

Prospettive di razionalità incrementale
Perspectives of incremental rationality



Docenti innovativi e la ricerca di modelli didattici comuni. Uno studio di caso

Innovative teachers and the research of common didactic models. A case study

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma – roberto.melchiori@unicusano.it

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma – francesco.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

Although innovation has become a common priority in educational systems, generally schools are still considered as resistant to innovation. This is partly a consequence of innovation being still defined as something 'exceptional', as a process in which only well-suited schools or highly motivated or skilled teachers engage. Understanding these topics OECD has realized a Study on Pedagogies and teachers' professional competences where pedagogies have been defined as "specific configurations of teaching and learning in interaction", with common principles, named "Seven Principles of Learning". This article sets out a Case study, qualitative project research, on the innovation in teaching and student learning, also utilized the OECD model, through the analysis of the project called "Scuola Senza zaino. Per una scuola comunità". This qualitative Case study explores some factors that characterize the pedagogical approaches used by the project "Scuola Senza Zaino" and to what extent they match OECD learning principles. The scope is to analyze, with qualitative comparative research, if it supports the effective implementation of OECD learning principles and if the interaction of the two dimensions -the hardware of physical spaces and materials, and the conceptual one of pedagogical strategies and methods- improve student learning and social interaction.

Sebbene l'innovazione sia diventata una priorità comune nei sistemi educativi, le scuole sono ancora largamente considerate "resistenti" all'innovazione. Ciò è in parte una conseguenza dell'innovazione ancora definita come qualcosa di "eccezionale", come un processo in cui sono coinvolte solo scuole ben preparate o insegnanti altamente motivati o qualificati.

Per approfondire questi temi l'OCSE ha realizzato uno studio sulle competenze professionali degli insegnanti e i modelli pedagogici utilizzati dagli stessi insegnanti; i modelli pedagogici sono stati definiti come "configurazioni specifiche di insegnamento e apprendimento in interazione", con principi comuni, denominati "Sette principi di apprendimento".

* Attribuzione delle parti. L'"Introduzione" e i paragrafi "Riflessioni" e "Conclusioni" sono a cura di entrambi gli autori. Il paragrafo "Innovazione nella didattica" è a cura di Roberto Melchiori.

Questo articolo approfondisce l'analisi realizzata dallo studio dell'OCSE utilizzando, come caso di studio, il progetto innovativo denominato "Scuola senza zaino. Per una scuola comunità"; allo scopo è stata realizzata una ricerca qualitativa sull'innovazione nell'insegnamento e nell'apprendimento degli studenti. Lo studio di caso ha esplorato alcuni fattori che caratterizzano gli approcci pedagogici utilizzati dal progetto "Scuola Senza Zaino" e in che misura possono corrispondere ai principi dell'apprendimento definiti dall'OCSE. Gli obiettivi hanno riguardato, quindi, la verifica e del supporto effettivo dell'implementazione dei principi dell'apprendimento definiti dall'OCSE e dell'interazione tra le due dimensioni – la struttura degli spazi fisici e dei materiali e le strategie e i metodi pedagogici – per il miglioramento dell'apprendimento e dell'interazione sociale degli studenti.

KEYWORDS

Schools innovation, innovative pedagogies, learning, qualitative comparative analysis.

Innovazione scolastica, pedagogie innovative, apprendimento, analisi qualitativa comparativa.

Introduzione

Il contesto del sistema scuola, individuato e circoscritto dalle istituzioni scolastiche autonome¹, è in continuo e profondo mutamento. Ciò può essere guardato con un atteggiamento interessato e appassionato; ma può provocare anche un sentire diverso, allorché, l'entrata nel nuovo millennio ha spinto le persone a riflettere e indagare intorno alle domande e ai bisogni delle nuove generazioni ha reso immediata la percezione che il "sentire comune" della gente non è più quella che le filosofie dell'Ottocento e del Novecento ci hanno educato a pensare. Se erogazione e fruizione di qualunque bene o servizio non possono ormai che essere progettate e organizzate per i cittadini, la personalizzazione di quel bene e di quel servizio è ciò che più conta per i singoli che lo utilizzano. E per converso, un servizio che non si interroghi sul modo con cui di fatto viene personalizzato è destinato a veder progressivamente decadere gli standard di qualità che lo caratterizzano; alla lunga ad essere disertato e abbandonato.

Quali domande di istruzione e formazione pongono i genitori alle scuole? Quali sono le loro aspettative? Quali percorsi scolastici, e di vita, immaginano per i loro figli? Quali adulti vorrebbero che essi divengano?

Ogni genitore che si pone tali domande, e altre ancora, riguardanti l'educazione da porre in atto e da richiedere, ha come fondamento l'idea che lo sviluppo e la crescita, cognitiva, psicologica e fisica, avvenga in un *ambiente educativo e formativo* – la scuola- che ponga al centro la persona e i suoi tempi. Un ambiente che da un lato protegga ma non troppo, e, dall'altro, stimoli a conoscere sé stessi, le proprie forze e le proprie debolezze. Un ambiente che permetta di sviluppare le potenzialità e lo spirito critico. Un ambiente che favorisca l'utilizzo della fantasia

1 Nel sistema di istruzione e formazione è utile anche considerare i Centri di formazione degli adulti.

e che non sia costrittivo, che ponga attenzione al *come* e al *perché* e non solo esclusivamente al *cosa* e al *quanto*. Un ambiente che dia fiducia e serenità e alimenti la motivazione e l'entusiasmo. Un ambiente che sviluppi capacità e consideri il singolo come membro di un gruppo. Un ambiente che *non* costringa a correre senza sapere né il *dove* né il *perché*. Un ambiente dove si attuano principi e pratiche formative efficaci, in grado di permettere di affrontare le sfide che interessano l'istruzione, e in generale l'educazione, e che riguardano principalmente il miglioramento dell'inclusione e dell'equità, lo sviluppo dell'apprendimento significativo, il contrasto al disimpegno degli studenti, l'alfabetizzazione finanziaria ed economica, l'uso corretto della strumentazione digitale, la cittadinanza e il *wellbeing*, la comprensione e la promozione delle cosiddette abilità non cognitive, come creatività, pensiero critico e problem solving (OECD, 2015)². Per offrire una risposta alle domande e alle caratterizzazioni degli ambienti di apprendimento che si pongono, principalmente, alla scuola, come soggetto-operatore primus in partes esterno alla famiglia, l'OCSE ha sviluppato nell'ultimo decennio uno specifico ambito/percorso di ricerca sugli ambienti di apprendimento innovativi, sulle loro caratterizzazioni, strutturali e didattici, e sui loro modelli divulgabili. All'interno di quest'area di studio e basandoci sui risultati di una recente ricerca (OECD, 2017) condotta per evidenziare attività pratiche/concrete di istruzione e formazione innovative (o modelli strutturali innovativi), attuate dalle scuole in Europa, si è realizzato uno studio di caso sulla sperimentazione strutturata di pratica educativa denominata "Scuola senza zaino. Per una scuola comunità", per altro già evidenziata nello stesso studio dell'OCSE.

L'innovazione nella didattica

Lo sviluppo della persona, obiettivo centrale dei sistemi educativi europei, riguardante un'ampia gamma di abilità, sia cognitive e metacognitive sia non cognitive, emotive e sociali (tra cui il modelling, il pensiero critico, la collaborazione, la creatività e la resilienza) dipende fondamentalmente da una *ri-modellizzazione* dell'insegnamento che influenzi l'apprendimento significativo adeguato al contesto e all'ambiente attuale; in pratica, dipende dalla *pedagogia*. Se le competenze del 21° secolo devono essere sviluppate sistematicamente, piuttosto che essere lasciate emergere per *induzione esperienziale*, allora la *formazione* deve essere deliberatamente progettata per promuovere le competenze che hanno alla base le capacità e le abilità, la cui valutazione richiede l'uso di compiti eterogenei e autentici. È importante sottolineare che l'enfaticizzazione delle competenze non va a scapito della conoscenza dei contenuti disciplinari e di una profonda conoscenza delle metodologie.

Le attività degli insegnanti, quindi, pur rimanendo altamente pertinenti, devono superare la soglia delle dimostrazioni e delle presentazioni unidirezionali coinvolgendo, fin dalla progettazione e programmazione, gli studenti e il loro ruolo attivo nella/per realizzazione della formazione. Pertanto, una pedagogia efficace richiede che gli insegnanti dispongano di repertori professionali atti a supportare il simultaneo e contemporaneo perseguimento dell'apprendimento significativo dei contenuti e delle abilità cognitive e non cognitive degli studenti.

2 OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. Paris: OECD.

L'azione dei docenti inserendosi nello spazio, o *continuum pedagogico* tra principi generali e metodi e pratiche di insegnamento specifiche, le due estremità dello spazio, utilizza, ovvero genera e costruisce, *approcci o modelli pedagogici*, che risultano più orientati alla pratica rispetto ai modelli teorici ma forniscono intuizioni che sono più facilmente generalizzabili rispetto alle pratiche discrete.

Nella figura 1 è rappresentato uno schema³ che, evidenziando il ruolo degli approcci pedagogici, aiuta a mostrare il rapporto tra i diversi livelli di astrazione descritti. Un'estremità del continuum rappresenta un'alta dispersione di buone pratiche, non organizzate o semplificate in approcci coerenti.

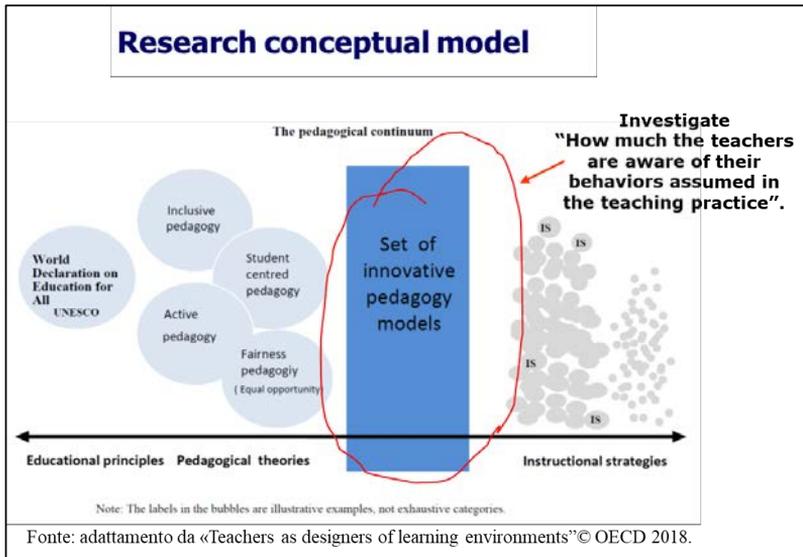


Figura 1. Il continuum pedagogico e la posizione occupata dagli approcci.

All'altro estremo si collocano le teorie astratte che sono lontane dall'aula, ovvero dall'uso pratico. Il continuum pedagogico, quindi, non differenzia le teorie dell'apprendimento rispetto alle pratiche didattiche/formative, ma il modo in cui gli approcci pedagogici riuniscono questi due livelli.

L'insieme degli approcci pedagogici è costruito in modo che ognuno degli stessi sia rappresentativo e indirizzato allo sviluppo delle abilità, cognitive e non cognitive, delle padronanze e delle competenze funzionali al raggiungimento di *expertise potenziali* dimostrabili da parte degli allievi-giovani. Gli approcci didattici, quindi, possono sostenere le innovazioni pedagogiche che richiedono profondi cambiamenti nelle pratiche e, soprattutto, nel lavoro degli insegnanti; questi sono co-progettisti delle stesse innovazioni formative che adottano creativamente e progressivamente usando, anche, le proprie esperienze come *ancore*.

3 Adattamento degli autori da: Paniagua, A. and D. Istance (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. p. 38.

Finalità e metodo della ricerca

Lo studio di caso realizzato è stato indirizzato agli aspetti dell'analisi della didattica e quindi degli approcci formativi utilizzati dai docenti in funzione dell'innovazione. Allo scopo è stata realizzata una specifica inchiesta con a cui sono state attribuite due finalità o domande di ricerca:

1. Evidenziare le differenze di approccio tra l'insegnamento "tradizionale" e quello innovativo del modello "Senza Zaino";
2. Evidenziare la percezione che gli insegnanti hanno del loro utilizzo di approcci formativi innovativi attraverso la conferma di comportamenti osservati (utilizzando la strumentazione e i risultati di uno studio dell'OCSE riguardante gli approcci pedagogici innovativi e di una ricerca condotta dal dipartimento di Scienze dell'educazione e di Psicologia dell'università di Firenze).⁴

Per sviluppare la ricerca sono stati utilizzati due sondaggi/inchieste e un'osservazione sul campo non partecipante. Questa ha avuto due intenti: il primo, di tipo etnografico, per osservare e rilevare le azioni didattiche attuate dagli insegnanti in modo da verificare il grado di differenziazione dei due modelli di insegnamento, "tradizionale" e "Senza zaino"; l'intento, quindi, era di cogliere, mediante un processo di comprensione, gli elementi qualificanti, ovvero comportamenti e interazioni, dei docenti e degli studenti, all'interno delle due tipologie di ambienti di apprendimento. Il secondo intento, invece, che richiama il metodo della "grounded theory", ha riguardato la verifica di come gli elementi qualificanti della didattica "Senza zaino", da una parte corrispondessero con la proposta dello studio dell'OCSE e dall'altra parte permettessero di costruire categorie (e sotto-categorie concettuali) utili per analizzare *la percezione* del docente sull'utilizzo degli stessi elementi qualificanti. Per l'analisi della percezione si utilizzava uno specifico strumento costruito *ad hoc*, un questionario con domande chiuse, e strutturato in modo da avere delle risposte in grado di poter comparare e le percezioni dei docenti e le osservazioni compiute sul campo. Il risultato della comparazione fornirebbe l'evidenza di quanto i docenti sono consapevoli dei loro comportamenti assunti nella pratica didattica.

I partecipanti all'indagine

Nell'ambito della ricerca, sono stati coinvolti insegnanti e dirigenti scolastici di tre diverse istituzioni scolastiche della regione Liguria; inoltre è stato chiesto e

- 4 La ricerca effettuata dall'Università di Firenze, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, ha avuto come obiettivo quello di indagare la relazione tra ambienti di apprendimento, prestazioni e processi di apprendimento nella prospettiva di identificare i percorsi curriculari più idonei alla prevenzione del disadattamento e delle difficoltà scolastiche al potenziamento delle competenze e all'integrazione degli studenti con disabilità e con disturbi dell'apprendimento. Il suddetto obiettivo scaturiva da due presupposti. Il primo riguarda la necessità di definire l'apprendimento come il crocevia di processi cognitivi e socioaffettivi e di come essi si influenzino reciprocamente. Il secondo consta nel riconoscere come la persona e il suo ambiente, tanto fisico quanto socioculturale siano intrinsecamente legati. Le conclusioni della suddetta ricerca che ha messo a confronto classi del modello pedagogico Senza Zaino e classi cosiddette tradizionali, hanno evidenziato come non si registrino particolari differenze tra i due modelli sul piano cognitivo e degli apprendimenti curriculari ma come emergano significative differenze sul versante sociale. Questa dimensione sembra veicolare e promuovere apprendimenti migliori e più autonomi.

accordata la possibilità di poter osservare il lavoro svolto in classe dai docenti in modo da poter effettuare osservazioni dirette sul campo (metodo osservazione non partecipante). Le istituzioni scolastiche, tutte della scuola primaria, una (situata nel centro storico di Genova) attuava, in alcune classi, il modello Senza Zaino; le altre istituzioni scolastiche (una in periferia di Genova e l'altra nell'entroterra genovese, alta Valpocerva, invece, adottavano un modello di insegnamento tradizionale. Le classi, osservate, sono state tutte del secondo anno della scuola primaria, in quanto il modello Senza Zaino a Genova è partito solo da due anni. Si è voluto dunque osservare classi di pari grado e differenziate dall'uso o meno del modello.

Dalle osservazioni eseguite "direttamente sul campo" sono nate le riflessioni che hanno permesso di evidenziare le categorie di indagine attorno alle quali si è strutturato lo strumentario utilizzato per la raccolta dei dati utilizzati ritenuti idonei per rispondere alle domande della ricerca Vedi finalità dell'inchiesta).

Sviluppo dell'indagine e fasi di lavoro

In una prima fase (vedi Figura 2) è stato sottoposto agli insegnanti delle classi partecipanti all'inchiesta (tre classi della scuola primaria di Genova) un Questionario (Questionario 1) prodotto dall'OCSE all'interno dello Studio che ha comportato l'esplicitazione di approcci pedagogici innovativi e il loro uso in ambito scolastico.

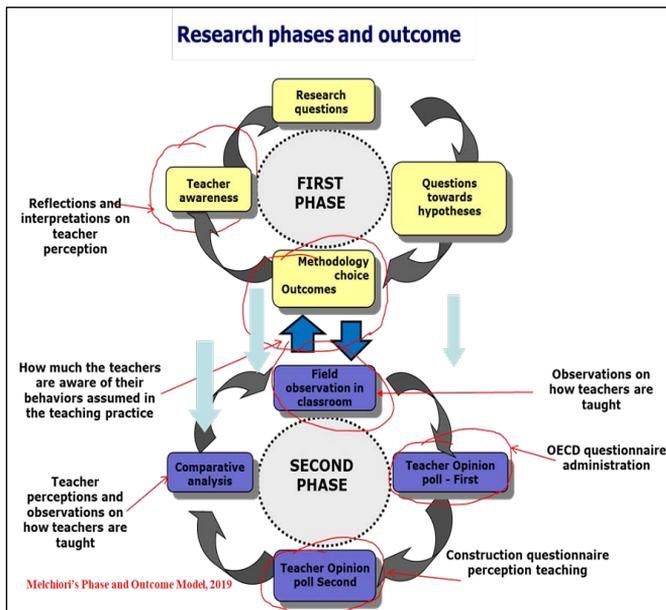


Figura 2. Modello delle fasi di ricerca e risultati.

Il lavoro dell'OCSE, principalmente, è stato volto a identificare *reti* di organizzazioni formative (come le istituzioni scolastiche) che promuovono differenti approcci pedagogici (tra cui il modello Senza Zaino - SZ). Inoltre, lo scopo dell'indagine OCSE è stato di offrire, oltre a una mappa di approcci pedagogici innovativi, *cluster di pratiche* e modelli coerenti. Nella sua creazione, il primo

criterio è stato quello di cercare approcci che abbiano come obiettivo le abilità del 21° secolo, il coinvolgimento degli studenti e delle organizzazioni, l'equità, la tecnologia e che affrontino i Principi dell'apprendimento dell'OCSE. Il questionario ha chiesto quali siano i principali approcci pedagogici seguiti dalle reti, incluso l'allineamento con i Principi dell'apprendimento dell'OCSE e il ruolo della voce e dell'agenzia dello studente. Ha chiesto informazioni su aspetti specifici come se alcuni particolari gruppi o comunità sono stati presi di mira (contesto), qualsiasi argomento o dominio per il quale l'approccio è stato applicato in modo particolare (contenuto), l'approccio alle competenze del XXI secolo, la valutazione, la tecnologia e se qualche aspetto deve essere praticato affinché l'approccio sia efficace. Le domande organizzative includono le richieste di scuole e insegnanti, il modo in cui la rete stessa funziona, e se la rete / organizzazione era stata valutata.

Sono state apportate alcune variazioni al sopradescritto questionario OCSE che hanno consistito nell'inserire, rispetto alle domande relative all'adeguamento ai principi OCSE (vedi questionario 1) da parte degli insegnanti, una scala di valori che va da 0 (per nulla) a 4 (del tutto). La motivazione di questa variazione è stata dettata dalla necessità di avere dati quantitativi che potessero essere messi a confronto.

La compilazione del questionario dell'OCSE ha comportato non poche difficoltà a tutti gli insegnanti intervistati ma soprattutto a quelli che utilizzano un metodo tradizionale e che non fanno parte di alcuna rete specifica di modelli educativi innovativi. I dati misurati sono stati inseriti attraverso una procedura rappresentata di seguito (vedi Figura 3) in una matrice standard per l'analisi dei dati.

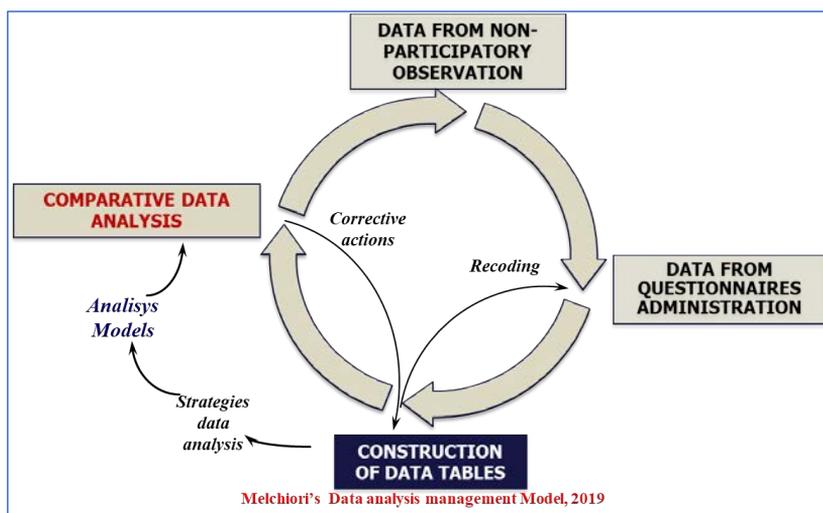


Figura 3. Modello di analisi e gestione dei dati.

Attraverso le osservazioni effettuate in aula, si sono evinte delle categorie di analisi che sembrano essere di interesse per il presente studio. Dal punto di vista del presente studio era importante l'analisi degli aspetti legati allo sviluppo della prosocialità e a quelli legati al benessere o malessere caratterizzanti il loro status di alunni. Importante era inoltre capire quanto l'approccio degli insegnanti del modello Senza Zaino e quello degli insegnanti differiscano tra loro.

Il questionario è stato composto da domande formulate in modo da assolvere a un duplice compito: il primo prevedeva che si considerasse il testo, o contenuto, della domanda per formulare un giudizio di accettazione con l'assegnazione di un valore preso da una scala a cinque posizioni (da 0 a 4). Il secondo compito, invece, prevedeva che si rispondesse con testo libero alla stessa domanda (domande aperte). Queste hanno dato spunto ad un'analisi testuale di tipo qualitativo, mentre le prime risposte sono state raccolte in una tabella di dati insieme al contributo delle osservazioni dell'osservatore sulle stesse domande (in pratica si è considerato che la differenza del valore assegnato dall'osservatore rispetto al valore dato dall'insegnante permetta di evidenziare quale sia il grado di consapevolezza di quest'ultimo rispetto alla corrispondenza tra ciò che si pensa di fare e ciò che fa in realtà).

L'analisi testuale ha permesso di costruire alcune categorie di comportamento che sono attivate dagli insegnanti nel loro lavoro e in particolare: la strutturazione della lezione, l'accoglienza, la spinta motivazionale, lo sviluppo di uno spirito critico, l'autonomia, il senso di cittadinanza inteso come aiuto reciproco.

Riflessioni risultati dell'analisi dei dati

Le riflessioni realizzate alla conclusione dell'indagine hanno considerato due *prospettive in ottica comparativa*: nella prima si sono confrontate le evidenze presentate nel volume dell'OCSE con le risultanze dell'indagine effettuata; con la seconda prospettiva si è voluto confrontare i risultati della stessa indagine ottenuti con le diverse strumentazioni qualitative e quantitative.

Nel primo caso, quindi, è stata realizzata una forma di analisi comparativa che ha preso in considerazione soprattutto gli aspetti delle pratiche pedagogiche e pertanto si è cercato di evidenziare elementi comuni tra le evidenze delle medesime pratiche osservate (ad esempio, metodi didattici, tempi delle lezioni, attività operative, organizzazione degli spazi, lavoro a casa, valutazione formativa). Questa prima analisi comparativa è stata realizzata sulla base del questionario utilizzato nella ricerca dell'OCSE, espressamente tradotto per questo studio di caso, e somministrato ai docenti delle scuole partecipanti allo studio.

Per quanto attiene, invece, alle riflessioni sui risultati dell'indagine quali-quantitativa, attuata per lo studio di caso, si è fatto riferimento al confronto tra le evidenze dell'analisi qualitativa, cioè interviste e osservazioni in aula, e l'analisi quantitativa, cioè la sintesi statistica delle risposte ai questionari somministrati. Per tale comparazione, essendo i risultati relativi alle sole scuole selezionate per lo studio di caso, non si è operato, ovviamente, per rilevare una significatività statistica delle differenze misurate.

Dal questionario OCSE (prima somministrazione)

In base all'indagine svolta dall'OCSE, per ciò che riguarda il modello Senza Zaino, l'approccio al curriculum globale è ritenuto fondamentale, con una forte connessione tra hardware e software (specifica dell'OCSE). In particolare, le specificità evidenziate per le pratiche pedagogiche sono state organizzate in cinque fasi:

1. Organizzazione dello spazio nelle aree di lavoro e arricchimento con strumenti didattici.
2. Gestione della classe e istruzioni differenziate. Studenti e insegnanti negoziano attività che consentono agli studenti di lavorare autonomamente.
3. Progettazione e valutazione. Insegnanti e studenti condividono gli obiettivi di

- apprendimento. Gli studenti si impegnano in auto-valutazione e hanno un feedback in modo che possano migliorare.
4. Promuovere la scuola della comunità. Ciò significa vedere sia gli insegnanti che gli studenti come comunità. La partecipazione degli studenti è incoraggiata durante tutta la vita scolastica. Ci sono tutoraggio, educazione tra pari e insegnamento reciproco, con ampie opportunità per gli insegnanti di scambiare idee e pratiche.
 5. Condividere visioni con i genitori e aprirsi al mondo. I genitori sono coinvolti nelle attività e nella visione della scuola e sviluppano collaborazione e cooperazione. Rispetto a quanto registrato dall'OCSE risulta una forte adesione, da parte degli insegnanti SZ ai suoi Principi di apprendimento. Si sottolinea l'importanza della comunicazione con gli alunni, tra gli alunni e tra i docenti stessi. In alcuni casi sottolineano le difficoltà di condivisione con tutti i docenti anche per il fatto che, attualmente, solo alcune classi all'interno della scuola adottano il metodo Senza Zaino.

Anche le insegnanti delle classi che hanno adottato un modello tradizionale, comunque, hanno accordato, se non altro sulla carta, una forte adesione ai Principi dell'OCSE. Gli insegnanti delle classi "tradizionali", non appartenendo a reti specifiche di innovazione didattica, hanno avuto delle difficoltà a rispondere alle domande aperte. Condividono i principi OCSE ma la strutturazione reale della loro lezione (ruolo centrale dell'insegnante, l'utilizzo di una valutazione quasi esclusivamente sommativa) ne rende difficoltosa o impossibile l'applicabilità. Nel rapporto insegnante-alunni utilizzano il termine confidenza e non fiducia. Non nominano quasi mai il termine autovalutazione sebbene pongano il bambino come punto teorico di partenza di ogni percorso curricolare.

Riassumendo, l'analisi delle domande aperte del questionario OCSE permette di affermare che il metodo didattico applicato determina le differenze. Il modello Senza Zaino sembra essere strutturato per adempiere alle linee guida indicate dall'OCSE. Il metodo tradizionale risulta, invece, "imbrigliare" anche agli insegnanti più sensibili alle innovazioni che, sulla carta, approvano le finalità sponsorizzate dall'OCSE ma nella pratica sono costretti ad applicare modelli ad esse inadeguati.

Dal questionario "modello innovativo" (seconda somministrazione)

Maggiori e più interessanti indicazioni sono state tratte dall'analisi del questionario realizzato sulla base delle osservazioni fatte in classe che hanno generato le categorie di analisi. Anche il secondo questionario ha previsto domande aperte (analisi qualitativa) e domande chiuse (analisi quantitativa). Qui di seguito verranno riprese nello specifico le categorie di analisi individuate nel questionario e confrontate le risposte degli insegnanti con le osservazioni fatte

Strutturazione della lezione e accoglienza:

Le insegnanti SZ sembrano mostrare maggior coerenza tra le risposte date e il loro operato in classe. Non sembrano essere condizionate dai tempi ministeriali e lasciano ampi spazi introduttivi agli argomenti. Sebbene le insegnanti non abbiano dato valori alti all'influenza che subirebbero dal giudizio dei colleghi, sembrano comunque interpretare valori educativi comuni.

Spinta motivazionale:

Le insegnanti SZ assegnano tutte valori massimi all'influenza che il giudizio ha sulla spinta motivazionale e sembrano lavorare di conseguenza. Non essendo il ruolo dell'insegnante centrale e non direttivo, gli alunni hanno ampi margini di

libertà nella scelta di un'attività o di un'altra, e ciò facilita la motivazione per ciò che viene effettuato. I bambini hanno la possibilità di autocorreggersi e di autovalutarsi senza dare l'impressione di essere in preda alla competizione con il resto del mondo. Svolgono le loro attività in maniera rilassata senza stress apparenti. La valutazione formativa che è il metodo principale di valutazione utilizzato nel modello SZ favorisce il fatto che i bambini svolgano il proprio percorso senza contrapporre le proprie capacità con quelle degli altri. Le insegnanti tradizionali hanno, generalmente, dato valori più bassi alla connessione tra spinta motivazionale e influenza del giudizio ma ciò che è stato osservato in classe sembra dimostrare il contrario. Gli esercizi comuni svolti singolarmente sembrano essere affrontati da alcuni come la prova della vita, da altri con patema d'animo per le difficoltà che incontrano. Alcune mani costantemente alzate, le voci che asseriscono "finito", palesano ansia da prestazione. Si dà una grande influenza dal voto e la valutazione esclusivamente sommativa, esacerba la situazione.

Sviluppo dello spirito critico:

Le insegnanti SZ sembrano dare ampi spazi alle attività legate allo sviluppo dello spirito critico. Le letture svolte in classe, sono sempre state accompagnate da momenti di discussione comune durante la quale i bambini hanno espresso i loro pareri, hanno raccontato le loro esperienze. I bambini della classe Senza Zaino paiono abituati all'ascolto dell'opinione altrui e non sembrano a disagio nell'espone la propria. Viene spesso chiesto il loro punto di vista. Il semplice fatto che possano scegliere autonomamente le attività didattiche da svolgere (da un carnet di opzioni, ovviamente) dimostra come la loro abitudine a pensare e decidere sia una costante nella loro vita scolastica.

Autonomia:

Per quanto riguarda l'autonomia e i suoi rapporti con la dipendenza dal giudizio, tutte le insegnanti intervistate hanno assegnato valori elevati. L'opinione che spesso la dipendenza dal giudizio rappresenti un ostacolo per lo sviluppo dell'autonomia è dunque comune. La maggior parte delle maestre identifica l'immagine di una mano costantementealzata come l'espressione di un bisogno. Nella scuola SZ il ruolo della maestra non è predominante come nella scuola tradizionale.

Le differenze osservate in classe nel confronto tra modello SZ e insegnamento tradizionale sono state molte e significative. Le maestre "tradizionali" immerse nel mondo sopradescritto, non hanno forse né il tempo né l'energia ma soprattutto i mezzi per correggere tutti quegli atteggiamenti rilevati nei bambini che palesano una mancanza di autonomia.

Il senso di cittadinanza:

Le risposte raccolte rispetto a quest'ultima categoria analizzata evidenziano invece forti differenze tra maestre SZ e maestre "tradizionali" e forti differenze tra i valori assegnati da quest'ultime e dall'osservatore rispetto al grado di coesione che si respira all'interno della classe. Secondo le maestre Senza Zaino la scuola come tradizionale non aiuta affatto a sviluppare nei bambini un senso di cittadinanza. Riprendendo le parole di una di esse, il presupposto obbligo del grembiule, volto a rendere i bambini tutti uguali, porta, in realtà, a mal celare le differenze reali e a considerare le diversità come se fossero un qualcosa di negativo e quindi da nascondere anziché una risorsa per tutti. Uno dei capisaldi stessi della scuola SZ è invece quello di considerare la classe come una comunità inclusiva dove persone differenti sono orientate al rispetto reciproco e dove le particolarità sono considerate come una risorsa e non come un impedimento.

Per quanto riguarda ciò che è stato osservato nelle classi cosiddette “tradizionali”, si può al contrario affermare che gli alunni, in tutte le loro sebbene comuni attività, vivono sempre singolarmente le loro esperienze. Non si è riscontrata condivisione e gli atteggiamenti trapelati mostrano una forte tendenza all’egocentrismo che non viene quasi mai corretta. Si avverte già la distinzione tra i “più bravi” e quelli che tendono a restare indietro. Più che una classe gli alunni sembrano essere divisi in gruppi differenziati.

Conclusioni

Dall’esperienza realizzata si può considerare che il modello innovativo proposto dal progetto “Senza Zaino” facilita un contesto di relazioni sociali e positive, improntate alla collaborazione, alla prosocialità e all’empatia sia tra bambini sia tra bambini e adulti.

Riprendendo dunque gli studi dell’OCSE e quelli condotti dai ricercatori dell’Università di Firenze, si può confermare come, nelle classi Senza Zaino, la relazione con gli insegnanti risulti un elemento cruciale sia per il potenziamento di alcuni aspetti legati al sé sia per quanto riguarda il rendimento scolastico. La relazione con l’insegnante diviene una base sicura capace di promuovere maggiore autostima e valutazione positiva del sé. Il ruolo assunto dai comportamenti prosociali e collaborativi tra i compagni influenza gli apprendimenti. Un’educazione improntata alla cooperazione potenzia molteplici opportunità di apprendimento e di sviluppo per gli alunni.

La capacità degli alunni a lavorare in modo autonomo sembra costituire uno snodo di collegamento tra le dimensioni relative all’autostima e alla competenza scolastica e quelle relative al rapporto con l’insegnante e l’apprendimento. La dimensione dell’autonomia e della responsabilizzazione degli alunni rispetto al compito è uno dei punti cardinali di questo modello educativo e, dagli studi fatti, pare dare risultati positivi in termini di ricaduta sull’apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7–33. <https://doi.org/10.1080/0305-764042000183106>
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Barcroft, J. (2012). *Input-based incremental vocabulary instruction*. Alexandria, Virginia: TESOL International Association.
- Bekebrede, G., Warmelink, H. J. G., & Mayer, I. S. (2011). Reviewing the need for gaming in education to accommodate the net generation. *Computers & Education*, 57(2), 1521–1529. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.010>
- Boaler, J. (2008). Promoting ‘relational equity’ and high mathematics achievement through an innovative mixed ability approach. *British Educational Research Journal*, 34(2), 167–194. <https://doi.org/10.1080/01411920701532145>
- Boaler, J. (2012), “From psychological imprisonment to intellectual freedom – The different roles that school mathematics can take in students’ lives”, in Proceedings of the 12th International Congress on Mathematics Education.

- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A. C. K., Chamberlain, A. M., Madden, N. A., & Chambers, B. (2007). Final Reading Outcomes of the National Randomized Field Trial of Success for All. *American Educational Research Journal*, 44(3), 701–731. <https://doi.org/10.3102/0002831207306743>
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79–97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012). Effective Reading Programs for Spanish-Dominant English Language Learners (ELLs) in the Elementary Grades: A Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, 82(4), 351–395. <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Fullan, M., Langworthy, M., Barber, M., & MaRS Discovery District. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Retrieved from <http://www.deslibris.ca/ID/242985>
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising School Effects while Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119. <https://doi.org/10.2307/1170747>
- Korpershoek, H., Harms, G. J., Boer, H. de, Kuijk, M. van, Doolaard, S., & Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes*. Groningen: RUG/GION.
- Lingard, B., Hayes, D., & Mills, M. (2003). Teachers and productive pedagogies: Contextualising, conceptualising, utilising. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 399–424. <https://doi.org/10.1080/14681360300200181>
- Loughran, J. (2013). Pedagogy: Making Sense of the Complex Relationship Between Teaching and Learning. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 118–141. <https://doi.org/10.1111/curi.12003>
- Luna Scott, C. (2015). "The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?," ERF Working Papers Series, No. 15, UNESCO, Paris.
- Marchesini E., Pinto G., Nocentini A. (2017) *Apprendimento e competenza sociale nella scuola* Carocci editore, Roma
- Melchiori F.M., *Valutazione ex-post. Studio di caso di fine progetto sugli aspetti teorico-metodologico e sui risultati ottenuti*, Forlazioe&Insegnamento, V. 17 N. 1 (2019): Supplemento.
- Melchiori R, L'intervento di formazione come ricerca socio-educativa, in S. Cellamare, R. Melchiori, S. Nirchi, *La multiformità della professione insegnante*, Roma, 2012, Ed. Anicia.
- Melchiori R., *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Roma, Edizioni Nuova Cultura – Edicusano, 2012.
- OECD (2015a), *OECD Education 2030*, First Informal working group meeting, internal working paper.
- OECD (2015b), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, OECD Publishing, Paris.
- Orsi M. (2013) *Un approccio globale al curricolo. Linee-guida per le scuole*. Carocci Editore, Roma
- Paniagua A. e D. Istance (2018) "Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies", OECD Publishing, Paris.
- Pollard, A. (a cura di) (2010), *Professionalism as Pedagogy: A Contemporary Opportunity: A Commentary By TLRP And GTCE*, TLRP, London.
- Sliwka, A. e B. Yee (2015), "From alternative education to the mainstream: Approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world", *European Journal of Education*, Vol. 50/2, pp. 175-18313.

Sitografia

<https://www.scuolasenzazaino.org>
www.oecd.org/education/ceri/innovative-pedagogies-for-powerful-learning.htm