

DOSSIER TEMATICO 3:
TRASFORMAZIONI

THEMATIC DOSSIER 3:
TRANSFORMATIVE PROCESSES





Lo sviluppo del pensiero critico nella scuola primaria. Il ruolo delle credenze degli insegnanti

The development of critical thinking in primary school. The role of teachers' beliefs

Susanna Massa

Università degli Studi Roma Tre

susymassa@hotmail.com

ABSTRACT

This paper refers to studies and research concerning teachers' beliefs. Since the 1980s researchers have examined several aspects of teachers' thought processes (Calderhead, 1996; Woolfolk, Hoy, 2006). Teachers' beliefs are considered in order to understand how teachers conceptualize their work, how they make decisions and how they choose their practices.

A growing body of research argues that teachers' beliefs should be examined in context, considering the influence of culture (Olson, 1988; Mansour, 2008). In spite of all the social factors which might influence teachers' beliefs, many authors ask themselves if teachers' beliefs can be changed and how it is possible to do so; thus, they have developed some models of conceptual change (Mason, 2003).

This paper proposes a research project planning that bears on these questions: what is the relationship between teachers' beliefs about intelligence and learning, and the use of critical thinking activities in the classroom? Is it a relationship influenced by the teachers' self-efficacy? As part of the project, it has been prepared a questionnaire for teachers by making use of validated instruments: the critical thinking beliefs appraisal (Torff, 2005); the teacher beliefs survey (Woolley, 2004); the learning inventory (Bolhuis & Voeten, 2004); the teachers' sense of efficacy scale (Tschannen & Hoy, 2001) and the implicit theories of intelligence scale (Dweck, 1999). Questionnaires are currently being administered and data analysis is being undertaken.

L'articolo tratta degli studi e ricerche sulle credenze degli insegnanti. Dagli anni '80 i ricercatori hanno esaminato diversi aspetti dei processi di pensiero dei docenti (Calderhead, 1996; Woolfolk, Hoy, 2006). Le credenze degli insegnanti sono state considerate per comprendere come i docenti concettualizzano il proprio lavoro, prendano decisioni e scelgano le pratiche.

Una parte crescente della ricerca sostiene che le credenze vadano esaminate nel contesto, considerando le influenze culturali (Olson, 1988; Mansour, 2008). Al di là dei fattori sociali che influenzano le credenze, molti autori si domandano se le credenze possano cambiare e sono stati elaborati modelli sul cambiamento concettuale (Mason, 2003).

Ho pianificato un progetto di ricerca partendo dalle seguenti domande: qual è la relazione tra le credenze degli insegnanti sull'intelligenza e l'apprendimento, e l'uso di attività di pensiero critico in classe? È una relazione influenzata dal senso di efficacia degli insegnanti? Ho preparato un questionario per i docenti utilizzando strumenti già validati: il critical thinking beliefs appraisal (Torff, 2005); il teacher beliefs survey (Wolley, 2004); il learning inventory (Bolhuis & Voeten, 2004); il teachers' sense of efficacy scale (Tschannen, Hoy, 2001) e l'implicit theories of intelligence scale (Dweck, 1999). Ho iniziato a somministrare il questionario e a svolgere le prime analisi dei dati.

KEYWORDS

Beliefs, Critical thinking, Conceptual change.
Credenze, Pensiero critico, Cambiamento concettuale.

1. Credenze degli insegnanti: origini e definizioni

Definire cosa sia esattamente una credenza si pone come un compito arduo. Ne-spor (1987) definisce infatti il settore di studio sulle credenze come un *entangled domain*, ossia un settore intricato nel quale non è possibile rintracciare e condividere alcuni criteri comuni per definire le credenze.

Oliver e Koballa (1992) attraverso una serie di questionari e interviste hanno chiesto ad alcuni esperti dell'educazione di definire il termine credenza. Sono state così trovate otto categorie, alcune delle quali includono le credenze considerate come conoscenze, altre reputate come convinzioni personali basate sull'osservazione o su ragionamenti logici, e altre ancora viste come accettazione o rifiuto di una proposizione. Nel proseguimento degli studi in questo ambito di ricerca, si sono rintracciati degli elementi comuni: l'esistenza di una relazione tra credenze e conoscenze; l'idea che le credenze siano apprese attraverso la comunicazione; un continuum tra credenze e conoscenze nel quale alcune delle prime risultano da fatti reali valutabili. In generale si può sostenere che alcune credenze sono riconosciute dalla cultura di appartenenza e altre derivano dalle esperienze mediate dalla cultura. Ogni individuo ad esempio condivide esperienze simili come bambino, come membro di una famiglia, come genitore od insegnante. Lortie (1975) aveva già riferito che l'educazione degli insegnanti e l'esperienza di insegnamento in classe contribuiscono allo sviluppo dei contenuti pedagogici della conoscenza, mentre le conoscenze disciplinari aiutano a sviluppare i contenuti delle materie e le conoscenze curricolari dei futuri docenti. Lo studioso conia il termine di *apprenticeship of observation*, ossia apprendistato attraverso l'osservazione, per indicare il fenomeno che la maggior parte dei docenti insegnano in modo molto simile ai docenti osservati durante la propria esperienza scolastica come studenti. È in questo periodo che si formano la molte credenze sull'insegnamento e il proprio ruolo professionale. Alcune credenze derivano anche da altre esperienze personali come tradizioni e valori familiari, dalle esperienze sociali, dalla cultura popolare, dalla formazione professionale, dai percorsi di istruzione, risultando molto simili agli atteggiamenti e alla conoscenza (Lortie, op. cit.).

2. Relazione tra credenze, concettualizzazioni, presa di decisioni e pratiche dei docenti

Numerose fonti sostengono come le credenze siano i migliori indicatori delle decisioni individuali e suggerisce una stretta correlazione tra le credenze sull'educazione degli insegnanti e la pianificazione, le decisioni e le pratiche in classe. Inoltre le credenze in campo educativo degli insegnanti non ancora in servizio giocano un ruolo centrale nell'acquisizione e interpretazione delle conoscenze, e conseguentemente del proprio comportamento in classe. In questa visione sono le credenze, più che le conoscenze, a determinare come gli individui organizzano e definiscono compiti e problemi, risultando maggiormente predittori del comportamento. Quello che è indiscutibile è che le credenze abbiano una componente motivazionale e giocano un ruolo nel guidare il comportamento. Esse si formano senza evidenza e talvolta si contraddicono con le evidenze ma fanno parte dell'identità dei docenti. Le credenze e le loro influenze tendono a non essere esaminate dalle insegnanti poiché spesso sono implicite, inesprese, o inconsapevoli. La letteratura suggerisce che il non esaminare e prendere in considerazione le credenze dei docenti può avere conseguenze negative poiché esse guidano la loro pratica e priorità, influenzano le loro decisioni, e determinano quali tipi di interazioni essi vogliono valorizzare.

2.1. Il ruolo del contesto socio-culturale

Una crescente parte della ricerca sostiene che le credenze degli insegnanti andrebbero studiate considerando l'influenza esercitata dalla cultura di appartenenza. Le credenze e le pratiche sono sempre situate in uno sfondo fisico dove impedimenti, opportunità o influenze esterne derivano da fonti di vario livello come la classe, la scuola, il dirigente scolastico, la comunità o il curriculum. La cultura è come uno schermo attraverso il quale le persone vedono le loro vite e interpretano il mondo che le circonda. Ajzen (2002) suggerisce che vi sono numerosi elementi che causano una discrepanza tra credenze e pratiche. Fattori della vita reale come il comportamento di chi impara, il tempo, le risorse, e i contenuti di un corso hanno un impatto sul grado di coerenza tra credenze e pratiche. Quando si considerano ad es. le credenze degli insegnanti sulla matematica ci sono due ragioni per le quali le credenze dei docenti non si tramutano in pratiche. La prima è collegata al potere che l'influenza sociale ha in ordine alle aspettative di altri, come gli studenti, i parenti, i colleghi e i superiori. Lo stesso tipo di influenza è esercitata dal sistema scolastico nazionale e dai programmi istituzionali. Gli effetti delle influenze del contesto sociale sono talmente potenti che i docenti di una stessa scuola, nonostante abbiano diverse credenze sulla matematica e il suo insegnamento, si ritrovano ad adottare pratiche didattiche simili. La seconda ragione è collegata al livello di consapevolezza che l'insegnante ha delle proprie credenze e come si riflette sulla sua pratica. Di conseguenza i ricercatori dovrebbero studiare le caratteristiche del contesto specifico delle credenze in riferimento ad altri sistemi di credenze e questioni contestuali. Se le credenze degli insegnanti sono influenzate dal contesto nel quale si sviluppano, bisogna tenerne conto per comprendere meglio come l'insegnamento e l'apprendimento si realizza in classe e può di conseguenza essere migliorato.

3. Possibilità di un cambiamento concettuale delle credenze e ricaduta sulla formazione docenti

Uno sviluppo ulteriore all'interno dell'ambito di ricerca sulle credenze dei docenti è quello riguardante la possibilità che attraverso la formazione dei docenti si possa arrivare ad un cambiamento concettuale delle credenze.

Alcuni ricercatori hanno sostenuto e verificato la possibilità di un cambiamento concettuale degli insegnanti. Luft (1999) ha condotto uno studio riguardante il cambiamento concettuale sul problem solving attraverso un programma di aggiornamento per docenti in servizio. Tredici insegnanti del grado 3 hanno seguito per dieci mesi un programma sull'applicazione dell'approccio didattico del problem solving teso a sviluppare, sul piano psicologico, comportamentale ed operativo, l'abilità di soluzione di problemi. I docenti hanno svolto un lavoro pratico di ricerca, risoluzione, creazione e condivisione di attività di problem solving. Focus group, interviste ed osservazioni sono state utilizzate dai ricercatori per individuare i cambiamenti nelle credenze e nei comportamenti dei docenti durante lo svolgimento del corso. Le riflessioni sulle attività svolte hanno permesso ai docenti di fare emergere più chiaramente le proprie credenze e di acquisirne maggior consapevolezza, con la conseguenza di una maggiore disponibilità nell'applicazione in classe delle nuove pratiche apprese.

Spesso gli insegnanti non sono del tutto consapevoli di possedere ed usare tale pratiche per sostenere e guidare l'apprendimento dei loro studenti ed incontrano difficoltà nel renderle esplicite (Cherubini, 1998). Questa è sicuramente

te una valida ragione per sostenere che condizione necessaria per diventare insegnanti esperti è svolgere un periodo di tirocinio all'interno di contesti scolastici dove sperimentare nella pratica, e in prima persona, didattiche e metodologie che permettano di poter riflettere sulle conoscenze e credenze già acquisite anche in vista di un cambiamento concettuale delle stesse. Affinché questo avvenga è necessario che il contesto di lavoro rappresenti un buon contesto di socializzazione professionale dove la creazione di nuove conoscenze pratiche e la loro acquisizione da parte di membri meno esperti sia realizzata e favorita. Gli insegnanti, tuttavia, sono poco consapevoli di queste influenze a meno che si allestisca un rassicurante contesto formativo che sostenga occasioni di riflessione e di crescita professionale su questo versante e spesso hanno difficoltà ad applicare nel contesto pratico le teorie scientifiche apprese nei corsi di formazione e ciò perché è necessario trovare modalità più efficaci per integrare conoscenze accademiche e conoscenze situate in modo da sostenere gli insegnanti a vedere la teoria nella pratica e la pratica nella teoria (Parker, Leinhardt, 1995). I docenti non hanno solamente il compito e la responsabilità di far imparare nuove conoscenze ed abilità ai loro studenti, ma hanno essi il bisogno di imparare e di aggiornare le competenze professionali. L'esperienza di una continua ricostruzione delle proprie conoscenze pratiche realizzata in contesti sociali e culturali appropriati, consentirebbe quindi agli insegnanti di svolgere in maniera flessibile e innovativa il ruolo di facilitatori dell'apprendimento dei loro studenti. Le riflessioni e le esperienze formative dovrebbero essere organizzate in attività e contesti pratici e reali, svolgendo ad esempio attività di analisi, ricerca-azione nelle scuole dei partecipanti ad un corso di formazione per poter poi riflettere insieme.

4. Il progetto personale di ricerca

Nella letteratura italiana la tematica sulle credenze è un argomento di recente interesse e pochi sono gli studi già effettuati. L'analisi della letteratura internazionale evidenzia che poche sono le ricerche specifiche su come le credenze possano influire o meno sulle pratiche educative rivolte allo sviluppo del pensiero critico mentre ve ne sono diverse riguardanti le discipline scientifiche. Tenuto presente che l'istituzione scolastica, come agenzia educativa privilegiata, si trova con il difficile compito di formare studenti che siano all'altezza dell'attuale periodo storico-culturale e di garantire la costruzione di un pensiero capace di adattarsi alle differenziazioni della società odierna, attraverso una visione pluralistica e non unilaterale della realtà. L'acquisizione di un pensiero critico, come strumento di democrazia e di responsabilità che permetta di partecipare alla vita della comunità in modo efficace, autonomo e consapevole, rappresenta un requisito fondamentale per lo sviluppo e il buon adattamento di bambini e adolescenti, e la sua importanza come obiettivo educativo è andata progressivamente aumentando nell'ultimo decennio così come promulgato anche dall'organizzazione mondiale della sanità (WHO, 1992)¹.

Nella relazione tra credenze e pratiche educative potrebbe avere un ruolo anche quanto gli insegnanti si sentano efficaci. In ambito educativo, l'autoefficacia dell'insegnante è stata definita come la percezione della capacità di influenzare

1 The world health report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life.

la prestazione degli studenti, o di influenzare le modalità di apprendimento degli allievi, anche i più difficili o svogliati (Guskey, Passaro, 1994). Sulla base della letteratura esaminata e delle considerazioni svolte, ho deciso di indagare negli insegnanti di scuola primaria la relazione tra le credenze sull'intelligenza e sull'apprendimento, e l'utilizzo di attività di pensiero critico in classe, analizzando anche il ruolo di mediazione del senso di autoefficacia. A tal fine sto svolgendo una ricerca empirica con l'uso di strumenti standardizzati per raccogliere dati sulle tre variabili dell'indagine: credenze su intelligenza e apprendimento, pensiero critico, autoefficacia. Le variabili esaminate saranno messe in relazione con le pratiche educative concernenti le attività di pensiero critico. Parteciperanno circa 200 insegnanti di scuola primaria, a cui saranno somministrati individualmente una batteria di questionari anonimi. La batteria è composta dai seguenti strumenti: il *Critical Thinking Beliefs Appraisal* (Torff, Warburton, 2005); il *Teacher Beliefs Survey* (Woolley, 2004); il *The Learning Inventory* (Bolhuis e Voeten, 2004); il *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (Woolfok, Hoy, 2001); l'*implicit theories of intelligence scale* (Dweck, 1999) e una *scheda informativa sui docenti*.

Conclusioni

Mi aspetto di verificare il modello concettuale elaborato sulle relazioni tra le variabili tenendo presente che l'analisi delle credenze degli insegnanti possono dare indicazioni sulle pratiche didattiche e le esigenze formative dei docenti anche in vista di un cambiamento concettuale. Sulla base dei risultati, si vuole ideare di un intervento formativo sugli insegnanti per favorire la messa in atto di pratiche sul pensiero critico.

Riferimenti

- Ajzen I., (2002), Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, vol.32, p.1-20.
- Bolhuis, S. & Voeten, M.J.M. (2004). Teachers conceptions of student learning and own learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10 (1), 77-98.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D.C. Berliner, e R.C. Calfee (a cura di), *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan.
- Cherubini, G. (1998). La ricerca sulle conoscenze e sulle credenze degli insegnanti: quali le implicazioni per la loro formazione e i loro sviluppo professionale, *Rassegna di Psicologia*, 15.
- Dweck C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luft, J. A. (1999). Assessing science teachers as they implement inquiry lessons: The extended inquiry observational rubric. *Science Educator*, 8(1), 9-18.
- Mansour, N. (2008b). *Models of Understanding Science Teachers' Beliefs and Practices: Challenges and Potentials for Science Education*. VDM Verlag: Dr. Mueller e.K.
- Mason, L. (2003). Personal epistemologies and intentional conceptual change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp.199-236). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-28.

- Oliver, J.S., & Koballa, T. (1992, March). *Science educators' use of the concept of belief*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching. Boston, MA.
- Parker, M., & Leinhardt, G. (1995). Percent: A privileged proportion. *Review of Educational Research*, 65(4), 421-481.
- Torff, B., & Warburton, E.C. (2005). Assessment of teachers' beliefs about classroom use of critical-thinking activities. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 155-179.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teachers' perspectives about classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J., & Woolley, A. W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to student-centered and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.