coerente con tale orientamento si dicono desiderosi di conoscere quali tempi e spazi saranno dedicati ad un confronto a partire dai dati.

Tra gli studenti che esprimono una posizione scettica (16,6%) emerge, più volte, l’esigenza di fare un distinguo fra i loro docenti ben esemplificata, per esempio, da questo commento: «I dati saranno sicuramente utilizzati per migliorare da parte di alcuni prof. ma certamente non da tutti, li utilizzerà chi ha già un buon rapporto con noi», «Serviranno solo per coloro che hanno a cuore l’insegnamento come formazione di adulti completi». Costoro non mettono quindi in discussione il senso dell’iniziativa ma sottolineano la sua bontà “potenziale” poiché subordinata alla motivazione e all’approccio alla professione del singolo docente.

Non vanno tralasciati quanti invece esprimono una visione molto critica (27,5%), una convinzione radicale che «qualsiasi dato anche negativo non farà cambiare nulla perché i nostri docenti sono convinti di avere sempre ragione e non ci ascoltano». Risalta sul fondo un atteggiamento di sfiducia perché «i professori non ci considerano, ritengono il questionario uno strumento di vendetta» misto alla convinzione che simili iniziative possano essere messe in campo soltanto

con lo scopo di «farsi credere che all'interno dell'ambiente scolastico abbiamo comunque il diritto di dire la nostra» o possano addirittura essere strumentalizzate «per farcela pagare». Nondimeno alcuni rispondenti appartenenti a questa categoria osservano che «anche se i docenti che dovrebbero correggersi di più sono quelli che daranno meno peso alle valutazioni, in fondo resta comunque un'occasione abbastanza importante per dire la propria opinione».

Sul piano complessivo emerge, come già osservato, la richiesta di avere maggiori informazioni circa il tipo di utilizzo, chi riceverà questi dati, in quali forme, quando se ne potrà parlare. Gli studenti, in altri termini, sembrano accettare la sfida, chiedono di essere coinvolti a pieno titolo nel processo (non solo nella fase di rilevazione dei dati) sentendosi parte della comunità scolastica. Al tempo stesso non sono rari i riferimenti alla necessità di cogliere questa opportunità con serietà e responsabilità anche per non vanificare gli sforzi messi in campo: «La mia singola opinione in realtà serve a ben poco ma se aggiunta a quelle dei miei compagni, se fatte con un criterio sensato, può effettivamente contribuire ad aiutare i professori a migliorarsi» oppure; «Spero vivamente che le valutazioni date in modo serio non vengano compromesse da quelle degli studenti che prendono questo test come un gioco».

Per completezza, merita altresì porre in luce un giudizio talvolta critico circa lo specifico strumento utilizzato perché «Il questionario non è lo strumento adatto per valutare i professori, le domande sono generiche perché devono adattarsi a tutte le discipline e ci vorrebbe una sezione di commento per ciascun docente», «L'anonimato deresponsabilizza», «Sarebbe necessario avere domande più aperte per poter articolare la propria opinione».

#### 4. Oltre l'esperienza. Spunti per il futuro

La valutazione della didattica può costituire una fra le leve a disposizione per promuovere la partecipazione attiva degli studenti stimolandoli ad agire con responsabilità e autonomia all'interno della comunità scolastica (Romainville & Coggi, 2009; Bocquillon, Derobertmasure, Artus & Kozlowski, 2015; El-Khatib & El-Hage, 2017). In tale direzione, è possibile cogliere il valore di questa pratica in ordine allo sviluppo ed esercizio della cittadinanza, la quale diviene a tutti gli effetti un elemento del curricolo ancorandosi al fare scuola quotidiano (Losito, 2009).

Nell'esperienza descritta, i cui dati vanno letti con prudenza data la limitatezza del campione e la presenza di un solo punto di vista, gli studenti paiono dimostrare un atteggiamento responsabile ed esigente: sanno di avere di fronte un'opportunità che intendono cogliere con intelligenza e serietà e al tempo stesso chiedono di non veder deluse le loro aspettative. Questa lettura, che trova elementi di sostegno in letteratura, apre uno spazio di lavoro significativo per l'azione educativa. La convinzione che la valutazione, in tutte le sue forme e quindi anche quando riferita alla didattica, serva al miglioramento abbisogna però ai loro occhi di essere testimoniata nei fatti (Hejase, Al Kaakour, Halawi & Hejase, 2013; Pastore, 2017; Detroz & Blais, 2012). Nel contesto specifico dell'istituto coinvolto, sarebbe certamente utile individuare tempi e spazi che permettano di riflettere sugli esiti per delineare piste di sviluppo; l'appropriazione personale e la riflessione sui dati non possono dipendere dalla buona volontà del singolo insegnante ma vanno sollecitate e portate avanti nel corpo docente e nell'intera comunità scolastica.

Nell'ottica di rafforzare l'ancoraggio alla realtà e triangolare i diversi punti di vista, potrebbe essere utile il prossimo anno, prevedere la somministrazione di un breve questionario anche ai docenti per rilevare le loro opinioni rispetto all'intera

operazione. Nessuno può prevedere se e come la normativa evolverà o involverà ma sarebbe una grande perdita sul piano educativo non valorizzare a pieno gli sforzi compiuti, deludendo le aspettative suscite in tutti gli attori, in primis gli studenti.

Le forme, le pratiche e le strategie valutative adottate nel contesto scolastico influiscono sulla percezione della scuola come spazio democratico (Kanizsa, Garavaglia & Mosconi, 2014) pertanto la partita che si gioca è davvero importante. Aver riflettuto su una specifica pratica di valutazione ha obbedito anche a ragioni contingenti; tuttavia l'ipotesi formulata è che la valutazione in tutte le sue declinazioni costituisca un'occasione per mettere alla prova la reale democraticità dello spazio scolastico.

Formare il cittadino di domani rendendolo consapevole dei propri diritti e dei propri doveri, richiede alla scuola non solo di mettere a disposizione conoscenze, di proporre strumenti, di promuovere abilità, di far maturare atteggiamenti ma anche e soprattutto di configurarsi essa stessa come luogo di democrazia reale nel quale ognuno possa "allenarsi" ad esercitare diritti e doveri in una cornice di responsabilità fra generazioni.

## Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2007). *Università in cambiamento e valutazione. Il punto di vista degli studenti.* Padova: CLEUP.
- Bartezzaghi E., Guerci M., & Vinante M. (2010). *La valutazione stakeholder-based della formazione continua.* Milano: FrancoAngeli.
- Benton S.L., & Cashin W.E. (2012). Student Ratings of Teaching: A Summary of Research and Literature, IDEA Paper n.50. Manhattan, Kansas State University: The IDEA Center.
- Berthiaume D., Lanarès J., Jacqmot C., Winer L., & Rochat J. M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche & formation*, (2), pp. 53-72.
- Bocquillon M., Derobertmasure A., Artus F., & Kozlowski D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants: que nous disent les commentaires écrits des étudiants? *e-JIREF*, 1(1), pp. 93-117.
- Detroz P., & Blais J.G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), pp. 5-30.
- El-Khatib W., & El-Hage F. (2017). L'évaluation des enseignements au supérieur: attitudes des étudiants et contextualisation. *Éducation & Formation*, 307, pp. 29-44.
- Feistauer D., & Richter T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), pp. 1263-1279.
- Giovannini M.L., & Silva L. (2014). Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte? in *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), pp. 19-51.
- Golding C., & Adam L. (2016). Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), pp. 1-14.
- Hammonds F., Mariano G.J., Ammons G., & Chambers S. (2017). Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(1), pp. 26-33.
- Hejase A.J., Al Kaakour R.S., Halawi L.A., & Hejase H.J. (2013). Students Perceptions of Student Evaluation of Teaching (PET) Process. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 565.
- Kanizsa S., Garavaglia A., & Mosconi G. (2014). Giustizia e ingiustizia a scuola nelle parole dei futuri maestri. *Studium Educationis*, (2), pp. 19-32.



- Losito B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, pp. 99-112.
- Montalbetti K. (in press). *La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria*.
- Montalbetti K., & Lisimberti C. (2015) (eds.). *Valutazione e governance della scuola. Verso un sistema valutativo context-based*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K., & Lisimberti C. (2018). Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1, pp. 153-168.
- Pandolfi L. (2017). La valutazione della didattica universitaria in prospettiva formativa: linee evolutive e partecipazione degli studenti. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 2(2), pp. 34-50.
- Pastore S. (2014). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, pp. 62-73.
- Pastore S. (2017). Quello che gli studenti non dicono. Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti. In L. Ghirotto (ed.), *Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 269-278). Bologna: Università degli Studi di Bologna.
- Pedrini M. (2017). *Stakeholder management. Teoria, strategie e strumenti di gestione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Richardson J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), pp. 387-415.
- Romainville M., & Coggi C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Spencer K., & Schmelkin L.P. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), pp. 397-409.
- Stupans I., McGuren T., & Babey A.M. (2016). Student evaluation of teaching: A study exploring student rating instrument free-form text comments. *Innovative Higher Education*, 41(1), pp. 33-42.
- Zambelli F. (2006). Strumenti e metodi di valutazione: una analisi critica. In R. Semeraro (ed.), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca* (pp. 26-60). Milano: FrancoAngeli.

# L'elaborazione del curricolo verticale nelle comunità scolastiche: un esempio di Ricerca Collaborativa a partire dalle concezioni degli insegnanti rispetto al curricolo

Maila Pentucci • Department of Education Sciences, Cultural Heritage and Tourism - University of Macerata (Italy)  
maila.pentucci@unimc.it

## Developing the vertical curriculum in school communities: an example of Collaborative Research based on teachers' conceptions of the curriculum

The issue presents the exploratory phase of a Collaborative Research, aimed to design guidelines and a reference framework for the school vertical curriculum. This is a necessary fulfilment of today's comprehensive school. The path starts from two elements: the teacher practices on one side, the community thinking, related to the object of the research, on the other. This, to highlight what, according to the teachers, is the state of things, and what, according to their needs and convictions, should be the curriculum, as *savoir-outil* (Vinatier & Altet, 2008). For this reason, a research/training plan was developed; it started, in its first year, from the analysis of the professional and reflective writings of teachers, in order to co-situate hypothesis of laboratory activities, to develop artefacts useful for design and action. This involves the complex issue of teachers professionalisation, both in classroom practices and in organisational and system practices.

**Keywords:** curriculum, Collaborative Research, didactic action, teacher thinking, writings, professionalisation

L'articolo presenta la fase esplorativa di un percorso di Ricerca Collaborativa finalizzato alla costruzione di linee guida e di un framework di riferimento per il curricolo verticale d'istituto, adempimento necessario alla scuola comprensiva di oggi. La proposta è quella di partire da un lato dalle pratiche dei docenti, dall'altra dal pensiero di comunità relativo all'oggetto della ricerca, per poter mettere in evidenza quello che secondo gli insegnanti è lo stato delle cose e, contestualmente, ciò che in base alle loro necessità ed alle loro convinzioni dovrebbe essere il curricolo, inteso come sapere-strumento (Vinatier & Altet, 2008). Per questo è stato messo a punto un disegno di ricerca/formazione che è partito, nel suo primo anno, dall'analisi delle scritture professionali e riflessive di docenti, al fine di co-situare ipotesi di successivi momenti laboratoriali, per predisporre artefatti utili sia alla progettazione che all'azione. Ciò investe il complesso discorso della professionalizzazione degli insegnanti, sia sulle pratiche d'aula che su quelle organizzative e di sistema.

**Parole chiave:** curriculum, Ricerca Collaborativa, azione didattica, pensiero degli insegnanti, scritture, professionalizzazione

355

esperienze

# L'elaborazione del curricolo verticale nelle comunità scolastiche: un esempio di Ricerca Collaborativa a partire dalle concezioni degli insegnanti rispetto al curricolo

## Introduzione

La costruzione del curricolo di istituto, inteso come strumento in grado di esplorare le scelte della comunità scolastica e di rendere pubblica l'identità della scuola, rappresenta senza dubbio una delle urgenze per i dirigenti e gli insegnanti delle scuole di base.

Tale adempimento è infatti prescritto nelle Indicazioni Nazionali del 2012, all'interno delle quali il curricolo viene descritto come il luogo di esercizio dell'autonomia scolastica ed uno dei banchi di prova della professionalità docente, attraverso cui realizzare l'innovazione didattica e educativa.

Inoltre, i processi valutativi a cui le scuole sono soggette, attraverso la procedura di stesura, monitoraggio e feedback del Rapporto di Autovalutazione di Istituto, hanno evidenziato, tra gli obiettivi di processo da attenzionare e sui quali attivare le proposte di miglioramento, l'implementazione dei curricoli, in particolare per giungere ad una loro maggiore aderenza alla didattica per competenze, oltre che la necessità di mettere in atto una più evidente connessione tra il curricolo e le pratiche progettuali degli insegnanti (Freddano & Mori, 2017).

Tali istanze, relative alla necessità di ripensare allo sviluppo ed alla strutturazione del curricolo come strumento di utilizzo quotidiano, fortemente connesso tanto al progettato quanto all'agito degli insegnanti nei loro interventi d'aula, hanno trovato ampia diffusione nelle scuole e sono condivise e discusse dai docenti, che ritengono di dover cogliere l'occasione per aprire una riflessione ed un dibattito comuni, necessari come presupposto alla elaborazione di un documento che sia effettivamente il frutto di un lavoro sinergico, basato sull'analisi delle contingenze, dei bisogni, della realtà vissuta quotidianamente.

All'interno della comunità docente sembra emergere infatti un'idea di curricolo che si avvicina alla definizione coniata da Stenhouse nel 1975: da un lato uno strumento che permetta di rendere visibile la proposta educativa messa in atto, dall'altro un documento aperto, possibile di revisione critica e soprattutto focalizzato sulla pratica: da essa dovrebbe prendere avvio, per cogliere gli elementi fondativi e imprescindibili del processo di insegnamento-apprendimento; ad essa dovrebbe ritornare, per guidare, orientare e sostenere, secondo un principio di ricorsività, la conversione in pratica dei fondamenti e delle caratteristiche della proposta educativa in esso esplicitata.

Si tratta dunque di un artefatto complesso, centrale per costruire e comprendere l'offerta formativa della scuola, la cui strutturazione è devoluta dalla normativa agli insegnanti, i quali sono alla ricerca di modelli o suggerimenti educativi che possano aiutarli nella predisposizione di un documento che non risponda esclusivamente alla necessità di adempiere ad un obbligo burocratico, ma possa assolvere ai compiti di sviluppare ed organizzare la ricerca didattica e sia un reale sapere-strumento (Vinatier & Altet, 2008) a cui rivolgersi tanto per progettare quanto per ripercorrere l'azione.

Si tratta di un bisogno chiaro e ben esplicitato dalle comunità insegnanti, che



va accolto dall'Università non solo nell'ottica della Terza Missione (Serbati, 2014), ma anche in una prospettiva di accompagnamento nei confronti della strutturazione di quella professionalità docente che si tenta di avviare all'interno dei corsi istituzionali per la formazione dei futuri insegnanti. Per questo la risposta alle richieste delle scuole ha trovato il suo luogo deputato all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione di Macerata, nei termini di un percorso di ricerca/formazione finalizzato alla co-costruzione di artefatti progettuali utili sia per sostenere le scuole nella costruzione del curricolo sia per ripensare ed arricchire l'orizzonte teorico di riferimento. Il presente articolo vuole descrivere la fase esplorativa di tale percorso, che si è svolta nel primo anno di progetto ed ha coinvolto 199 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia al biennio della secondaria di secondo grado, distribuiti in diverse regioni d'Italia<sup>1</sup>.

L'idea di partenza è stata quella di mettere in pratica l'alleanza auspicata da Elio Damiano (2006) attivando una virtuosa connessione tra scuola ed università, tra teorici e pratici, avendo come obiettivo secondario quello di formare alla ricerca gli insegnanti, inserendo il percorso, finalizzato alla costruzione del curricolo, nell'orizzonte della valorizzazione della pratica per l'innovazione curricolare, in linea con i già citati studi di Stenhouse e con il principio, a cui egli si ispira, della programmazione dell'innovazione mediante la diffusione e l'utilizzazione della conoscenza (Havelock, 1971).



## 1. Il quadro teorico di riferimento

Per inquadrare correttamente il percorso di ricerca/formazione occorre in primo luogo esplorare il dominio dei Curriculum Studies (Kridel, 2010; Lawton, 2012): è possibile giungere ad una sintesi che possa definire lo strumento curriculare in funzione del ruolo che esso svolge nei confronti della trasposizione dei saperi, delle scelte progettuali dei docenti, delle connotazioni pedagogico-didattiche delle scuole? In realtà comprendere la natura del curricolo è procedura complessa, che va essenzialmente situata rispetto ai singoli paesi ed alle rispettive scelte in merito alla normativa scolastica. Prendendo in carico soltanto il mondo cosiddetto occidentale, risultano evidenti le differenze interne ai contesti nazionali, che sicuramente sono maggiori rispetto alle analogie; è possibile infatti identificare una corrente di stampo anglosassone, secondo la quale il curricolo viene concepito come un framework che inquadra ed incornicia la prospettiva del programma di studi. Essa prende l'avvio dai primi studi sul curriculum avviati da Bobbit (1918) nell'ottica della necessità di adeguare il cursus studiorum dei giovani alle esigenze di una società in evoluzione ed accelerazione e si focalizza sull'apprendimento degli studenti e sulla loro centralità nel processo educativo. Ispirata dagli orientamenti pragmatisti di Dewey (1958), tende ad oltrepassare una visione tassonomica rispetto ai saperi da codificare e delle competenze da definire ed operazionalizzare: secondo Joannert & coll. (2009) tale tipo di curricolo si distingue per essere generale, pragmatico in quanto riferito alle esperienze dei discenti, valoriale, poiché

1 Il progetto è stato coordinato dal prof. Pier Giuseppe Rossi e seguito, oltre che dalla sottoscritta, dalla prof.ssa Laura Fedeli; inoltre ha visto il coinvolgimento di diversi ricercatori sia interni al Dipartimento di Scienze della Formazione di Macerata che provenienti da altri Atenei.

finalizzato allo sviluppo personale ed all'inserimento sociale degli studenti attraverso l'adesione e norme e principi.

Al contrario la visione franco-europea considera il curricolo come la pianificazione didattica dei contenuti disciplinari nel corso della scolarità. Le discipline diventano centrali nella struttura del curricolo e la riflessione curricolare si focalizza sulla trasposizione e sulla assiologizzazione dei saperi, linearizzati al di fuori della singola situazione scolastica: per questo il curricolo è fortemente identitario rispetto ai valori ed ai principi fondativi della storia nazionale, detta e prescrive gli elementi imprescindibili che diventano unificanti e ispirano un modello di scuola centralizzata, unificatrice e portatrice di scopi e messaggi comuni all'interno della nazione di riferimento (Audigier & coll., 2008).

La logica sottesa al concetto di curricolo è infatti desumibile dall'idea di scuola che prevale nell'uno o nell'altro sistema scolastico. Schiro (2008) fa emergere quattro correnti, differenziate in base alla centratura del curricolo stesso: l'ideologia accademica, basata sulla centralità delle discipline intese come saperi sapienti e sulla loro trasmissione; l'ideologia dell'efficienza sociale, in base alla quale la scuola deve preparare i giovani a diventare cittadini consapevoli; l'ideologia centrata sull'apprendimento, che mette al centro l'alunno e le sue esigenze; l'ideologia della ricostruzione sociale, tratta da una visione positivista che intende la scuola come mezzo per raggiungere l'uguaglianza e la giustizia sociale.

Come si colloca il contesto italiano, rispetto a tale panorama internazionale?

La situazione attuale può essere considerata una fase di transizione in quanto il vecchio sistema più vicino alla logica franco-europea, in cui l'idea di curricolo era sovrapponibile a quella di programma, è stato soppiantato, nel passaggio alla scuola delle indicazioni, da un sistema meno tecnicistico, in cui il curricolo è diventato un piano di azione pedagogica, non tecnicistico né finalizzato alla codificazione dei saperi (Joannert, 2011), ma visto come artefatto organizzatore delle relazioni tra elementi epistemici, pedagogici, strategici, didattici ed educativi (Scott, 2014).

Come tutte le fasi di passaggio, anche quella italiana ha provocato una forte destabilizzazione degli attori implicati, chiamati a rimodellare ruoli, posture e compiti (Pentucci, 2018a). Il bisogno di trovare soluzioni comuni e soprattutto di rendere la strutturazione del curricolo, devoluta al docente, un processo sostenibile (Boyle & Charles, 2016) e uno spazio di confronto per i soggetti in esso coinvolti, sono gli elementi che determinano la nuova identità del curricolo come sapere-strumento (Altet, 2008), integrato negli schemi d'azione degli insegnanti, che lo possono così utilizzare per la progettazione ed attuazione delle pratiche, per la riflessione su di esse, per problematizzarle e renderle oggetto di studio, valorizzandone le epistemologie implicite.

Il curricolo come dispositivo, dunque, che consente di portare uno sguardo altro sulla pratica e che contemporaneamente si avvale del sapere in essa inscritto, mettendo in atto processi virtuosi di cambiamento e di coscientizzazione all'interno delle scuole. In tale dimensione si può realizzare l'innovazione rispetto all'idea ed al ruolo del curricolo nella comunità di pratica (Wenger, 2006), facendo dialogare le strutture di base, ovvero i saperi ed i mandati istituzionali che determinano l'avvio dell'innovazione, la soggettività dei professionisti, che aprono le proprie pratiche all'innovazione e le culture situate, ovvero i significati, i sistemi, le assunzioni di fondo condivise dalla comunità, che impattano sul senso generale attribuito al curricolo stesso (Sorzio, 2012).

L'esplorazione del pensiero degli insegnanti rispetto alle pratiche è procedimento ineludibile perché l'artefatto sia effettivamente strumento-ponte tra l'azione

didattica e la sua esplicitazione: il sapere dell'insegnare (Damiano, 2007), inteso come razionalità della conoscenza pratica è esteso anche a tutti i processi che incorniciano l'azione, la precedono, come nel caso delle fasi progettuali, preparatorie, organizzative e la seguono, come le varie procedure di analisi, valutazione, riper-corimento riflessivo.

Secondo la classificazione di Altet (2007) infatti il docente possiede un complesso portato di saperi distinguibili per tipologie, che si articolano in:

1. Sapere da insegnare, ovvero i saperi sapienti delle diverse discipline che diventano oggetto della trasposizione didattica.
2. Saperi per insegnare, ovvero le conoscenze didattiche e pedagogiche elaborate dalla ricerca che rendono il processo di insegnamento-apprendimento intellegibile, problematizzano i contesti di azione e fanno parte della cultura professionale dell'insegnante (Pentucci, 2018b).
3. Saperi sull'insegnare, ovvero i saperi sulla pratica che nascono in azione e vengono poi formalizzati, comunicati e condivisi tra colleghi, costruiti attraverso il contatto diretto con la quotidianità e con l'esperienza di lavoro.
4. Saperi dell'insegnare, cioè i saperi impliciti, imbricati nella pratica, non intenzionali, ma essenziali per spiegare lo svolgimento dell'azione, le prese di decisione, il senso attribuito ad esse ed i bisogni spesso non espressi dai docenti per migliorare la pratica stessa.

Fa parte della professionalità docente l'utilizzo di tali saperi sia teorici che pratici a scopo euristico, ovvero per rendersi conto ed esplicitare a terzi le situazioni proprie dei contesti di insegnamento-apprendimento e le necessità emergenti da esse, ma anche a scopo operazionale e produttivo, per realizzare cioè artefatti, strumenti, modelli indispensabili per la gestione, la realizzazione, la documentazione all'interno della complessità del sistema scolastico.

Oggi infatti al docente professionista viene richiesto di partecipare alla vita della scuola nella sua globalità, compresi i processi decisionali, organizzativi e istruttivi, di possedere competenze che vanno oltre rispetto ad una dimensione puramente tecnica o didattica, confinata entro il contesto della classe e limitata alla relazione insegnamento-apprendimento, ma riguardano aspetti di tipo etico, relazionale, gerzionale, adattivo (Le Boterf, 2011) e rappresentano tratti caratteristici della professione, al di là dei compiti tradizionalmente assegnati all'insegnante.

La costruzione del curricolo è uno di questi compiti, prescritto in via del tutto prioritaria nel testo delle Indicazioni ministeriali ed in esso si rivela e si applica la capacità di problem posing e problem solving, nucleo centrale dell'attività del professionista che si attiva per conoscere le situazioni in cui opera, riconoscerne le problematiche e mettere a punto modelli risolutivi connessi alla complessità ed alla specificità delle circostanze (Magnoler, 2008).

## 2. Descrizione dell'impianto di ricerca

Ritenendo necessario un processo bottom up per la strutturazione del curricolo che potesse ben accogliere e rispondere alle richieste ed alle necessità avanzate dai docenti, il modello utilizzato per il disegno di ricerca è stato quello della Ricerca Collaborativa (Bednarz, Rinaudo & Roditi, 2015; Vinatier & Morrissette, 2015).

Il dialogo e la collaborazione tra ricercatori ed insegnanti infatti appaiono elementi imprescindibili per mettere in atto processi bidirezionali tra teoria e pratica,

capaci di prendere in carico il pensiero e le concezioni dei docenti. Tale tipo di collaborazione nella ricerca diventa utile sia per la cultura accademica, sia per quella della comunità scolastica e del singolo docente. Nella scuola non si portano buone pratiche astratte, modelli preimpostati, soprattutto per quanto riguarda il curricolo che per diventare generativo rispetto alle pratiche degli insegnanti deve essere profondamente situato nei contesti e versatile, passibile, di cognizioni, revisioni, rimaneggiamenti richiesti dalla mobilità delle situazioni che oggi la scuola ha in carico (Magnoler & Pentucci, 2017).

La Ricerca Collaborativa si pone in tale prospettiva: essa rappresenta una mediazione tra teorici e pratici che mette al centro la logica della reciprocità e della mutuazione (Gaulier & Pesce, 2016), intese come attenzione ed interesse congiunti verso lo stesso oggetto di indagine, con responsabilità condivisa tra gli attori del processo e riconoscimento reciproco delle competenze e dei saperi che possono mettere in campo per raggiungere traguardi di ricerca e di formazione concordati.

Secondo la declinazione di Desgagné (1997) la RC si configura in una serie di tappe condotte in stretta sinergia da ricercatori ed insegnanti:



1. La co-situazione della ricerca, che consiste nello stabilire l'oggetto di studio, significativo per entrambi, nell'identificare il problema che si trova al punto di incontro tra due preoccupazioni (Bednarz, 2013).
2. La co-operazione nella ricerca, ovvero il lavoro comune attraverso una metodologia concordata ed azioni co-progettate che prevedano la definizione di scenari di ricerca/formazione, la sperimentazione nei contesti scolastici, il ritorno e la discussione sulle evidenze desunte al fine di riflettere su di esse, in un contesto ricorsivo in cui si realizzi il modello trialettico pratica - teoria - ritorno alla pratica (Altet, 1994).
3. La co-produzione del risultato, ovvero la resa dell'esperienza di ricerca, in termini restitutivi dal punto di vista del pratico, in termini interpretativi dal punto di vista del teorico.
4. La co-costruzione di un nuovo tipo di sapere, ispirato al principio della doppia verosimiglianza (Magnoler, 2012), ovvero pertinente sia per la comunità dei pratici, sia per quella dei ricercatori, che determinano così l'avanzamento della teorizzazione in merito all'oggetto di ricerca indagato.

Poiché la potenzialità della RC, secondo Desgagné (2007) sta nella sua identità di ricerca e di formazione, in grado di innescare trasformazioni nelle pratiche che a loro volta contribuiscono a sollecitare «nuove domande di ricerca e di ricostruzione di significati necessari all'azione» (Magnoler, 2012, p. 118), è stato attivato un percorso formativo all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata, contesto riconosciuto dalle comunità scolastiche come luogo in cui possono trovare risposte alle loro necessità in termini di professionalizzazione, di sperimentazione e di aggiornamento. Il percorso è rivolto ad insegnanti di ogni grado scolastico ed ha visto l'adesione da parte di un cospicuo numero di insegnanti (199), accompagnati nel processo, come già detto, da docenti e ricercatori del Dipartimento. Si è così delineato un grande gruppo eterogeneo sia per la provenienza territoriale, sia per il grado scolastico rappresentato<sup>2</sup>.

2 Regioni rappresentate: Marche, Abruzzo, Lazio, Campania, Puglia, Friuli, Lombardia. Distribuzione tra i gradi scolastici: 37 scuola dell'infanzia, 133 scuola primaria, 26 scuola sec. di I grado, 23 scuola sec. di II grado.

La struttura di massima del progetto è stata predefinita dal gruppo di ricerca in un percorso triennale, erogato nella parte formativa in modalità blended, con momenti seminarii, momenti laboratoriali, spazi di discussione e documentazione degli esiti. In dettaglio il piano di lavoro è il seguente:

- Primo anno: fase esplorativa della ricerca/formazione. A livello formativo si è proceduto con una serie di incontri seminarii erogati al grande gruppo, seguiti da discussioni, per definire questioni fondamentali inerenti alla strutturazione del curricolo e di momenti laboratoriali in cui i docenti hanno messo a disposizione della comunità le proprie pratiche commentate ed analizzate ed hanno progettato alcuni artefatti propedeutici all'impianto curricolare. A livello di ricerca l'analisi delle scritture e delle produzioni degli insegnanti ha consentito di porre le ipotesi per la ricerca e far emergere le questioni principali da indagare direttamente dai bisogni della comunità docente. Nel presente contenuto si dà conto delle attività e degli esiti di questo primo segmento, appena concluso, puntando dunque l'attenzione sul dispositivo predisposto ai fini della fase esplorativa. Si tratta del momento di co-situazione della ricerca, proprio della RC.
- Secondo anno: fase sperimentale e progettuale, più orientata alla formazione. I docenti, all'interno dei propri contesti scolastici, attiveranno laboratori per strutturare il proprio curricolo, seguiti nelle fasi di progettazione e di riflessione sul progettato dai ricercatori, al fine di definire l'impianto generale del curricolo nelle sue caratteristiche di sapere-strumento. Si tratta del momento di cooperazione nella ricerca.
- Terzo anno: fase di produzione e restituzione, più orientata alla ricerca. I ricercatori, sulla base della documentazione delle pratiche realizzate dai docenti, cercheranno di modellizzare tanto i dispositivi di pratica, utili come linee guida per sostenere la costruzione dei curricoli di altre realtà scolastiche, quanto l'intero percorso, evidenziandone gli elementi di riproducibilità in altri contesti (Gattico & Mantovani, 1998). Si tratta del momento di co-produzione di artefatti per la pratica interpretati alla luce degli sguardi teorici e di co-costruzione di saperi che potranno dare l'avvio a nuove piste di indagine.

La natura collaborativa dell'impianto ideato ha previsto, all'interno del protocollo di ricerca, condiviso tra ricercatori e docenti, non solo la chiara definizione dei ruoli, dei compiti e delle finalità anche professionalizzanti del percorso, ma soprattutto una continua negoziazione sia degli obiettivi che degli oggetti di ricerca e dunque una ridefinizione del percorso dovuta ad un continuo confronto tra teorici e pratici. Grazie alla focalizzazione sull'attività contestualizzata e sulle situazioni vissute dagli attori è stato possibile pensare agli esiti in termini di utilità, di riformulazione dei propri compiti, di modifica delle proprie posture (Magnoler, 2017). L'intenzione è quella di tentare un percorso di ricerca/formazione che attivi una ricorsività tra il comprendere per trasformare ed il trasformare per comprendere, che Yvon e Durand (2012) riconoscono come potenzialità di un dialogo il più possibile costante e consapevole tra ricercatore e docente.

Fin dal primo anno, destinato alla posizione delle premesse per il lavoro dei pratici e delle ipotesi per l'analisi dei teorici, le indicazioni e gli stimoli emersi nelle varie tappe hanno permesso di ridefinire, riorientare e a volte ri-progettare il percorso. Sulla base di una struttura non rigida, che fin dall'inizio simulava diverse possibilità di sviluppo trasferendo l'idea del modello algoritmico di progettazione (Argolas, Quaquero & Prenza, 2016) al contesto edu-



cattivo, si è proceduto riformulando in senso dinamico il piano di lavoro, sia in termini di orizzonti teorici da indagare e sottoporre tramite interventi formativi, sia in termini di esplorazione di situazioni interessanti, emerse dal confronto con i docenti.

### 3. La fase esplorativa della ricerca

La fase esplorativa della ricerca ha avuto lo scopo di indagare il pensiero degli insegnanti (Perkins & Swartz, 1990; Perrenoud, 2005) in merito ai problemi che essi si pongono ed alle questioni che ritengono centrali rispetto alla realizzazione ed all'uso del curricolo. In sostanza l'idea era quella di tracciare un quadro dello stato delle cose nei contesti scolastici (l'essere), chiedendo ai docenti (e facendo emergere dagli artefatti da loro prodotti) quale pensassero fosse il senso ed il ruolo del curricolo rispetto alle loro pratiche ed al processo di insegnamento-apprendimento (il dover essere).

Sul piano della formazione, le riflessioni e l'esplicitazione di punti controversi e di momenti di dubbio hanno portato alla centratura dei momenti seminariali ed alla produzione di materiali di accompagnamento ed approfondimento su aspetti critici, in quanto non del tutto condivisi in termini di linguaggi o di teorie di partenza o in quanto complessi da rintracciare nelle proprie pratiche e procedure.

Sul piano della ricerca, le procedure per rilevare il pensiero degli insegnanti sul curricolo, messe a punto durante il primo anno sono state le seguenti:

1. Focus group per enucleare alcuni snodi-chiave che potessero costituire le linee-guida per la successiva definizione dei vari momenti del percorso (Colella, 2011).
2. Costruzione di un questionario di avvio, da somministrare a tutti i docenti, su essere e dover essere (Calvani, 2015) rispetto alla costruzione, alla funzione ed all'uso del curricolo nelle scuole.
3. Strutturazione all'interno della piattaforma di formazione con rilanci da parte dei ricercatori, sui nodi emersi sia dal focus group, sia dalle discussioni in presenza, successive ai momenti seminariali di formazione.

#### 3.1 *Focus group iniziale*

Prima di avviare le attività di ricerca e di formazione si è ritenuto opportuno organizzare una serie di focus group, per comprendere quale fossero le idee già stratificate nel pensiero professionale degli insegnanti in merito al curricolo. La tecnica del focus group è stata preferita ad altre in quanto sembrava una strategia in grado di far emergere, condividere e sottoporre a discussione questioni complesse e multidimensionali (Colombo, 1997), che riguardassero da un lato l'essere, ovvero lo stato delle cose nelle comunità scolastiche di riferimento in merito non solo alla strutturazione del curricolo d'istituto, ma anche ai dispositivi, alle organizzazioni, agli scambi ed alle conflittualità attivate attorno a tale processo (Ryan & coll., 2014). D'altro canto, era utile poter rendere esplicito il dover essere, ovvero l'universo di concezioni e di rappresentazioni, anche non ben chiariti a sé stessi, dei docenti riguardo a tale adempimento e contestualmente il poter essere, ossia le attese, le frustrazioni relative ad un processo non allineato con i

propri bisogni, l'universo delle possibilità che il curricolo come strumento poteva dare all'azione.

Il gruppo è stato selezionato secondo la modalità «a scelta ragionata» (Cardano, 2012), all'interno del totale degli iscritti alla formazione, cercando un equilibrio tra omogeneità ed eterogeneità: da un lato infatti lo scambio tra pari può creare un ambiente più confortevole ed aperto alla discussione, dall'altro una pluralità di vedute può arricchire la discussione. Pertanto, sono stati selezionati 20 docenti tra i molti che già avevano nel proprio curricolo esperienze di collaborazione alla ricerca attivate dal Dipartimento, ritenuti rilevanti per poter comprendere e far propria la finalità generale della ricerca (Gianturco, 2005). Una delle ricercatrici ha svolto il ruolo di mediatore (Corrao, 2000), mettendo insieme il campione sulla base della conoscenza del percorso pregresso, in termini di partecipazione alla ricerca, dei vari soggetti (con i quali aveva lavorato o condiviso esperienze) ed incrociando i dati con la disponibilità – espressa in sede di iscrizione – ad essere coinvolti nella pratica in termini di tempo e di implicazioni professionali ed emotive e con la rappresentatività rispetto ai quattro gradi di scuola presenti nel gruppo totale.

Attraverso una traccia a basso livello di strutturazione due ricercatori-moderatori hanno guidato i tre incontri previsti, dai quali sono emerse sia delle interessanti convergenze di pensiero (Acocella, 2015) rispetto a questioni fondanti riguardanti la natura del curricolo, sia le attese rispetto all'operazionalizzazione dello strumento. In particolare, sono state identificate le funzioni del curricolo, il quale in sintesi viene percepito come portatore dei seguenti ruoli (dover essere):

1. organizzatore del lavoro docente, a livello sia collettivo, di comunità che individuale;
2. guida per il ripercorimento della pratica e la riflessione sull'agito;
3. sostegno e punto di riferimento nel momento della progettazione tanto del percorso annuale quanto dei singoli interventi quotidiani in classe. L'esito dei focus group ha consentito di mettere a punto i due strumenti di rilevazione del pensiero di tutti gli insegnanti coinvolti nel processo: un questionario iniziale, validato dal gruppo stesso e le consegne per i forum da aprire nella piattaforma di formazione durante lo svolgimento delle attività formative e laboratoriali.



### *3.2 Il questionario di avvio*

Il questionario è stato somministrato nelle prime due settimane di formazione attraverso un form online inviato ai partecipanti sia tramite mail sia tramite link nella piattaforma e-learning. Alla scadenza prevista sono state raccolte 131 compilazioni su 199, a cui si sono aggiunti altri 17 moduli durante una finestra di riapertura successiva, che si è rivelata necessaria in quanto alcuni insegnanti hanno potuto accedere al corso con ritardo per motivi tecnici, logistici e/o organizzativi.

Il questionario era composto da venti domande suddivise in tre sezioni tematiche denominate «il curricolo reale», «il curricolo immaginato», «la microprogettazione», le prime due in linea con il focus sull'essere e sul dover essere implicati nel processo di strutturazione del curricolo, la terza per comprendere se e quanto il curricolo incidesse (o potesse incidere) sulle pratiche quotidiane (è stato indicato come «poter essere»).

Al di là dei risultati dettagliati del questionario, che non è opportuno presen-

tare e commentare nella loro completezza per motivi di spazio, è tuttavia possibile operare una sintesi: sul piano dell'essere, il curricolo presente negli istituti scolastici delude una percentuale rilevante dei docenti interpellati (oltre il 70%) perché ritenuto un mero adempimento burocratico, poco rispondente agli effettivi bisogni di insegnanti e studenti. Sul piano del dover essere, quasi tutti i partecipanti auspicano uno strumento agile, che orienti e supporti la progettazione e la prassi quotidiana. Sul piano del poter essere, sono emerse le logiche in base a cui ripensare il curricolo affinché diventi incisivo e trasformativo a livello di pratica: una logica flessibile, per cui lo strumento deve essere in grado di adattarsi ai contesti in trasformazione ma anche alla flessibilità interna all'organizzazione delle situazioni (Rossi, 2017), una logica generativa che favorisca tanto la produzione delle pratiche, quanto la riflessività del docente sulle stesse e faccia allo stesso tempo chiarezza su quelli che sono i bisogni formativi degli insegnanti rispetto al curricolo, una logica situata per cui il curricolo sia effettivamente la reificazione in ambito scolastico della trasposizione didattica, adeguata al contesto sociale di riferimento (Martinand, 2001).



### 3.3 *Le tracce verbali raccolte nei forum*

I forum destinati alla riflessione durante il percorso di formazione messo in atto sono stati due: il primo con consegna aperta, proponeva di sviluppare e dialogare sui quesiti analoghi a quelli posti nel questionario, esplicitando meglio le idee emerse, mettendo a confronto le problematiche con quelle di altre scuole, discutendone con i colleghi. Il secondo, maggiormente specifico e situato, apriva tre fili di discussione guidati dalle seguenti domande:

- 1) L'idea di curricolo è presente nella tua comunità professionale? Quali elementi dovrebbe necessariamente contenere?
- 2) A che cosa è servito o può servire il lavoro di progettazione del curricolo?
- 3) In che modo la mia progettazione personale si configura in relazione al curricolo?

Le scritture ottenute da tali consegne sono state indagate indicizzandole rispetto all'autore (152 insegnanti hanno lasciato almeno un post di oltre una riga su uno dei due forum, 140 su entrambi): di ciascun docente è stato assemblato un mini-portafolio di scritture che è andato a comporre uno storytelling individuale, articolato in fase narrativa e fase interattiva (Mezirow, 2003; Rossi B., 2012), centrato sul curricolo inteso come aspetto del sapere professionale. Tali verbalizzazioni sono state analizzate in base alle regole del confronto dialettico e cercando di cogliere le profondità delle prove e delle argomentazioni che sostenevano i vari punti di vista (Fabbri, 2011). Il corpus inoltre è stato sottoposto ad un processo di taggatura condotto sulla base dell'analisi depurata delle occorrenze linguistiche (Ferrari & Piccardi, 2010), utili per isolare delle concettualizzazioni comuni e ricorsive tra gli autori.

Questa parte del lavoro, sicuramente impegnativa e dispendiosa in termini di tempo, ha tuttavia costruito un corpus di dati aggregati semanticamente che potranno essere ripercorsi anche in fasi successive della ricerca, con focalizzazioni differenti.

Di fatto si è trattato di cercare un posizionamento all'interno della dialettica strumento-oggetto, in quanto le scritture, che di solito sono oggetti di indagine e

di riflessione, «constituent souvent des *outils* d'analyse des situations sociales et professionnelles»<sup>3</sup> (Barry, 2017, p. 1).

#### 4. I dati emersi e la sistematizzazione delle concezioni sul curricolo

L'analisi delle scritture dei due forum è stata condotta cercando di operare una sintesi del pensiero degli insegnanti rispetto al curricolo, in base alle tre logiche che, sempre secondo i docenti, ne dovrebbero guidare la stesura e la realizzazione, logiche desunte dalla precedente analisi dei questionari.

Sul piano della *logica della flessibilità* i docenti osservano che l'essere, ovvero ciò che osservano nelle loro scuole o in quelle con cui si trovano ad interagire e collaborare, mostri una condizione curricolare di eccessiva rigidità: spesso vengono adottati modelli predefiniti se non precompilati, forniti da esperti o formatori a cui la scuola si è precedentemente rivolta<sup>4</sup>. Ciò sembra troppo stringente e non utilizzabile nei contesti mobili e fluidi che la scuola invece presenta e per questo il dover essere di cui sono convinti si declina in termini di flessibilità, di adattamento alle esigenze degli alunni ed alle risorse (anche umane) della scuola, come si nota dai frammenti seguenti:

*Forse di negativo ha la formulazione standard, che non sempre riesce ad intercettare le individualità degli alunni (almeno il nostro è formulato così, ha un andamento piuttosto "astratto") (8)*<sup>5</sup>

*È negativo poiché le tappe vengono stabilite a priori e non calibrate sui bambini né tanto meno sulla classe (11)*

Si puntualizza inoltre che il curricolo non è mai un artefatto compiuto, ma necessita di una manutenzione e di un aggiornamento costante: un oggetto “mobile”, che possa essere rivisto dopo una fase di sperimentazione.

Sulla base di tali emersioni l'idea in termini di progettualità futura (poter essere) è quella che conduce verso un framework curricolare a maglie larghe, che sia orientante per l'insegnante, offra spazi per l'approfondimento epistemologico, ma non limiti la regolazione e la riprogettazione (Pentucci, 2016).

*Essendo a maglie larghe, consente ai docenti una flessibilità ed un positivo adattamento al gruppo classe. (3)*

Sul piano della *logica generativa*, strettamente connessa a quanto detto sopra, i docenti auspicano un curricolo che li sostenga sul piano progettuale. A questo proposito dibattono sul grado di analisi e sintesi che l'artefatto curricolo, inteso come framework, dovrebbe avere per non essere troppo stringente e con-



- 3 «si configurano spesso come strumenti di analisi delle situazioni sociali e professionali».
- 4 Alcuni esempi in: <<http://www.francadare.it/wp/category/didattica/curricoli-per-competenze/>> (ver. 28/06/2018); [http://formazione.erickson.it/corsi\\_convegni/progettare-insegnare-e-valutare-per-competenze-strategie-in-azione/](http://formazione.erickson.it/corsi_convegni/progettare-insegnare-e-valutare-per-competenze-strategie-in-azione/) (ver. 28/06/2018).
- 5 In parentesi il numero identificativo corrispondente al singolo insegnante (garantisce l'anonimato della fonte e identifica il suo personale portfolio di scritture).



figurarsi secondo un portato orientante, generativo appunto di idee e di pratiche più che istruzionista e direttivo. È il caso dell'insegnante che lamenta l'eccessivo dettaglio del proprio curricolo, il quale impone anche le attività da proporre in classe:

*La negatività è che è troppo articolato, dettagliato, ci sono anche le attività*  
(31)

Rispetto alla *logica situata*, si aggiungono interessanti questioni che interessano prima di tutto il problema della condivisione dello strumento dalla totalità del collegio (essere): la strutturazione del curricolo viene spesso affidato a commissioni o gruppi di docenti, non sempre ispirati da una *vision* condivisa in collegio. Gli insegnanti esprimono il bisogno di momenti formativi e di condivisione che rendano trasparenti i meccanismi insiti nel percorso curricolare (dover essere). A confronto le riflessioni di un docente che ha partecipato alla costruzione del curricolo e quella di un docente che invece non via ha preso parte:

*Personalmente sono soddisfatta della nostra produzione, spero sia chiaro anche a coloro che non l'hanno elaborato, noi ci siamo impegnati perché lo sia, abbiamo anche coinvolto i docenti della disciplina per presentare il nostro lavoro e fare chiarezza. La collaborazione dei tre ordini di scuola è sempre stata assidua e costante.* (24)

*il curricolo di Istituto penso debba scaturire da una vision condivisa: questa a noi manca ancora. Il PTOF è il frutto del lavoro di una commissione: la maggioranza dei docenti non è al corrente di tutto quel che esso contiene.* (37)

Altrettanto stringente è il grado di concretezza che gli insegnanti rilevano nel proprio curricolo (essere) e che considerano un valore aggiunto per un'eventuale riprogettazione dell'artefatto in termini migliorativi. Infatti, nel momento in cui al curricolo viene riconosciuta una reale aderenza ai bisogni ed al profilo reale dell'istituto di riferimento, esso diventa sostegno alla progettazione individuale degli insegnanti (dover essere). Nello stesso modo, in termini di poter essere, viene sottolineato come i momenti di progettazione curricolari siano stati spazi di condivisione ed incontro tra i gradi interni all'Istituto Comprensivo, una realizzazione della verticalità non sempre espressa nelle pratiche e nell'organizzazione generale.

*la difficoltà di rappresentare una reale base di riferimento nella programmazione delle attività didattiche e conseguentemente nella valutazione.* (2)

*Positiva anche la condivisione con altri insegnanti dei diversi ordini di scuola che ha permesso di avere una visione più completa e aperta della realtà scolastica grazie ai momenti di dialogo e confronto.* (20)

*Un curricolo verticale nasce dal confronto e dalla riflessione tra tutti gli insegnati di una scuola e dalla loro disponibilità a mettersi in gioco per progettare obiettivi di apprendimento, percorsi interdisciplinari e metodologie efficaci.*  
(190)

## Conclusioni

In sintesi, il primo anno di Ricerca Collaborativa ha messo in evidenza un universo scolastico variegato, mobile e molto attento rispetto alle questioni relative alla strutturazione ed all'uso del curricolo d'istituto, a cui i docenti chiedono essenzialmente di essere sia *outil*, ovvero artefatto che strutturi ed orienti, che *instrument*, in quanto portatore di schemi di utilizzo generativi dell'azione stessa (Rabardel, 1995).

L'analisi di ciò che è e di ciò che, secondo gli insegnanti, dovrebbe essere il curricolo, infatti, consente di evidenziare l'importanza della riflessione rispetto a pratiche e consuetudini proprie del vissuto scolastico, come l'elaborazione dei documenti che governano l'organizzazione e l'azione didattica. La postura riflessiva infatti può rendere esplicite e ben delineate alcune idee soggiacenti che gli insegnanti possiedono a livello profondo e non completamente elaborato. Tali idee, se condivise e chiarite grazie alla discussione, allo scambio reciproco, alla scrittura, intesa come strumento per la rielaborazione, lo svelamento, la sistematizzazione (Petrosino, 1999) di intenzioni e di concezioni, vanno a confluire nel percorso di Ricerca Collaborativa, prese in carico dallo sguardo esterno del ricercatore e trasmutate in regole d'azione e in ipotesi di co-produzioni successive, sia in termini pratici che teorici.

Nella percezione degli insegnanti il curricolo può essere uno strumento che sostiene ed orienta le inferenze, un dizionario per le metafore, che "conduce" l'interpretazione dall'area sorgente all'area bersaglio, entro quello spazio chiamato «area della traslazione tra realtà e rappresentazione», dove si svolge la mediazione didattica (Damiano, 2013): alla luce di tali bisogni espressi dai docenti, la domanda di ricerca può quindi essere riposizionata ed aprire la via a due linee di intervento legate ad altrettante questioni calde.

È possibile, attraverso la ricerca-formazione, costruire un framework di riferimento pedagogico che si configuri come uno strumento flessibile di progettazione rispondente alle richieste messe in luce dalle dicotomie esplicitate? Tale framework può accompagnare o sostenere la strutturazione di curricoli di istituto, che abbiano rapporti di allineamento (Rossi, 2016), ma non di causa-effetto, con la progettazione?

Quali elementi deve contenere e quali non deve contenere tale artefatto, affinché risponda alle esigenze di flessibilità, concretezza, usabilità, inclusività avanzate dagli insegnanti?

Queste domande guideranno la Ricerca Collaborativa nella sua fase operativa, finalizzata alla produzione del sapere-strumento, configurato quindi sottoforma non di progettazione curricolare, ma di artefatto per la progettazione curriculare, un framework sia teorico che operativo entro cui i docenti possano muoversi con libertà, restando aderenti ai contesti di riferimento, ma trovando le necessarie linee orientative per produrre curricoli efficaci ed inclusivi.

La pratica ed i significati in essa implicati (Faingold, 2011) resta il punto di partenza e quello di arrivo della Ricerca Collaborativa, pratica, che in questo caso non si configura come pratica d'aula ma come pratica di sistema, analogamente ascrivibile tra le competenze chiave nel profilo professionale del docente.



## Riferimenti bibliografici

- Acocella I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Altet M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «savoir-enseigner». In M. Bru, & L. Talbot (eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objects sociaux et objects de recherche* (pp. 49-65). Rennes: PUR.
- Altet M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck.
- Argiolas C., Quaquero E., & Prenza R. (2016). *BIM 3.0. Dal disegno alla simulazione: Nuovo paradigma per il progetto e la produzione edilizia*. Roma: Gangemi.
- Audigier F., Tutiaux-Guillon N., & Haeberli P. (2008). *Compétences et contenus. Le curriculums en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Barry V. (2017). Parcours de lecture. Recherche et formation: perspectives analytiques. *Recherche et formation*, 85, pp. 47-64.
- Bednarz N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignant: regarder ensemble autrement*. Paris: L'Harmattan.
- Bednarz N., Rinaudo J.L., & Roditi É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), pp. 171-184.
- Bobbit F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boyle B., & Charles M. (2016). *Curriculum Development. A Guide for Educators*. London: SAGE.
- Calvani A. (2015). Per una Didattica come Scienza dell'Istruzione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), pp. 40-51.
- Cardano M. (2012). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Colella F. (2011). *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative: Ricerca sociale e strategie applicative*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo M. (1997). Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group. In *Studi di sociologia*, 35(2), pp. 205-218.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Corrao S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 2, pp. 371-393.
- Desgagné S. (2007). Le défi de production de savoir en recherche collaborative: autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anan-don (ed.), *La recherche participative* (pp. 89-124). Québec: presse de l'Université du Québec.
- Dewey J. (1958). *Experience and nature*. North Chelmsford: Courier Corporation.
- Fabbri L. (2011). Traiettorie di trasformazione delle culture professionale. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi. *Educational Reflective Practices*, (1-2), pp. 37-55.
- Faingold N. (2011). Explication des pratiques, décryptage du sens. In J. M. Barbier, M. Hatano, & G. Le Mur, *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 111-155). Paris: L'Harmattan.
- Ferrari S., & Piccardi L. (2010). Studiare la CMC: i forum di discussione. In P. C. Rivoltella



- & A. Cattaneo, *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione* (pp. 185-204). Milano: UNICOPLI.
- Freddano M., & Mori S. (2017). *Analisi dei Piani di Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna*, (17), pp. 1-23.
- Gattico E., & Mantovani S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Pearson Italia.
- Gaulier S., & Pesce S. (2016). Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle. Le cas des formations de formateurs de l'alternance. *Education Permanente*, 205, pp. 121-129.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini.
- Havelock R.G. (1971). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor: CRUSK.
- Joannert P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, 56, pp. 13-145.
- Joannert P., Ettayebi M., Defise R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Kridel C. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lawton D. (2012). *Theory and Practice of Curriculum Studies*. London: Routledge.
- Le Boterf G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. *Education Permanente*, 188, pp. 97-112.
- Magnoler P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler P., & Pentucci M. (2017). La costruzione del curricolo di geostoria: un percorso tra ricerca e formazione. *Giornale italiano della ricerca educativa, Numero speciale*, pp. 385-400.
- Martinand J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrise, *Didactique des disciplines* (pp. 179-224). Bruxelles: De Boeck.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pentucci M. (2016). Digital artefacts to change the teacher's practices. *REM*, 8(1), s.n.p.
- Pentucci M. (2018a). *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento*. Reggio Emilia: Junior.
- Pentucci M. (2018b). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Perkins D.N., & Swartz R.J. (1990). *Teaching Thinking. Issues and Approaches*. New York: Taylor & Francis.
- Perrenoud P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Educateur*, 2(18), pp. 30-33.
- Petrosino S. (1999). *L'esperienza della parola: testo, moralità e scrittura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et le technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rossi B. (2012). La riflessione al lavoro. *Educational reflective practices*, 1(1), pp. 5-20.
- Rossi P.G. (2016). Alignment. *Education Sciences & Society*, 7(2), pp. 33-50.
- Rossi P.G. (2017). The curriculum, the macro design and the micro design, and the curriculum transposition. *Education Sciences & Society*, 8(2), pp. 26-41.
- Ryan K.E., Gandhi, T., Culbertson, M.J., & Carlson, C. (2014). Focus group evidence: Implications for design and analysis. *American Journal of Evaluation*, 35(3), pp. 328-345.
- Schiro M.S. (2008). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring*. London: SAGE.
- Scott D. (2014). Knowledge and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 25(1), pp. 14-28.
- Serbati A. (2014). *La terza missione dell'università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sorzio P. (2012). Innovazione istituzionale, culture situate e professionalità degli insegnanti. Un'entometodologia della contestualizzazione didattica del "Curricolo per competenze". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(5), pp. 175-186.
- Stenhouse L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

- Vinatier I., & Altet M. (Eds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Vinatier I., & Morrissette J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), pp. 137-170.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Yvon F., & Durand M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: DeBoeck.





