



Formazione degli insegnanti e 'pensiero pedagogico scientifico': un insegnamento orientato dai 'venti della ricerca'

Teacher training and 'scientific pedagogical thought': a teaching oriented by 'research winds'

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell'Aquila

antonella.nuzzaci@univaq.it

ABSTRACT

The purpose of this contribution is to examine the role that educational research plays in teacher training. In fact, educational research, as an important factor in the development of teaching professionalism, occupies an important place in teaching-learning processes because it helps to make appropriate decisions in specific classroom contexts and to innovate the educational action system. The importance of educational research, especially of empirical research, can not be ignored if we want to improve teacher training and increase the quality of the education system as a whole, making it increasingly fair, healthy and meaningful; therefore, the function of research is rather broad and incisive for the growth and development of education and society.

L'obiettivo di questo contributo è quello di esaminare il ruolo svolto dalla ricerca educativa nella formazione degli insegnanti. La ricerca educativa infatti, quale importante fattore di sviluppo della professionalità docente, occupa un posto importante nei processi di insegnamento-apprendimento perché aiuta ad assumere decisioni appropriate negli specifici contesti d'aula e a innovare il sistema di azione didattica. L'importanza della ricerca educativa, specialmente di quella empirica, non può essere ignorata se si vogliono migliorare i percorsi di formazione degli insegnanti e accrescere la qualità del sistema dell'istruzione nel suo complesso, rendendolo sempre più giusto, sano e significativo; pertanto, la sua funzione è piuttosto ampia e incisiva per la crescita e lo sviluppo dell'educazione e della società.

KEYWORDS

Higher Education, Educational Research, Scientific Thought, Teacher Training, Empirical Research.

Istruzione superiore, Ricerca educativa, Pensiero scientifico, Formazione degli insegnanti, Ricerca empirica.

1. Ricerca e formazione degli insegnanti

Mentre si progredisce nella comprensione della complessità dell'insegnamento si cambiano le aspettative e le idee su ciò che gli allievi dovrebbero imparare a scuola e su ciò che gli insegnanti dovrebbero insegnare loro per cercare di tenere il passo con i progressi della conoscenza e della società tecnologicamente avanzata. Cresce anche enormemente la lista di competenze e conoscenze che gli insegnanti dovrebbero possedere per insegnare e il corredo di saperi di cui hanno bisogno per esercitare adeguatamente la loro professione (Darling-Hammond & Bransford, 2005). In questo senso, generalmente si legge sui testi specialistici e non che gli insegnanti dovrebbero padroneggiare gli argomenti che insegnano, sapere utilizzare strategie efficaci, impiegare strumenti di progettazione e valutazione in maniera appropriata, saper analizzare e interpretare i dati e sapere come si sviluppano gli allievi sia dal punto di vista cognitivo che socio-emozionale, sapere quali siano le tecnologie migliori per rendere più idoneo il loro apprendimento, sapere come e cosa comprendono quando apprendono, nonché le modalità attraverso le quali facilitare il loro processo di acquisizione; è però già sufficiente fermarsi a questa prima lista di necessità per capire quanto tutto questo sia abbastanza complicato. Si tratta, in altre parole, di ciò che gli studiosi di settore chiamano l'area delle "conoscenze e competenze metodologico-didattiche", che si presenta come un campo diversificato e complesso da trattare. Ma quando, come, dove e da chi gli insegnanti dovrebbero acquisire questi tipi di conoscenze e competenze?

I percorsi di preparazione degli insegnanti vengono ideati e strutturati nei Paesi europei in modo tale da ricoprire tutte le aree della conoscenza pedagogica, anche se spesso finiscono necessariamente per dare priorità ad alcune escludendone altre. Così come talvolta è accaduto che, nonostante gli sforzi, tale formazione sia rimasta ancora troppo astratta non riuscendo a creare opportunità reali che potessero mettere in grado i futuri insegnanti di connettere quanto imparato nei corsi universitari agli aspetti pratici del loro lavoro e di coniugare nell'insegnamento proficuamente teoria e pratica. La questione continua a complicarsi anche quando, una volta entrati nella scuola, ci si aspetta che gli insegnanti mostrino di essere professionalmente adeguati al mondo che si trasforma continuamente, ovvero che coltivino una formazione in servizio, che consenta loro di aggiornare periodicamente le loro competenze per generarne didatticamente delle nuove e che partecipino al proprio sviluppo professionale per rendere il loro lavoro di qualità elevata e i contenuti della loro azione fortemente connessi alla quotidianità delle loro pratiche.

Questo, ovviamente, vuol dire che i percorsi di preparazione degli insegnanti in fase iniziale e continua dovrebbero essere strutturalmente idonei a far evolvere le competenze e le esperienze dei futuri insegnanti nelle "aule universitarie" e di quelli in servizio in quelle "scolastiche", mettendoli in grado di imparare ad apprendere in contesto formativo e lavorativo, usando appropriatamente i dettami (teorie, approcci ecc.), gli strumenti e i risultati della ricerca educativa per riuscire ad apprendere dall'insegnamento e ad accrescere la propria professionalità. Ciò è stato oggetto di estrema attenzione da parte degli studiosi di tutto il mondo, anche in riferimento al fatto che, generalmente, accade come, ogni Paese, consideri non sempre appropriato il proprio sistema di istruzione e quello di formazione degli insegnanti e cerchi progressivamente di migliorarli, ma, in questo tentativo, solo molto raramente, a differenza di altri settori, i decisori politici fanno ricorso ai risultati della ricerca scientifica più avanzata e specie quella applicativa, volta a tentare di individuare soluzioni ai problemi che via via emergono in precisi contesti; e questo appare davvero un po' strano.

2. Senza la ricerca non può esserci un insegnamento di qualità

La ricerca scientifica viene descritta, da più parti, in senso generale, come una procedura di raccolta e analisi sistematica dei dati raccolti per scopi specifici (McMillan & Schumacher, 2010), condotta per produrre nuove conoscenze in vari campi educativi, al fine di identificare ed esplorare eventuali problemi emergenti e generare soluzioni pertinenti, oltre che di verificare quanto un processo sia efficiente e produttivo nella pratica (McMillan & Schumacher, 2010; Yıldırım, Ihan, ekerci, & Sözbilir, 2014).

La consapevolezza circa il ruolo che la ricerca educativa svolge nella comprensione e nel far progredire l'insegnamento, in termini di interpretazione e uso dei risultati, è fondamentale per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Molti studi infatti si sono concentrati proprio nel cercare di determinare in che modo essa possa essere impiegabile per agire in aula e modificare la pratica di insegnamento. Tuttavia, è stato anche spesso osservato come in campo educativo tali studi non sempre riescano a generare soluzioni repute sufficienti dagli insegnanti per risolvere problemi reali (Biesta, 2007; Everton, Galton, & Pell, 2002; Gore & Gitlin, 2004; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; 2004; Shkedi, 1998; Yıldırım, Ihan, ekerci, & Sözbilir, 2014). Si aggiunge a quanto detto che, in letteratura, ancora troppo scarse possono dirsi le esplorazioni che analizzano il valore e la rilevanza che le ricerche educative hanno per le pratiche di insegnamento (Çepni & Küçük, 2003; Ekiz, 2006). Studi condotti su gruppi di docenti intervistati indicano come questi ultimi non abbiano mai o raramente beneficiato dei risultati della ricerca per mettere in atto pratiche idonee di insegnamento (Nuzzaci, 2012; Çepni & Küçük, 2003), abbiano difficoltà a comprenderli e ad usarli (Yıldırım, Ihan, ekerci, & Sözbilir, 2014) e siano completamente ignari dello sviluppo dell'avanzamento degli studi di settore rispetto a specifiche problematiche. In una esplorazione, ad esempio, tesa ad esaminare le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della ricerca educativa, Ekiz (2006) scopre come essi la considerino un tipico lavoro degli "scienziati", a cui avrebbero voluto partecipare come docenti. Ciò mostra come sia presente in questi ultimi, fin da quando sono ancora in fase di formazione iniziale, un certo bisogno di acquisire comportamenti e atteggiamenti positivi verso la ricerca educativa, per realizzare adeguatamente gli obiettivi dell'istruzione e accrescere la competenza professionale (Nuzzaci, 2018).

Un certo filone di ricerca è volto poi a comprendere come l'atteggiamento assunto dagli insegnanti nei confronti della ricerca didattica e dei suoi affetti (De Jong, 2004; Ekiz, 2006; Everton, Galton, & Pell, 2002), proprio in fase di formazione iniziale, possa contribuire a chiarificare la dimensione metodologica dell'insegnamento (Cousins & Walker, 2000; Everton, Galton, & Pell, 2002; Isakson & Elsworth, 1978; Oztürk, 2010; Papanastasiou, 2005; Walker, 2010). In un'analisi trasversale sul corpus di ricerca si osserva come uno dei fattori maggiormente studiati e che pare incidente sulla formazione insegnante sia, in particolare, quello della credenza di auto-efficacia (Bandura, 1997) nella propria capacità di organizzare ed eseguire una serie di azioni e di elaborare interventi didattici diretti ad ottenere un certo risultato; tale genere di credenza è descritta in termini di capacità di insegnare e di produrre cambiamenti positivi influenzanti il grado di successo e il genere di comportamento di uno studente (Dembo & Gibson, 1985; Schriver & Czerniak, 1999). Si nota, dunque, come gli insegnanti con credenze di auto-efficacia più elevate applichino in classe metodologie di insegnamento diversificate, partecipino favorevolmente ad attività di ricerca e siano complessivamente meno stressati (Chan, 2004; Küçükyılmaz & Duban, 2006); e, inoltre, come

tali credenze vengano influenzate da diversi fattori e variabili (Çalıkan, Sezgin, & Özcan, 2010; Cerit, 2010; Yalçın, 2011). L'auto-efficacia è legata alla percezione individuale oggettiva e obiettiva (Hoy & Spero, 2005), oltre che all'ambiente, alle caratteristiche personali dell'individuo e, nel caso degli insegnanti, ad una certa "affettività professionale" che si esprime nel tentare di realizzare un insegnamento efficace (Çelikten, Anal & Yeni, 2005). Gli insegnanti che hanno un elevato livello di auto-efficacia hanno la tendenza ad impegnarsi positivamente in una pianificazione organizzativa e sono più disposti ad utilizzare nuovi approcci, metodi e tecniche per soddisfare le esigenze di apprendimento degli studenti (Güleba İlan, 2003). La maggior parte degli studi mostra poi come l'autoefficacia incida sul processo decisionale degli insegnanti, sulla loro motivazione, sull'apprendimento e sul rendimento (Pajares, 1996; Schunk, 1995) e influenzi gli sforzi diretti a realizzare una progettazione dell'istruzione adeguata per lo sviluppo di comportamenti diretti ad organizzare le attività necessarie volte a determinare negli allievi un certo livello di prestazioni: tutto questo diviene di grande importanza per indurre gli insegnanti ad assumere un atteggiamento positivo nei confronti della ricerca educativa e per riuscire ad approfittare di essa.

La letteratura poi evidenzia pure come tale atteggiamento si formi tendenzialmente nel momento in cui gli insegnanti sono in formazione iniziale piuttosto che in servizio. È vero infatti che la metodologia di ricerca è quasi sempre presente tra le discipline obbligatorie nei programmi di formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado di tutto il mondo, mentre non sempre gli viene attribuito il giusto valore in sede di formazione in servizio. Pertanto, capire quale sia l'atteggiamento assunto nei confronti della ricerca e quali convinzioni siano possedute dagli insegnanti circa l'efficacia di un insegnamento da essa guidato, diviene centrale se si intende sviluppare una conoscenza che non sia solo trasmissiva e cumulativa, ma capace di dotare i futuri docenti di quelle competenze atte a consentirgli di identificare, selezionare e affrontare problemi didattici emergenti per tentare di risolverli in situazione. L'importanza di formare insegnanti "efficaci", di dare luogo ad un insegnamento di "elevata qualità" e di individuare i fattori capaci di influenzare i risultati degli studenti (McKinsey, 2007; 2010; OECD, 2005), sta assumendo un ampio riconoscimento ormai da più parti ed è legata all'urgenza di fornire loro una preparazione adeguata e consentirgli uno sviluppo professionale tale che gli consenta di aggiornare continuamente le loro conoscenze, di approfondire la loro comprensione sulla realtà insegnativa e di far progredire il corredo delle loro abilità sul piano dell'expertise. E si è riscontrato come le variabili (Brandon, 2000) profondamente influenzanti il sistema di convinzioni (Küçükylmaz & Duban, 2006) risultino fortemente incidenti sulla formazione, soprattutto su quella legata allo svolgimento delle attività di tirocinio (pratica dell'insegnamento).

La formazione degli insegnanti, insieme alle strategie per il reclutamento e la fidelizzazione (con cui è intimamente connessa), è concepita come il modo più diretto ed efficace di elevare la qualità dell'istruzione (OECD, 2011), tanto che organismi internazionali sostengono, a più livelli, che le riforme dell'istruzione che non riescono a tenere conto di tale formazione non possono dirsi che "condannate all'inefficienza" (OECD, 2011, p. 12). La sfida per i decisori politici rimane allora quella di chiarire il modo migliore per organizzarla, cioè di dedicarle un preciso posto nelle diverse "fasi" della carriera professionale dei docenti, strutturando con cura i percorsi che permetteranno a questi ultimi di usare in maniera più efficace il tempo dedicato alla formazione, di mobilitare il corredo di competenze e conoscenze e i generi di esperienza necessari atte a svilupparli; e, soprattutto

to, di valutare fino a che punto le decisioni assunte si basino su una buona conoscenza della ricerca sull'insegnamento.

Sebbene l'analisi comparativa riveli, inoltre, come i decisori politici, in diverse parti del mondo, abbiano risposto in maniera assai diversa alle questioni del reclutamento degli insegnanti e cercato di stimolare approcci più informati alla pratica professionale, la natura precisa della connessione tra ricerca educativa, apprendimento e sviluppo professionale degli insegnanti non può dirsi ancora pienamente compresa ed esaurientemente affrontata (Whitty et al., 2012), anche se ampiamente riconosciuta. Proprio dunque in un momento in cui la formazione degli insegnanti è in fase di sviluppo attivo, posta al centro di un acceso dibattito nazionale e internazionale, una delle domande ricorrenti fra tutti coloro che cercano di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento è legata proprio a come incentivare l'uso della ricerca per informare la progettazione, il carattere e il contenuto dei programmi di formazione degli insegnanti. Tuttavia, mentre è generalmente accettata l'idea che nessun sistema educativo può permettersi di non essere guidato da una ricerca solida (sono intensi i dibattiti su cosa si intenda per "evidenza", per esempio, e su ciò che costituisca una ricerca attendibile e pertinente in educazione), è meno chiaro in quale misura gli stessi professionisti debbano essere attivamente coinvolti nel processo di ricerca, sia come consumatori esigenti che come produttori attivi di conoscenza. Quindi, rimane ancora da indagare fino a che punto il processo di coinvolgimento nella ricerca di ricercatori, professionisti e politici sia associato a significativi miglioramenti della qualità dell'insegnamento e dei risultati di apprendimento degli studenti, oltre che di considerare come precise scelte politiche e culturali sulla formazione degli insegnanti abbiano implicazioni pratiche per innestare o meno un adeguato sviluppo professionale.

3. Formare negli insegnanti il pensiero scientifico

La letteratura suggerisce come vi siano diversi modi in cui la ricerca possa contribuire a rafforzare i percorsi di formazione degli insegnanti. In primo luogo, predisponendo programmi informati di conoscenze basate sugli studi più accreditati rispetto alla vasta gamma di discipline accademiche e tradizioni epistemologiche (inclusi, ad esempio, gli studi di psicologia dello sviluppo infantile, di didattica e riguardanti i processi di insegnamento-apprendimento, così come pure i saperi pedagogici e l'impatto di fattori contestuali ecc.). In secondo luogo, tenendo in considerazione i più consolidati modelli e approcci alla ricerca, utilizzati per informare la progettazione e la struttura dei programmi di formazione degli insegnanti e per aiutare i formatori degli insegnanti ad individuare strategie e strumenti adeguati per far divenire i docenti validi e perspicaci consumatori di ricerca, cioè metterli in grado di sviluppare abilità e conoscenze per usare, per esempio, diversi tipi di prove e adattarle (con il supporto appropriato) ai propri contesti (Bell, Cordingley, Isham, & Davis, 2010), sostenerli nella conduzione di forme di ricerca-azione, individualmente e collettivamente, sotto la guida degli esperti o in autonomia per studiare l'impatto di particolari interventi o per esplorare gli effetti positivi e negativi della propria pratica, supportarli nella partecipazione alla ricerca (Bell, Cordingley, Isham, & Davis, 2010), come partecipanti attivi o come co-progettisti, sia per svolgere piccoli studi sia per effettuare quelli su più larga scala guidati da gruppi di ricerca professionisti.

Da qui si comprende come, in questo periodo di grandi cambiamenti e responsabilità dell'istruzione, agli insegnanti venga richiesto di dimostrare il cor-

retto utilizzo della scienza per esercitare il “mestiere di insegnante” e di avvalersi di approcci, modelli, metodologie e strumenti paragonabili a quelli di altri generi di professionisti; pensiamo, per esempio, ai compiti di un medico, allorché si cimenta con le prove che dovrebbe essere in grado di produrre quando cerca di dimostrare l'efficacia di un trattamento specifico. Come per la medicina, costruire una pratica di insegnamento fondata su una solida base scientifica significa riuscire ad operare significativamente nell'insegnamento dimostrando di possedere un “pensiero scientifico” capace di agire in maniera didatticamente efficace. Un altro esempio in questo senso è quello dell'ingegneria. Gli ingegneri, quando progettano edifici per esempio, si trovano ad applicare molte regole, fondamentali, dell'ingegneria, e ad aderire anche a principi statici e strutturali. Se non lo facessero, i loro edifici, per quanto belli, potrebbero risultare insicuri, rischiando di mettere a repentaglio la vita della gente. Allo stesso modo, un insegnante cerca di progettare sequenze di apprendimento che stimolino gli studenti e li inducano a imparare, sequenze che però non devono essere belle da mostrare, ma utili e metodologicamente appropriate, fondate su principi pedagogici scientifici, che, come gli edifici, se fossero costruite male fallirebbero l'obiettivo. A differenza di quanto si creda, però, il fatto che le sequenze didattiche siano costruite male non è senza conseguenze: se è vero che un edificio costruito male mette a repentaglio la vita delle persone che lo utilizzano e, qualche volta, genera anche gravi disastri, una progettazione didattica poco accurata o non adeguata è solo apparentemente senza effetti, poiché, in realtà, potrebbe lasciare nell'allievo tracce profonde e produrre intensi “vuoti conoscitivi”, che potrebbero trasformarsi in veri e propri “deficit cumulativi”; questi ultimi, specchio dell'inefficacia didattica, si riferiscono ad uno dei concetti più noti sulla deprivazione ambientale e sullo svantaggio culturale, che sono da considerarsi una delle chiavi di volta della logica della compensazione affermatasi nella ricerca educativa di maggior pregio (Passow, 1968; 1970; Stinchcombe, 1969) e che costituiscono il riflesso di effetti cumulativi di un curriculum troppo esigente per coloro che non presentano in ingresso, ad un certo segmento di istruzione, le competenze e le conoscenze adeguate per affrontarlo con il conseguente carico di frustrazione, confusione, demoralizzazione e alterata fiducia in se stessi da sopportare.

Per le ragioni sopra riferite, acquisire un pensiero scientifico diviene la base di robusti percorsi di formazione degli insegnanti, poiché tale pensiero consente a questi ultimi di divenire professionisti riflessivi, capaci di indagare sulla propria pratica e di esaminare i propri contesti d'aula per scoprire cosa in essi funzioni meglio per far avanzare conoscitivamente loro e i loro studenti. Negli ultimi anni, l'obiettivo più importante in fatto di scientificità in educazione ha comportato percorsi di preparazione che consentissero a ciascun insegnante di essere scientificamente formato e di comprendere i paradigmi mutevoli della conoscenza scientifica di area pedagogica che li orientassero nell'agire didattico, come sapere diretto a produrre apprendimento. Pensiamo, in questo senso, a tutte le esperienze italiane che si sono susseguite negli ultimi anni (il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di vecchio e nuovo ordinamento, i Tirocini Formativi Attivi, i percorsi di specializzazione del sostegno ecc.). Tale radicale cambiamento in area educativa si è determinato anche a seguito dei mutamenti sociali, tecnologici e culturali che hanno investito la società e che hanno richiesto una trasformazione della professione insegnante sul piano della capacità dei futuri insegnanti di intervenire consapevolmente in contesti ad elevata varietà e variabilità e di assumere decisioni appropriate in merito a precisi aspetti didattici e socio-culturali. Si è tratta, dunque, di sviluppare negli insegnanti una comprensione concettuale della “scienza pedagogica” per penetrare l'epistemologia pe-

dagogica scientifica e per creare consapevolezza circa i cambiamenti di paradigma nel tempo, che sono nella natura stessa della scienza. Per riuscire ad ottenere tali risultati, si rende utile fornire ai futuri insegnanti conoscenze pedagogiche e didattiche non interpretabili come “certezze” o “dati assoluti” ma come “modi di vedere” un certo fatto o fenomeno educativo, per giungere ad una decodifica della conoscenza scientifica, che li spinga a spiegare le proprie osservazioni e opinioni piuttosto che attingere ad un prescrittismo pedagogico rassicurante ma di scarsa rilevanza conoscitiva.

La costruzione di un pensiero scientifico pedagogico richiede dunque lo sviluppo di abilità di ricerca che aiutino i docenti a comprendere i concetti scientifici, i meccanismi, i metodi, gli strumenti e i significati della ricerca scientifica, dei suoi avanzamenti e delle sue scoperte. Questo per impedire che gli insegnanti nell'azione si facciano guidare dal senso comune, che ha a che fare con quell'insieme organico di certezze di fatto e di principio comuni antecedenti ad ogni riflessione critica e con quanto spontaneamente e generalmente si pensa riguardo l'istruzione (cioè considerato come vero, buono e giusto, senza giustificazione razionale (compito quest'ultimo specifico invece della scienza); o ancora che si confrontino con l'idea che l'importante in educazione è che “qualcosa si faccia o vada bene” e che, essendo l'educazione una disciplina che si riferisce all'“umano”, non ci siano modi certi per verificare ciò che funziona meglio di altro. È infatti ormai dato acquisito che gli insegnanti non debbano basare la loro pratica di insegnamento solo sull'intuizione o sull'ultima moda più diffusa, che sono le vie su cui si edifica un ambiente fertile per vendere “rimedi educativi non validati e a basso costo”, non supportati da una ricerca consolidata, ma assunti che potrebbero definirsi presupposti meramente retorici.

Così mentre acquisire un pensiero pedagogico scientifico consente all'insegnante di agire con una metodologia pianificata e appropriata, comprendere l'epistemologia scientifica della didattica lo aiuta non solo ad interiorizzare concetti o teorie, ma anche ad imparare come fare per proporre la conoscenza entro una struttura organizzata e coerente che tiene conto della specifica visione culturale di ogni studente. Il pensiero scientifico pedagogico inizia a svilupparsi quando l'istruzione viene approcciata con organicità e sistematicità e con argomentazioni e discussioni che alimentano l'acquisizione di un pensiero critico riferito a quelle abilità intellettuali che coinvolgono l'intento dell'individuo di ottenere prove circa l'accuratezza, l'affidabilità e la veridicità delle affermazioni da lui o da altri espresse riguardo un particolare aspetto o evento educativo. Questo genere di abilità sono volte a promuovere la qualità dell'istruzione perché sostengono l'allineamento e la coerenza tra pensiero e azione. In questo senso, il pensiero scientifico fa leva su quello critico, il quale viene gestito da principi e dati scientifici (Osana & Seymour, 2004), includendo sia le prove argomentative sia i processi di ragionamento logico e statistico. Pertanto, il pensiero critico, specchio di quello scientifico, è pensiero di ordine superiore, che consente agli individui di mettere in discussione ipotesi, concetti e fenomeni e creare argomentazioni valide, basando la conoscenza contestuale di un particolare argomento didattico su prove causali forti. D'altra parte, esso potenzia anche le abilità richieste per stabilire una efficace e chiara relazione interpersonale che consente agli insegnanti di determinare la validità dei “concetti e presupposti didattici”, oggetto di discussione.

Le abilità proprie ed afferenti al pensiero scientifico di ambito pedagogico sono legate a quello critico nel senso che esse si innestano e si apprendono a quel livello di profondità della conoscenza che si definisce anche all'interno di precisi contesti e relazioni di causa ed effetto. Così il pensiero critico è parte di quello

scientifico quando si connota come capacità di pensare in modo chiaro e razionale su cosa fare o cosa credere, includendo la capacità di impegnarsi in un pensiero riflessivo e indipendente (Nuzzaci, 2011a), di cogliere le connessioni logiche tra le idee, di identificare, costruire e valutare fatti, eventi situazioni ecc., di rilevare incongruenze ed errori comuni nel ragionamento, di risolvere sistematicamente i problemi, di identificare la rilevanza e l'importanza di alcuni costrutti, idee, concetti ecc., e di riflettere sulla giustificazione delle proprie credenze e valori (Nuzzaci, 2011b).

Per riuscire ad usare la ricerca nell'insegnamento occorre dunque che gli insegnanti imparino a pensare scientificamente e a riflettere criticamente in senso pedagogico, ovvero utilizzando diverse prospettive per prendere in considerazione i possibili effetti delle loro idee, concezioni, usi e di quelli di altre persone, nonché di essere consapevoli degli eventuali errori e pregiudizi in cui potrebbero incorrere insegnando (pensiamo, in tal senso, a tutta la letteratura che riguarda gli "effetti" nella valutazione, come pigmalione, alone ecc., dei quali occorre tener conto nell'analisi critica dei risultati nella didattica). Per sviluppare queste abilità, è indispensabile predisporre percorsi di formazione "metodologicamente sicuri" con l'intento di mettere in grado gli insegnanti di selezionare, esaminare e affrontare con strumenti appropriati eventi, fenomeni e fatti emergenti nella didattica. Ciò significa coltivare un pensiero scientifico. Fare infatti affermazioni su aspetti noti e ripetere quello che tutti pensano è un'ovvietà; anche se è normale che questo avvenga; cosa rara è invece che ci si fermi a riflettere sulle affermazioni comunemente prodotte, poiché gran parte dei pensieri sono spesso lasciati a se stessi, nel senso che molti di essi sono di fatto distorti, parziali, disinformati, deformati ecc.; nella didattica ciò che produciamo, costruiamo o decostruiamo dipende in modo preciso dalla qualità del pensiero che produciamo: se esso è scadente la didattica sarà scadente, se esso è elevato la qualità dell'istruzione sarà elevata. Comprendere il valore della ricerca pedagogica coltivando un pensiero qualitativamente elevato vuol dire collocarsi sulla strada indicata da Dewey, che sollecita a pensare ad un problema senza dover smettere di chiederci cosa sia quello a cui stiamo pensando considerandolo nelle sue distinzioni e relazioni (Dewey, 1931). Si tratta, in questa accezione, di migliorare la qualità di un pensiero che non sfugge mai all'esistenza qualitativa per migliorare la qualità del pensiero pedagogico, prendendo abilmente in carico le strutture profonde dell'azione didattica e perseguendo standard di qualità elevati. Il risultato è quello di un insegnante capace di sollevare questioni didattiche vitali e problemi emergenti, formulandoli chiaramente e precisamente, di raccogliere e valutare dati e informazioni rilevanti, usando idee astratte per interpretarle in modo efficace, giungere a conclusioni e soluzioni scientifiche ragionate, validandole in riferimento a criteri pertinenti, di riflettere all'interno di sistemi convergenti di un pensiero rigoroso, riconoscere e valutare le ipotesi scientifiche, le implicazioni e le pratiche conseguenze e di comunicare efficacemente con gli altri nel proporre soluzioni complesse a specifiche problematiche. Il pensiero scientifico, in sostanza, consente di alimentare la capacità di pensare a punti di vista alternativi, di sviluppare una pratica governata da un ragionamento procedurale e organizzato, dove le competenze in uso sono dirette a creare un ambiente in cui poter svolgere compiti significativi attraverso un'azione coordinata e coesa.

Gli "insegnanti efficaci", talvolta inconsapevolmente, si impegnano ad usare un pensiero scientifico nelle loro classi in una varietà di modi quando valutano le prestazioni degli studenti, sviluppano piani individualizzati per i loro studenti, riflettono sulla loro pratica o si impegnano nella ricerca d'azione, sull'azione e per l'azione (Nuzzaci, 2006). I meccanismi scientifici di "empirismo sistematico"

– come ad esempio un test iterativo di ipotesi che vengono riviste dopo la raccolta di dati – possono essere rinvenuti in molte delle attività condotte dagli insegnanti, quando pianificano l’istruzione, valutano le precedenti conoscenze degli studenti, sviluppano ipotesi sui modi migliori per raggiungere gli obiettivi, predispongono una sequenza, un piano di insegnamento o una programmazione didattica basandoli su precisi presupposti, osservano i risultati e fondano le loro azioni didattiche successive sulle prove raccolte (Nuzzaci, 2012). Lo stesso ciclo di valutazione appare ancora più simile al metodo scientifico quando, per esempio, gli insegnanti elaborano e implementano un piano personalizzato per gli studenti con disabilità o valutano i loro punti di forza o le loro difficoltà di apprendimento, avanzando ipotesi su problemi specifici, selezionando obiettivi curriculari significativi, insegnando e verificando i risultati raggiunti con quelle particolari strategie di insegnamento adottate: se l’intervento didattico avesse successo (ovvero gli obiettivi fossero raggiunti) il ciclo continuerebbe con nuovi obiettivi, se, al contrario, non avesse successo (gli obiettivi non fossero raggiunti) il ciclo ricomincerebbe con la predisposizione di nuove ipotesi di lavoro.

Nella pratica il pensiero scientifico si esprime anche quando gli insegnanti si impegnano nella ricerca d’azione, una forma di ricerca sulla propria pratica, che ha come scopo principale il miglioramento di quest’ultima. Indagine progettata per essere utilizzata dagli insegnanti per tentare di risolvere i problemi e migliorare le pratiche professionali nelle proprie classi, la ricerca azione comporta osservazioni sistematiche e forme di raccolta dati che possono essere poi impiegati nella riflessione, nel processo decisionale e nello sviluppo di strategie di classe più efficaci (Parsons & Brown, 2002). Stokes (1997) discute, a tale proposito, dei progressi che nella scienza derivano proprio da una “ricerca ispirata all’utilizzo” e al miglioramento della pratica con osservazioni in contesti applicativi; ed è proprio per tale ragione che, secondo McNiff, Lomax e Whitehead (1996), la ricerca d’azione condivide molte caratteristiche con altri tipi di ricerca, nel senso che conduce alla conoscenza, fornisce prove per supportare questa conoscenza, rende esplicito il processo di indagine attraverso cui emerge la conoscenza e collega le nuove conoscenze con quelle pre-esistenti; in questo senso essa nutre e si nutre di pensiero scientifico pedagogico.

4. Gli insegnanti come consumatori di “evidenze”

Uno dei fattori che fino ad oggi ha impedito agli insegnanti di essere efficaci “consumatori” di ricerca educativa è stata proprio la mancanza di un pensiero pedagogico scientifico, oltre che un orientamento e una formazione scarsamente legati ad una pedagogia di tipo empirico, che potesse contribuire ad interiorizzare i significati di processo e procedura scientifica, il loro legame con la realtà e il modo in cui essi si traducono in una crescita cumulativa della conoscenza che porta a pratiche di istruzione validate. Solo recentemente si è prestata attenzione a tali aspetti. La pratica didattica ha pertanto sofferto molto a causa del fatto che il suo modello dominante per risolvere i problemi è stato prevalentemente di matrice politica più che scientifica con conseguente incapacità di fondare la pratica su atteggiamenti e valori della scienza; questo ha reso gli insegnanti molto suscettibili verso la cosiddetta “sindrome dell’autorità”, la quale è assai lontana da una azione basata sull’evidenza e più vicina al prescrittivismismo.

La società e la cultura contemporanee, invece, essendo molto più complesse rispetto al passato, spingono a cercare non l’informazione ma meccanismi di controllo della qualità dell’informazione e dei “rimedi educativi”, i quali se non

verificati e non supportati da una base di ricerca consolidata portano a screditare la scienza, le “prove” scientifiche e le “pratiche virtuose”, sostanzialmente basate su una robusta ricerca sull’istruzione. Per questa ragione occorrono strumenti per valutare la credibilità delle numerose e varie fonti di informazione con cui l’insegnante si confronta; come altrettanto importante diviene la capacità di riconoscere le conclusioni basate su una ricerca credibile. Acquisire tali strumenti significa consentire agli insegnanti di comprendere valori scientifici e modalità di apprendimento per ricavare inferenze dalle prove di ricerca che emergono in contesto attraverso il processo scientifico (Shavelson & Towne, 2002). Gli insegnanti possono trarre beneficio dalla comprensione di due aspetti che riguardano la ricerca e le inferenze causali: il primo è un fatto semplice (ma a volte oscurato dalla letteratura) che concerne le affermazioni sulle migliori pratiche didattiche che sono dichiarazioni che contengono un’asserzione causale e affermano che un tipo di metodo o pratica sono causa di risultati positivi; il secondo riguarda il modo in cui la logica del metodo sperimentale fornisce il supporto fondamentale ai docenti per fare inferenze causali.

Nella discussione sulla necessità di separare le prove di ricerca dall’opinione comune quando si assumono decisioni sulla pratica didattica, Levin e O’Donnell (2000) sottolineano l’importanza di permettere agli insegnanti di diventare valutatori indipendenti di evidenze, condizione che richiama pure la possibilità di riuscire ad integrare esperienza e consapevolezza situazionale, e validi fruitori di letteratura scientifica (ovvero professionisti consapevoli dell’importanza di una ricerca pubblicata su riviste scientifiche che prevedono un processo di revisione tra pari e che prevede una replica dei risultati da parte di altri ricercatori, di un consenso generale degli studi all’interno di una particolare comunità fondata sull’esistenza di una massa critica di fonti che puntano a particolari conclusioni ecc.). In tale direzione, l’“empirismo” in educazione ha a che vedere con il modo di guardare il mondo, di manipolarlo, quando possibile, di osservare i risultati e di cercare di associare i risultati alle caratteristiche osservate, ponendo alla base del suo modo di procedere il metodo scientifico e l’idea che le teorie dovrebbero essere fondate sull’osservazione diretta dei fenomeni e dei fatti piuttosto che essere ricavate con l’intuito. Esso esprime nella ricerca un approccio pratico (osservativo e sperimentale) alla conoscenza, la quale si raggiunge dopo aver fatto esperienza (induzione). Nelle sue due dimensioni, osservativa e sperimentale, è possibile sostenere che nella ricerca empirica quando il ricercatore non interviene per manipolare il valore delle variabili indipendenti ma per rilevare i dati che interessano essa è del primo tipo, ovvero osservativa; quando accade il contrario, ovvero almeno una variabile indipendente viene manipolata intenzionalmente dal ricercatore per indirizzare i fenomeni nella direzione desiderata essa è del secondo tipo, ovvero sperimentale. È ovvio che la ricerca osservativa e quella sperimentale non esauriscono tutta la gamma della ricerca educativa, ma solo quella definita come “empirica”, aggettivo tradizionalmente considerato in senso negativo nella culturale italiana, che vede anteporre in maniera apprezzabile ciò che è frutto di un impegno intellettuale a ciò che è fattuale e applicato nella pratica. Fare ampie distinzioni metodologiche tra i tipi di ricerca è però indispensabile per capire come essi potrebbero essere utilizzati nei processi di insegnamento-apprendimento.

A questo “agire” si rifanno i migliori insegnanti, quelli che rifiutano il prescrittismo pedagogico e rifuggono termini come “occorre, bisogna, è necessario ecc.” a favore di approcci all’insegnamento pragmatico-riflessivi che privilegiano un “fare” didattico “mosso dai venti della ricerca” e volto al miglioramento della pratica educativa, rifiutando a priori lo scollamento tra didattica come scienza e

azione insegnativa concreta, i quali, al contrario, richiedono invece una logica integrazione; la stessa integrazione si evolve costantemente seguendo i “cambiamenti” propri di un pensiero scientifico sull’insegnamento che hanno bisogno di essere incorporati nei “mutamenti didattici” e organizzativi della scuola e dell’aula. Si tratta dunque nella didattica di quell’attività pratica, intesa come comportamento intellettuale o scientifico, tesa alla realizzazione di un fine concreto. Usando l’“epistemologia pratica” di John Dewey, è possibile affermare che la ricerca non può fornirci regole per l’azione, ma solo ipotesi per una soluzione intelligente e consapevole dei problemi; può dirci solo in cosa una situazione o una soluzione particolare ha funzionato, ma non ciò che funzionerà in qualsiasi situazione futura. Il ruolo dell’insegnante in questo processo non è dunque quello di tradurre le regole generali nelle situazioni specifiche quanto piuttosto usare i risultati della ricerca per risolvere i problemi che via via emergono: il che significa che i risultati della ricerca non possono essere semplicemente tradotti in regole di azione, poiché il punto è che né il ricercatore né l’insegnante dovrebbe accettare le definizioni di problemi e di fini predeterminati. In questa direzione, Dewey argomenta in modo convincente come, sia nella ricerca che nella pratica professionale, ogni fine sia nella natura di un’ipotesi e come tale ipotesi debba essere formulata, sviluppata e validata in stretta relazione con le condizioni esistenziali come mezzi (Dewey, 1938/1986). Similmente, dovremmo avvicinarci alle definizioni di un certo problema con ipotesi che possono variare a seguito del processo di indagine; il che vuol dire che non si dovrebbe essere sperimentali solo rispetto ai mezzi, ma anche rispetto ai fini e all’interpretazione dei problemi che affrontiamo. Seguendo queste indicazioni l’indagine scientifica può aiutare a scoprire se ciò che didatticamente si persegue sia ottenibile, ma anche se sia auspicabile ottenerlo. In tale accezione, la conoscenza della relazione tra azioni e conseguenze può essere utilizzata solo per rendere maggiormente incisivo e risolutivo il “fare” professionale; e pertanto la ricerca si dovrebbe occupare non solo di investigare l’efficacia e l’adeguatezza dei mezzi, ma anche di esplorare la desiderabilità dei fini educativi, ossia volgersi ad integrare i giudizi di valore con una pratica basata sull’evidenza, la quale si concentra prevalentemente sul primo compito presupponendo che l’unico modo in cui la ricerca possa essere rilevante per la didattica sia quello di fornire le conoscenze strumentali o tecniche (giudizi di fatto). Spesso accade che gli insegnanti siano convinti che alcune spiegazioni e metodi siano migliori di altri, che esistano validi, se non fallibili, modi per scoprire quali siano le pratiche didattiche più efficaci e che i fatti e gli eventi del mondo educativo siano prevedibili e controllabili attraverso manipolazioni impiegabili nella loro pratica professionale. In questa ottica interpretativa, portare avanti un’alleanza tra ricercatori e insegnanti in educazione contribuisce proprio a sfatare i pregiudizi e le misconcezioni, che alimentano un pensiero non scientifico in educazione. Elliott a questo proposito sostiene, per esempio, come il coinvolgimento degli insegnanti nella ricerca possa essere una componente fondamentale del processo di costruzione della loro professionalità (Elliot, 2001), come ormai rimarcato, a diverso livello, dai diversi organismi nazionali e internazionali, i quali sottolineano sempre più l’importanza di istituire una costante sinergia tra mondo della scuola e quello della ricerca. Si sta dunque progressivamente imponendo un’idea di insegnamento come professione basata sulla ricerca che vede gli insegnanti come professionisti in grado di acquisire i mezzi per modificarsi nella propria azione (Pennycook, 1995), evitando loro di rimanere fruitori passivi di ricerca e incapaci di mettere in discussione la propria pratica, oltre che la sua applicabilità nei contesti scolastici di riferimento. Hattie e Marsh hanno cercato di individuare una correlazione tra insegnamento e ricerca (Hattie & Marsh, 1996), identificando ap-

procci negativi generali e fattori causa che impediscono l'uso della ricerca nella didattica, tali come la scarsità di tempo, di energia e di impegno da parte degli insegnanti. Vi sono poi modelli, come quello della personalità differenziale, che sottolineano come l'insegnamento e la ricerca richiedano caratteristiche diverse che sembra improbabile si possano rintracciare nello stesso individuo (McIntyre, 1997a) o professionalità; o ancora modelli cosiddetti "divergenti", che assegnano diversi obblighi e benefici a ciascuna attività. Alcune posizioni, come quella assunta da McIntyre (1997a), cercano di rispondere alla domanda se gli insegnanti in classe siano o meno orientati verso la ricerca, rimarcando le differenze tra insegnanti e ricercatori più che le comunanze e sottolineandone di ciascuno il tipo di attività svolta: gli insegnanti sono più diretti a esprimere giudizi istantaneamente e a trovare il modo di ridurre la complessità delle informazioni che li riguardano, a breve termine, verificando il raggiungimento degli obiettivi didattici in termini di conoscenze possedute dagli allievi, il più delle volte non problematizzando la maggior parte degli aspetti che riguardano le situazioni o pratiche; ciò avviene a differenza di quanto accade ad un ricercatore competente, la cui preoccupazione è volta a verificare il risultato di un disegno e di una programmazione di ricerca chiaramente formulata, di una pianificazione anticipata molto dettagliata e di una profonda riflessione su ciò che è accaduto, problematizzando ogni aspetto della propria pratica (McIntyre, 1997b). Ma, a questa divaricazione, si potrebbe obiettare che gli insegnanti sono chiamati a riflettere automaticamente sulla loro pratica, anche se è probabile che nella realtà il grado e l'efficacia del loro processo di riflessione varia enormemente da docente a docente, rispetto al livello di istruzione, di competenza e di sensibilità, come sostiene Elton (2001), il quale commenta, per esempio, il basso livello di autoriflessione riscontrato soprattutto tra i docenti dell'istruzione superiore. Altri gruppi di ricercatori, viceversa, hanno incentrato l'attenzione sulle comunanze epistemologiche tra ricercatori e insegnanti (Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Stanovich, 1993/1994), che riguardano "ciò che funziona" e ciò che può dirsi fonte comune sottostante alle visioni del mondo che appartengono sia ai primi che ai secondi (Gersten & Dimino, 2001; Gersten, Chard, & Baker, 2000).

I modelli positivi, invece, riconducono ad una sorta di "saggezza convenzionale" che vede nella ricerca, soprattutto nella ricerca azione, l'interesse cruciale per un buon insegnamento e ad una comunanza di capacità e abilità che parrebbero essere alla base sia della ricerca che dell'insegnamento. La ricerca agirebbe proprio nella direzione di colmare il divario insegnamento-ricerca consentendo ai docenti di combinare e integrare nella didattica i due ruoli, quello di insegnante e quello di ricercatore (Ottewill e Macfarlane, 2001b). Hattie e Marsh puntano anche a studi che suggeriscono una più complessa relazione dinamica tra insegnamento e ricerca, rilevando come, in una prospettiva futura, si possa guardare a tale relazione in maniera diversa anche in funzione dei diversi orientamenti dell'insegnamento e delle differenti forme di apprendimento e come la relazione tra insegnamento e ricerca differisca in realtà a seconda del ruolo e delle concezioni che del primo e della seconda si hanno all'interno di specifiche aree disciplinari.

Sebbene dunque sia vero che seguire un modello di ricerca, come la ricerca azione, possa incoraggiare un approccio alla riflessione più sistematico e rigoroso (Lomax & Parker, 1995), lo studio condotto da Kember (2002) mette in evidenza come i docenti si percepiscano maggiormente riflessivi riguardo al loro insegnamento quale risultato del coinvolgimento in azioni di ricerca. E questo è un dato estremamente interessante per ciò che concerne il rapporto tra pensiero scientifico e pensiero critico di cui si è detto sopra. Tuttavia, il processo di riflessione in questo ambito non è ancora del tutto compreso e non sempre si riesce a ga-

rantire che venga attuato in modo efficace (Day, 1993), poiché la riflessione, specie quella cosiddetta “critica”, richiede che gli individui mettano in discussione convinzioni, modalità ed usi, oltre che comportamenti e atteggiamenti (Schön, 1983; 1987; Mezirow, 1990; Day, 1993; Clouder, 2000). Ampliare il processo di riflessione, coinvolgendo più persone in un’ottica collaborativa, diviene un modo per facilitare questo processo (Kemmis & McTaggart, 1982; Kember, 2000; Christenson et al., 2002), ma non è di per sé una soluzione sufficiente per risolvere i problemi sopra evidenziati. Rimane il fatto che uno dei motivi per cui il rapporto tra ricerca e insegnamento non è ancora stato posto appropriatamente al centro del processo di acquisizione dell’identità professionale degli insegnanti e dello sviluppo della professionalità risiede prevalentemente nella scarsa attenzione rivolta ai processi, ai contenuti e alla qualificazione professionale degli insegnanti e alla funzione che questa svolge sul piano culturale e sociale. Agli insegnanti sono richiesti avanzamenti continui in termini di responsabilità per il loro apprendimento professionale, per la comprensione e il miglioramento del loro expertise pedagogico nella formazione curricolare e della loro esperienza specialistica e collaborativa, a cui però non corrisponde un chiaro riconoscimento culturale e sociale; e ciò non può certamente dirsi di aiuto al cambiamento.

Conclusioni

La ricerca educativa e l’istruzione in Italia sono attualmente in difficoltà e minacciate per diversi motivi. Accanto alle perturbazioni, a tutti i livelli del sistema dell’istruzione, create da un succedersi di riforme, legate ai cambiamenti di governo, ma di cui non è mai stata valutata la ricaduta in termini di effetti e risultati, sono presenti, tra i fattori più importanti, i cambiamenti e le pressioni esterne, che vedono al centro dei più importanti problemi i continui tagli alle risorse destinate all’istruzione e alla ricerca. Si aggiungono a quanto detto anche le problematiche interne, cioè, per esempio, quelle riconducibili agli effetti di quella che si potrebbe definire una “crisi della rappresentazione”, che affligge da sempre la ricerca educativa e la sua capacità di “produrre conoscenza” e che vede esprimersi con un ridotto impatto sulla politica e sulla pratica professionale degli insegnanti. Tra i ricercatori stessi si rintracciano serie preoccupazioni per le questioni politiche che, nell’ultimo periodo, in una crescente difesa della ricerca azione, collaborativa e partecipativa, vedono ri-avviare il dibattito in ordine sparso. Allo stesso modo, accanto a tali istanze, emerge anche la necessità di avviare pratiche di negoziazione tra i ricercatori e i loro potenziali “utenti”, gli insegnanti, su piani espliciti di diffusione della ricerca, che vengono progettati per massimizzare l’impatto dei risultati. In questo contesto, è auspicabile che le partnership università e scuola vengano potenziate e rese centrali nel tentativo di garantire l’innalzamento della qualità dell’istruzione (tanto auspicato ma mai completamente assolto) e l’efficienza del sistema nel suo complesso, con la realizzazione di organiche e puntuali interazioni tra ricercatori e insegnanti, per il costante adeguamento e accrescimento dei risultati di apprendimento degli allievi a tutti i livelli, anche tenendo conto dei rapidi e continui processi di trasformazione che caratterizzano la società in cui viviamo.

È ovvio come una relazione reciprocamente arricchente tra ricerca educativa e pratica didattica, specie in fase di formazione iniziale e continua degli insegnanti, possa contribuire a sviluppare programmi e percorsi di qualificazione e post-qualificazione professionale dei docenti che rendano questi ultimi attenti fruitori di ricerca educativa e precisi studiosi dei fenomeni, fatti ed eventi didattici met-

tendoli nella condizione di partecipare o svolgere ricerche (autonomamente o sotto la supervisione dei ricercatori), in modo tale da alimentare forme attive e innovative di didattica. A questo proposito, Hargreaves (1996), in un'accurata analisi, ha sostenuto come l'efficacia dell'insegnamento nelle scuole potrebbe risultare sostanzialmente affinata se la didattica si fondasse realmente sulla ricerca, passando poi a spiegare come la responsabilità del fatto che ciò fino ad oggi non sia accaduta sia dipeso sostanzialmente dall'atteggiamento assunto dai ricercatori piuttosto che dagli insegnanti; per avvalorare tale posizione, mostra in seguito come l'attuale ricerca in campo educativo non sia né sufficientemente cumulativa né sufficientemente rilevante per rispondere alle richieste o alle preoccupazioni avanzate dagli insegnanti e sottolinea come buona parte di essa non sia per nulla cumulativa, nel senso che non sia esplicitamente fondata su quella precedente, confermandola o falsificandola, estendendola, raffinandola o sostituendola con una migliore evidenza o teoria. Egli si sofferma pure sul modo in cui vengono solitamente condotte le esplorazioni su piccola scala, che producono, a suo parere, risultati "inevitabilmente" contestabili per la scarsa rilevanza che questi hanno nella pratica. Di conseguenza, egli nota come scarse sembrano le aree di ricerca che abbiano prodotto un corpus di prove scientificamente fondate, valide e utili a guidare l'azione professionale, nonostante da più parti si riscontri un lavoro considerevole in termini di impegno e risorse. Inoltre, modalità come le repliche, a causa dell'importanza delle variazioni contestuali e culturali, sono sorprendentemente rare. Tale situazione è aggravata dal fatto che i ricercatori in educazione sono spesso coinvolti in aspre dispute su questioni "filosofiche" ma non metodologiche, con la conseguenza che alcune linee di ricerca vengono abbandonate a favore di altre in occasione di repentini cambiamenti legati alla moda, piuttosto che occuparsi di verificare che i problemi siano stati risolti. Il punto di vista di Hargreaves (1996), come d'altra parte quello di altri autori (Stenhouse, 1975; Elliott, 1991), riguarda il coinvolgimento diretto degli insegnanti nella ricerca, che aiuterebbe ad arricchire il profilo culturale degli insegnanti, rafforzandolo con competenze progettuali atte a governare l'azione didattica e a gestire in maniera idonea gli "incidenti critici", propri delle pratiche d'uso. Ciò significa essere capaci di portare a verifica il proprio insegnamento, così come anche di "mobilitare" più efficacemente le risorse legate alla conoscenza e alla competenza didattica, nonché ad esercitare un più profondo sia sulla pratica che sulla politica (Phipps, Jensen, & Meyers, 2012) o ancora, viceversa, contribuendo a definire le caratteristiche precipue di una ricerca educativa a partire da considerazioni di rilevanza pratica, ovvero da "ciò che funziona" o meno (Hargreaves, 1996). È ancora Hargreaves a spiegare come l'utilizzo di un modello basato sull'evidenza, in cui il processo decisionale si fonda e si giustifichi in termini di risultati della ricerca sull'efficacia relativa ai diversi "trattamenti didattici" posti in essere, implichi radicali mutamenti nel modo in cui i professionisti e i decisori politici si volgono a considerare la ricerca in educazione. Partendo dunque dal presupposto che da lungo tempo ormai tale genere di ricerca non solo venga relegata ad un ruolo di second'ordine, ma, per nulla coordinata con quella precedente o successiva (lo dimostra il fatto essa occupa uno spazio ampio nelle riviste accademiche che praticamente nessuno legge), non sia ancora capace di apportare un serio contributo sia alla teoria che alla pratica didattica, l'autore porta avanti alcune critiche che, a distanza di quasi venti anni, sembrano essere ancora molto attuali. L'insegnamento potrebbe diventare una professione basata sull'evidenza se i ricercatori in educazione fossero più responsabili nei confronti degli insegnanti; e tale obiettivo potrebbe essere raggiunto se la ricerca ponesse maggiore attenzione su ciò che conta davvero e dedicasse più energia a diffondere capillarmente i risultati della ricerca.

La ricerca sembra non essere di nessuna utilità agli insegnanti e troppo pochi sembrano ancora coloro (“praticanti di successo”) che usano le conoscenze fornite dalle discipline di settore ritenendole importanti per la loro pratica. In effetti, gli insegnanti percepiscono le discipline dell’educazione e della formazione come legate a “teorie” fortemente separate dalla pratica e gli attribuiscono uno scarso valore nella guida alla soluzione di problemi concreti. Il difetto fondamentale è dunque quello legato alla mancanza di un corpus sostanziale di ricerca che, se solo fosse disseminato e messo in pratica dagli insegnanti, potrebbe produrre enormi benefici sul piano della qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento.

Si può dunque concludere che, negli ultimi decenni, nonostante il rapido aumento del numero di studi in campo educativo, il ricorso alla ricerca per migliorare la didattica è rimasta una pratica ancora troppo limitata (De Jong, 2004; Kempa, 2002), tanto che, a tutt’oggi, gli insegnanti sembrano essere poco interessati e scarsamente consapevoli di quanto si produca in ambito scientifico e dei risultati ottenuti e si affidino più frequentemente alla loro esperienza personale che alla ricerca (Costa, Marques, & Kempa, 2000). Ancora meno si sa poi della qualità delle loro conoscenze e competenze pedagogiche, che si riferiscono alla conoscenza specializzata del docente, che lo metterebbe in grado di creare ambienti di insegnamento e apprendimento efficaci per tutti gli studenti, e delle implicazioni che ne derivano per i processi didattici. Se allora la ricerca sulla pratica, nel senso di pratica che richiede continua problematizzazione e deliberazione democratica, fornisce alla ricerca basata sull’evidenza una struttura concettuale per comprendere come questa possa contribuire ad accrescere il valore dell’azione didattica, appare allora interessante ragionare sul ruolo che essa svolge nel suo complesso per incrementare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, per facilitare il dialogo tra le varie parti interessate e per estendere gli effetti positivi che potrebbero derivare da una reale partnership tra insegnanti, ricercatori, dal punto di vista della capacità di assicurare una relazione reciprocamente arricchente tra ricerca e pratica educativa, e per produrre reale innovazione in campo didattico. Ciò eviterebbe nei contesti di istruzione di limitarsi a considerare la mera corrispondenza tra processo decisionale e domanda di efficacia e di efficienza per tendere invece ad ampliare le opportunità di condivisione degli obiettivi dell’istruzione da parte dei diversi attori, anche sul piano della dimensione etica e politica, oltre che educativa.

In sintesi, è possibile affermare che mentre un insegnamento alimentato dalla ricerca può portare a fare luce sui problemi in maniera rigorosa e appropriata, un’azione didattica illuminata dalla conoscenza scientifica consente di mobilitare il sapere (faticosamente conquistato) aiutando ad individuare le soluzioni migliori per risolverli e le azioni più opportune per intervenire in classe, dimostrando così che un’alleanza tra istruzione e ricerca può dotare la scuola di una capacità istituzionale per innovarsi.

Riferimenti bibliografici

- Bell, M., Cordingley, P., Isham, C. & Davis, R. (2010). *Report of professional practitioner use of research review: practitioner engagement in and/or with research*. Coventry: CUREE, GTCE, LSIS & NTRP. From: <http://www.curee-paccts.com/node/2303>.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301. doi:10.1080/13803610701640227

- Brandon, D. (2000). What is research? August, 15, 2007. From: <http://www.scitech.technion.ac.il/faq/research.html>
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2003). E itim ara tirmalarının fen bilgisi ö retmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay ç alması. *E itim Ara tirmaları Dergisi*, 4(12) 75-84.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317.
- Chambers, J. H. (1992). *Empiricist research on teaching: a philosophical and practical critique of its scientific pretensions*. Boston, MA: Kluwer.
- Chan, K. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*., 9(1), 1-13
- Christenson, M., Slutsky, R., Bendau, S., Cover, J., Dyer, J., Risko, G., & Johnston, M. (2002). The rocky road of teachers becoming action researchers. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 250-272.
- Costa, N., Marques, L., & Kempa, R. (2000). Science teachers' awareness of findings from education research. *Research in Science and Technological Education*, 18(1), 37-44. doi:10.1080/713694955
- Cousins, J. B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 15(Special Issue), 25-53.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- De Jong, O. (2004). Mind your step: Bridging the research-practice gap. *Australian Journal of Education in Chemistry*, 64, 5-9.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(1), 173-184.
- Dewey, J. (1911/1978). Epistemology. In J. A Boydston (Ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924* (Vol. 6). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.
- Dewey, J. (1931). Qualitative thought. In *Philosophy and civilization* (pp. 93-116). New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). Dewey, Logic: The Theory of Inquiry (1938). In Boydston J. A. (ed.), *John Dewey The Later Works, 1925-1953* (Vol. 12). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ekiz, D. (2006). Primary school teachers' attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 395-402.
- Elliott, J. (1991) *Action research for educational change*. Bristol, PA: Open University Press, Milton Keynes.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling Cambridge. *Journal of Education*, 26(2), 199-224.
- Elliott, J. (2001). Making evidence-based practice educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555-574.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17(4), 373-401.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. R. (1996³). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gersten, R. (2001). Sorting out the roles of research in the improvement of practice. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 16(1), 45-50.
- Gersten, R., Chard, D., & Baker, S. (2000). Factors enhancing sustained use of research-based instructional practices. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 445-457.
- Gersten, R., & Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 16(2), 120-130.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 466-476.

- Gore, J. M. & Gitlin, A. D. (2004) [Re]Visoning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 35-58.
- Gross, P. R., Levitt, N., & Lewis, M. (1997). *The flight from science and reason*. New York: New York Academy of Science.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Hattie, J. A. C., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching – a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Hemsley-Brown, J. V., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-70.
- Hemsley-Brown, J. V. (2004). Facilitating research utilisation: a cross-sector review of research evidence. *International Journal of Public Sector Management*, 17(6), 534-553. From: https://www.researchgate.net/publication/30929_567_Facilitating_research_utilisation_a_cross-sector_review_of_research_evidence.
- Hirst, P. H. (1990). The theory-practice relationship in teacher training. In M. B. Booth, V. J. Furlong & M. Wilkin (Eds), *Partnership in initial teacher training* (pp. 74-86). London: Cassell.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage.
- Isakson, R. L., & Ellsworth, R. (1978). Teachers' attitudes toward educational research: it's time for a change. *The Teacher Educator*, 14(2), 9-13.
- Kamil, M. L. (1995). Some alternatives to paradigm wars in literacy research. *Journal of Reading Behavior*, 27(2), 243-261.
- Kember, D. (2000) Action Learning and Action Research: improving the quality of teaching and learning. London: Kogan Page.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1982). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kempa, B. (2002). Is Europe converging to optimality? On dynamic aspects of optimum currency areas. *Journal of Economic Studies*, 29(2), 109-120.
- Küçükylmaz, A., & ve Duban, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik inançlarının Artırılabilirliği için Alınacak Önlemlerle İlgili Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (2000). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 5, 177-229.
- McIntyre, D. (1997a). The profession of educational research. *British Educational Research Journal*, 23(2), 127-140.
- McIntyre, D. (Ed.) (1997b). *Teacher education research in a new context: the Oxford internship scheme*. London: Paul Chapman.
- McKinsey & Co. (2007). How the world's best performing schools come out on top. From: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- McKinsey & Co. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey and Company. Report. From: [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone Nov% 2026.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone%20Nov%202006.pdf)
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010⁷). *Research in education: evidence-based inquiry*. New York, NY: Pearson.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Mezirow J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Nisbet, J. & Broadfoot, P. (1980). *The impact of research on policy and practice in education*. Aberdeen: Aberdeen University Press).
- Nuzzaci, A. (2006). Nulla è certo. *Ecole Valdotaïne*, numero monografico La scuola come comunità di ricerca: motivazione, competenze sociali, apprendimento cooperativo, 70, 15-19.

- Nuzzaci, A. (2007). For a community of the European educational research. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 217-232.
- Nuzzaci, A. (2011a). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9-27.
- Nuzzaci, A. (2011b). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2012). Ricerca educativa e didattica generale nel dominio del sistema d'azione. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per gli insegnanti* (pp. 369-406). Brescia: La Scuola.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Preparing teachers and developing school leaders for 21st Century – Lessons from around the world* (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession). PISA: OECD Publishing.
- Osana, H. P., & Seymour, J. R. (2004). Critical thinking in preservice teachers: a rubric for evaluating argumentation and statistical reasoning. *Educational Research and Evaluation*, 10(4-6), 473-498. From: <http://dx.doi.org/10.1080/13803610512331383529>
- Ozturk, M. A. (2010). An exploratory study on measuring educators' attitudes toward educational research. *Educational Research and Reviews*, 5(12), 758-769.
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the attitudes toward research scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.
- Passow, H. A. (1968). *Developing programs for the educationally disadvantaged*. New York: Teachers College Press.
- Passow, H. A. (Ed.) (1970). *Deprivation and disadvantage: nature and manifestations*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Phipps, D., Jensen, K. E., Johnny, M., & Myers, G. (2012). A field note describing the development and dissemination of clear language research summaries for university-based knowledge mobilization. *Scholarly and Research Communication*, 4(1), 1-17. From: <http://src-online.ca/index.php/src/article/view/44/120>
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokol, L. (1996). A survey of the instructional practices of outstanding primary-level literacy teachers. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Rapoport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23(6), 499-513.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schrifer, M. L., & Czerniak, C. M. (1999). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education* 5(3), 77-86
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Stanovich, K. E. (1993/1994). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 280-291.
- Stenhouse L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*, London: Heinemann Educational Books.
- Stinchcombe, A. L. (1969). Environment: the cumulation of effects is yet to be understood. *Harvard Educational Review*, 39(3), 511-522.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Taylor, W. (1973). Knowledge and research. In W. Taylor (Ed.). *Research Perspectives in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Walker, D. A. (2010). A confirmatory factor analysis of the attitudes toward research scale. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36(1), 18-27.
- Whitty, G., Donoghue, M., Christie, D., Kirk, G., Menter, I., McNamara, O., Moss, G., Oancea, A., Rogers, C. & Thomson, P. (2012). *Prospects for the future of educational research*. London: BERA and UCET.
- Wragg, E. C. (1976). The Lancaster study: its implications for teacher training. *British Journal*

- of *Teacher Education*, 2(3), 281-305.
- Yalçın, S (2011). Nonfactualism about epistemic modality. In A Egan & B Weatherson (eds.), *Epistemic modality*. New York: Oxford University Press. From: <http://mit.edu/yalcin/www/nfem.pdf>
- Yavuz, M. (2009). E itim ara tırmaları ile ilgili ö retmen ve yönetici görü lerinin analizi [Analysis of the views of teachers and school administrators about educational research]. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 143-158.
- Yıldırım, A., İhan, N., Akercı, A. R., & Sözbilir, M. (2014). Fen ve teknoloji ö retmenlerinin e itim ara tırmalarını takip etme, anlama ve uygulamalarda kullanma düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örne i [The level of pursuit, understand, and use in applications of educational research of science and technology teachers: Sample of Erzurum and Erzincan]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100.

