

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia



a cura di

Alessandra La Marca

Giovanni Moretti

Ira Vannini



La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana *Quaderni del Dottorato SIRD* intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I *Quaderni* intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PED/03 (Didattica) e PED/04 (Pedagogia sperimentale).



Società Italiana di Ricerca Didattica

Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Pietro Lucisano

Comitato scientifico | Editorial Board

Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Louvain*
Filippo Gomez Paloma • *Università degli Studi di Macerata*
Valentina Grion • *Università degli Studi di Padova*
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*
Marco Lazzari • *Università degli Studi di Bergamo*
Pietro Lucisano • *Università di Roma Sapienza*
Massimo Margottini • *Università di Roma Tre*
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*
Antonio Marzano • *Università degli Studi di Salerno*
Giovanni Moretti • *Università di Roma Tre*
Roberto Trincherò • *Università degli Studi di Torino*
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*
Ira Vannini • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Renata Viganò • *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato editoriale | Editorial management

Bianca Briceag • *Università degli Studi Roma Tre*
Andrea Ciani • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Valeria Di Martino • *Università degli Studi di Palermo*
Elif Gülbay • *Università degli Studi di Palermo*
Sergio Miranda • *Università degli Studi di Salerno*
Arianna Lodovica Morini • *Università degli Studi Roma Tre*
Aurora Ricci • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Alessandra La Marca, Giovanni Moretti e Ira Vannini





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-153-3

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

INDICE

- 9 *Presentazione*
di **Alessandra La Marca, Giovanni Moretti e Ira Vannini**

Parte prima

- 13 Progettazione inclusiva di contesti scolastici e di un curriculum inclusivo secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning | *Inclusive design of school contexts and an inclusive curriculum according to the Universal Design for Learning approach*
• **Maria Antonietta Augenti** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 26 Il tirocinio universitario per la costruzione dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti | *University internship for building the professional identity of future educators and pedagogists*
• **Roberta Bertoli** • Università di Parma
- 43 Dare voce: l'orientamento professionale come strumento di attivazione e partecipazione sociale | *Giving voice: career guidance as a tool for social activation and participation*
• **Vanessa Bettin** • Università degli Studi di Padova
- 60 Gli approcci educativo-animativi nelle strutture residenziali per anziani: una risposta non farmacologica | *Socio-Educational approaches in Long-term care for the elderly: a non-pharmacological response*
• **Elisa Bruni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 75 Il ruolo delle funzioni strumentali per lo sviluppo di culture, politiche e pratiche inclusive a scuola | *The role of funzioni strumentali for the development of inclusive cultures, policies and practices in school*
• **Flavia Capodanno** • Università degli Studi di Salerno

- 92 Educazione Ambientale, Educazione alla Sostenibilità e formazione degli insegnanti: oltre le semplificazioni, verso una didattica di qualità | *Environmental Education, Education for Sustainability, and teacher training: beyond simplifications, towards quality teaching*
• **Elisa Cappuccio** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 109 L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'emersione delle competenze e dei percorsi formativi e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale | *The ePortfolio formativo/professionale to promote skills and training pathways and the matching of job supply and demand in the digital environment*
• **Edoardo Casale** • Università degli Studi di Roma Tre
- 127 Mappe argomentative a supporto di abilità argomentative e di pensiero critico nei contesti dei nuovi media | *Argument maps to support argumentative skills and critical thinking in new media contexts*
• **Francesca Crudele** • Università degli Studi di Padova
- 146 Design di un alfabetiere grafico-musicale per potenziare le abilità di letto-scrittura in studenti con dislessia | *Design of a graphic-musical alphabet board to enhance reading-writing skills of students with dyslexia*
• **Alessio Di Paolo** • Università di Salerno
- 166 Verso un sistema di formazione alla valutazione dei docenti universitari: il Toolkit for Assessment in Higher Education (T4A in HE) | *Towards an assessment training system for university teachers: the Toolkit for Assessment in Higher Education (T4A in HE)*
• **Beatrice Doria** • Università di Padova
- 189 Educazione alla cittadinanza digitale: un'indagine su approcci e atteggiamenti di docenti e studenti | *Digital Citizenship education: a Survey on Approaches and Attitudes of Teachers and Students*
• **Ylenia Falzone** • Università degli Studi di Palermo
- 209 Dispositivi digitali a supporto della riflessività professionale: il caso dell'e-portfolio | *Digital tools to support professional reflexivity: the case of e-portfolio*
• **Ludovica Fanni** • Università di Cagliari

- 225 “Piani educativi pandemici”: spiegare le politiche di accesso, curriculum, e formazione insegnanti dal 1996 al PNRR | *“Educational pandemic plans”: explaining access, curriculum, and initial teacher training policies from 1996 to NRRP*
• **Astrid Favella** • Sapienza Università di Roma
- 248 Governance scolastica e Whole-School Approach nella promozione della competenza di cittadinanza | *School governance and Whole-School Approach in the promotion of citizenship competence*
• **Francesca Fioretti** • Università LUMSA, Universidade Católica Portuguesa
- 270 La dispersione scolastica: una ricerca empirica per la prevenzione | *School dropout: empirical research for prevention*
• **Deborah Gragnaniello** • Università degli Studi di Salerno
- 296 Successo dell’inclusione scolastica: Convalida di un nuovo Questionario sulle Competenze Trasversali per le Scuole Elementari Private Tedesche in Italia | *Successful school inclusion: Validation of a new Soft Skills Questionnaire for Private German Elementary Schools in Italy*
• **Michael Kanak** • Sapienza Università di Roma
- 310 Le formazioni transferali degli insegnanti nella Scuola Primaria | *Elementary School Teachers’ Transference Constellations*
• **Andrea Lorenzoni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 335 Sostenibilità e Inquiry-Based Laboratory: competenze per la promozione del benessere scolastico | *Sustainability and Inquiry-Based Laboratory: skills for promoting school well-being*
• **Lucia Maniscalco** • Università degli Studi di Palermo
- 358 Accogliere adolescenti autori di reato: l’esperienza delle comunità per minori | *Receiving adolescent offenders: the experience of residential youth care*
• **Arianna Monniello** • Sapienza Università di Roma

- 376 Tra universalità e inclusione. Un percorso di Ricerca-Formazione con i docenti della scuola secondaria di primo grado | *Between universality and inclusion. A Teacher Professional Development Participatory Action-Research path with lower secondary school teachers*
• **Maria Moscato** • Università degli Studi di Palermo
- 399 Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, bambini e genitori di scuola primaria | *Outdoor education in multicultural school contexts: An exploratory research on the opinions of primary school teachers, children and parents*
• **Alessandra Natalini** • Sapienza Università di Roma
- 422 Didattica a distanza: criticità e opportunità | *Distance learning: critical issues and opportunities*
• **Alessia Notti** • Università degli Studi di Salerno
- 436 L'innovazione delle pratiche formative nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale | *The innovation of training practices in Vocational Education and Training courses*
• **Chiara Ostuni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 451 Il ruolo dei Centri Bambini Genitori nel sistema integrato di educazione e istruzione: riflettere sull'accessibilità dei servizi integrativi del Comune di Modena | *The role of Centers for Children and Families in the Integrated System of Education and Instruction: reflecting on the accessibility of integrative services in Modena*
• **Emanuela Pettinari** • Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
- 467 Verso l'innovazione dell'insegnamento universitario: Digital Scholarship e pratiche di valutazione e feedback | *Towards university teaching innovation: Digital Scholarship and assessment and feedback practices*
• **Federica Picasso** • Università di Trento
- 490 Madri detenute: esperienze di maternità tra carcere e scuola | *Imprisoned mothers: experiences of motherhood between prison and school*
• **Francesca Pilotto** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 507 La formazione professionale continua per la valorizzazione del capitale umano all'interno di un'azienda | *Continuing professional education and*

training for human capital enhancement within a company

• **Roberta Scarano** • Università degli Studi di Salerno

532 Digital & Intercultural Service Learning per un nuovo umanesimo 4.0

| *Digital & Intercultural Service Learning for a New Humanism 4.0*

• **Anna Tataranni** • Università di Bari

549 Educare alla natura e all'ambiente nella primissima infanzia. Il modello ERP (esperienza-riflessione-produzione) | *Educating about nature and the environment in early childhood. The ERP model (experience-reflection-production)*

• **Mara Valente** • Università degli Studi Roma Tre

577 Verso didattiche innovative. L'uso del tempo scuola prima dell'introduzione del Problem-Based Learning: primi risultati di uno studio esplorativo | *Toward Innovative Teaching Methods. The use of school time before the introduction of Problem-Based Learning: initial findings from an exploratory study*

• **Giulia Vincenti** • La Sapienza Università di Roma

Parte Seconda

603 Valutare le competenze di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale. Lo sviluppo di strumenti per promuovere una valutazione formativa | *Assessing Citizenship Competences in Vocational Education and Training: The Development of Tools to Promote Formative Assessment*

• **Flavio Brescianini** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

626 Promuovere il successo accademico: il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione dell'abbandono universitario | *Fostering academic success: the role of cognitive-motivational strategies in university drop-out prevention*

• **Conny De Vincenzo** • Università degli Studi Roma Tre

- 644 Impatto di un percorso formativo sulle competenze di apprendimento degli studenti internazionali cinesi: risultati e riflessioni da uno studio quasi sperimentale | *Effects of training on learning competencies among Chinese international students: outcomes and thoughts from a quasi-experimental study*
- **Yuja Zhai** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Presentazione

Alessandra La Marca, Giovanni Moretti, Ira Vannini

In un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti tecnologici e sociali, la ricerca didattica deve evolvere e innovarsi per rispondere alle nuove esigenze e aspettative del mondo accademico e della società.

Il presente quaderno, il settimo in ordine di pubblicazione, nella collana SIRD dedicata alla ricerche dottorali effettuate in Italia nei settori scientifici disciplinari M-PED-03 e M-PED-04, potrà certamente ispirarci e motivarci a esplorare nuovi scenari per la ricerca didattica e a lavorare insieme per costruire un'educazione sempre più innovativa, inclusiva e sostenibile.

Durante questo seminario, i giovani ricercatori hanno avuto l'opportunità di presentare e ascoltare gli interventi dei colleghi che riflettono le più recenti ricerche e innovazioni nel campo della didattica.

Un aspetto cruciale che è emerso dalle discussioni delle varie sessioni è la necessità di promuovere una didattica inclusiva e sostenibile. In un mondo sempre più interconnesso e diversificato, è essenziale sviluppare pratiche di ricerca che promuovano valori di sostenibilità e responsabilità ambientale.

Il volume raccoglie e valorizza il lavoro di ricerca dei giovani dottorandi che hanno partecipato al XVII Seminario nazionale SIRD *La ricerca nelle scuole di Dottorato in Italia*, un evento che rappresenta da quasi un ventennio un positivo appuntamento di condivisione per tutti i soci Sird e per tutti coloro che sono impegnati nel campo della ricerca didattica, provenienti da numerosi Atenei italiani, uniti dalla comune passione per l'educazione e dalla volontà di contribuire allo sviluppo di concezioni e pratiche didattiche innovative ed efficaci.

La ricerca didattica, come tutti noi sappiamo, è un ambito complesso e dinamico, che richiede un impegno costante e una continua apertura al confronto e al dialogo.

In questo senso, la presenza di tanti contributi è già un segno importante di quella dedizione e di quel desiderio di collaborare che sono fondamentali per il progresso della vita accademica.

Questo volume rappresenta non solo un importante contributo accademico, ma anche un esempio tangibile di come la ricerca didattica possa essere arricchita attraverso la collaborazione e il supporto reciproco tra pari.

Desideriamo pertanto ringraziare tutte e tutti coloro che hanno reso possibile lo svolgimento del Seminario con la loro partecipazione e il loro entusiasmo. Un ringraziamento particolare va comunque alle dottorande e ai dottorandi, che hanno condiviso con noi i risultati delle loro ricerche e le loro riflessioni. Siamo certi che i loro contributi offriranno spunti preziosi e stimolanti per il comune lavoro di ricerca.

I dottorandi hanno spesso dovuto rivedere i tempi, le fasi e le procedure della propria indagine, scegliere differenti tecniche di rilevazione rispetto a quelle inizialmente stabilite e talvolta hanno anche dovuto ridefinire le domande e le ipotesi di ricerca.

Le ricerche dottorali qui raccolte e pubblicate offrono una prospettiva privilegiata e stimolante su come possiamo migliorare e rinnovare le pratiche di ricerca didattica.

Le tematiche affrontate spaziano dalla didattica inclusiva alle tecnologie educative, dalla formazione degli insegnanti alla valutazione degli apprendimenti, offrendo una panoramica ampia e aggiornata delle sfide e delle opportunità nel campo pedagogico contemporaneo.

Siamo infatti consapevoli che il percorso di dottorato sia un momento cruciale nella formazione accademica, un'opportunità unica per approfondire le proprie competenze, esplorare nuove idee e contribuire in modo significativo alla conoscenza scientifica. Ma è anche un percorso che può essere impegnativo e, talvolta, solitario. Ecco perché momenti di confronto come il Seminario nazionale annuale SIRD sono così preziosi: ci permettono di confrontarci, di supportarci reciprocamente e di sviluppare una rete di collaborazione che va oltre i confini dei singoli atenei.

Inoltre non possiamo non tener conto della trasformazione in atto: l'uso di strumenti digitali si sta diffondendo ormai come oggetto esplicito di ricerca e come ausilio al ricercatore in svariati ambiti di ricerca. Questi strumenti, infatti, possono svolgere un ruolo fondamentale e l'Intelligenza Artificiale in particolare gioca un ruolo di primo piano per la diffusione della ricerca didattica, per la implementazione di nuove metodologie e per lo sviluppo di strumenti concreti, atti a stimolare nel ricercatore la formazione di efficaci capacità di ragionamento e di soluzione di problemi. La tipologia di prodotti dell'Intelligenza Artificiale più significativi per la ricerca didattica è rappresentata dai cosiddetti "Sistemi Intelligenti" (o sistemi esperti).

Attualmente, ci sono sistemi che sanno trattare problemi specifici di una disciplina, suggerendo ipotesi di soluzione per problemi sottoposti dal ricer-

catore; oppure, dopo aver assegnato un problema, sanno valutare le ipotesi generali individuando e formulando le ipotesi operative.

Questo Seminario ha rappresentato indubbiamente l'avvio di un nuovo percorso di ricerca sulla collaborazione tra creatività umana e intelligenza artificiale nella ricerca didattica. A partire dall'analisi di alcuni contributi in cui ricercatore e IA collaborano nelle fasi di ideazione e progettazione, emergono gli interrogativi che stanno caratterizzando la ricerca e la didattica in questa transizione, tra cui: come si modifichi il ruolo e l'identità del ricercatore; quali nuove competenze siano necessarie per agire in questo panorama con forte consapevolezza, ampia preparazione e senso critico; come si trasformino i confini disciplinari e si ibridino le metodologie; in che modo la collaborazione tra uomo e macchina possa valorizzare le diversità.

Inoltre la riflessione sull'integrazione tra libro a stampa e intelligenza artificiale generativa, solleva sfide significative per la ricerca spingendo verso un dialogo tra le tradizionali pratiche di lettura dei dati e l'ambiente digitale.

Il volume si propone come una risorsa preziosa per ricercatori, educatori e studenti, offrendo spunti di riflessione e strumenti pratici per affrontare le sfide educative del presente e del futuro. Speriamo che questo volume possa ispirare nuove generazioni di studiosi a proseguire sulla strada della ricerca didattica, con lo stesso entusiasmo e spirito collaborativo che ha caratterizzato il lavoro dei seminari precedenti.

I contributi pubblicati in questo volume sono infatti il frutto di ricerche innovative e approfondite, condotte da dottorandi provenienti da diverse istituzioni e contesti culturali. Ogni presentazione rappresenta non solo un contributo scientifico, ma anche un esempio di impegno e di passione per la ricerca didattica.

Ogni intervento riflette il desiderio di cercare nuove soluzioni e approcci per migliorare la pratica educativa. Un elemento distintivo di questa raccolta è l'importanza attribuita al *peer tutoring*. I dottorandi, infatti, non si sono limitati a condividere i risultati delle loro ricerche, ma hanno anche collaborato attivamente nel processo di revisione e supporto reciproco, dimostrando come il confronto tra pari possa essere un potente strumento di crescita professionale e accademica. Questo approccio collaborativo ha permesso di elevare la qualità dei contributi e di promuovere una comunità di ricerca coesa e motivata.

Ringraziamo tutti gli autori e il gruppo redazionale per il loro prezioso contributo e auguriamo ai lettori una lettura stimolante e arricchente.

I.
Parte prima

Maria Antonietta Augenti

Roberta Bertoli

Vanessa Bettin

Elisa Bruni

Flavia Capodanno

Elisa Cappuccio

Edoardo Casale

Francesca Crudele

Alessio Di Paolo

Beatrice Doria

Ylenia Falzone

Ludovica Fanni

Astrid Favella

Francesca Fioretti

Deborah Gragnaniello

Michael Kanak

Andrea Lorenzoni

Lucia Maniscalco

Arianna Monniello

Maria Moscato

Alessandra Natalini

Alessia Notti

Chiara Ostuni

Emanuela Pettinari

Federica Picasso

Francesca Pilotto

Roberta Scarano

Anna Tataranni

Mara Valente

Giulia Vincenti

I.1

Progettazione inclusiva di contesti scolastici e di un curriculum inclusivo secondo l'approccio dello Universal Design for Learning

Inclusive design of school contexts and an inclusive curriculum according to the Universal Design for Learning approach

Maria Antonietta Augenti

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "G. M. Bertin"
maria.augenti2@unibo.it*

Il seguente contributo presenta un disegno di ricerca azione sviluppato secondo un approccio *mixed methods*, che ha come obiettivo quello di progettare un curriculum inclusivo secondo la prospettiva dello *Universal Design for Learning* e di rilevare l'efficacia dell'applicazione di questo approccio didattico in particolare indagando la percezione degli studenti, al fine di promuovere una didattica inclusiva che tenga conto delle specificità degli alunni, compresi quelli con disabilità. Dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale in merito all'applicazione dei principi UDL nella percezione degli studenti, sono state individuate quattro dimensioni che saranno esplorate in questo studio: il benessere e la partecipazione degli studenti, la motivazione allo studio e i livelli di apprendimento. Si presentano le fasi che compongono il disegno di ricerca, con un particolare riferimento a quella esplorativa, fin qui svolta, che ha riguardato l'approfondimento dei temi emersi.

Parole chiave: curriculum inclusivo, didattica inclusiva, disabilità, inclusione, Universal Design for Learning

The following paper presents an action research design developed according to a mixed methods approach, which aims to design an inclusive curriculum from the perspective of *Universal Design for Learning* and to investigate the effectiveness of applying this educational approach in children's perception, in order to promote inclusive teaching, taking into account the specificities of pupils, including those with disabilities. Through an national and international literature review on the application of UDL principles in student perception, have been identified four dimensions that will be investigated in this study: the well-being and participation of students, the motivation to study and learning levels. The various phases that make up the research design will be presented, with a particular deepening of the exploratory phase, which has concerned the deepening of the themes that emerged.

Keywords: inclusive curriculum, inclusive teaching, disability, inclusion, Universal Design for Learning

1. Introduzione

L'inclusione scolastica di tutti gli studenti, ma in particolare degli alunni con disabilità, si presenta oggi come un processo ancora in evoluzione. Goussot (2015) sottolinea come la pedagogia speciale si occupi delle pratiche inclusive a scuola e nella società, quindi dell'accoglienza educativa e dell'organizzazione dei luoghi di vita per garantire l'accessibilità di tutti all'esperienza sociale e all'istruzione. Gli studi di Canevaro e Ianes (2015) permettono di sostanziare come la prospettiva dell'educazione inclusiva, e in particolare della didattica inclusiva nasca come possibile risposta alle nuove sfide che la scuola si trova ad affrontare al giorno d'oggi in termini di complessità, inclusione, nuove modalità di apprendimento e nuovi stili didattici coinvolgendo tanto gli alunni quanto gli insegnanti. La prospettiva dell'inclusione amplia la platea dei bisogni educativi speciali e prende in considerazione tutti gli alunni: gli interventi educativi speciali diventano ordinari, a beneficio di tutti, secondo un approccio multidimensionale, teso a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Carlini, 2015). Come sottolineato da Malaguti (2020), il campo di indagine principale della pedagogia speciale si riferisce all'analisi, anche storica, delle traiettorie esistenziali delle persone con disabilità e delle interconnessioni esistenti con l'organizzazione delle polis, le culture e le pratiche sia riferite ai contesti di appartenenza sia in relazione alla dimensione internazionale. Si deve soprattutto ad Andrea Canevaro l'impegno a porre sempre l'attenzione sul riconoscimento delle differenze, delle pluralità nelle identità e non solo sul deficit (impairment), per attuare un processo dialogico che, almeno in Italia, ha permesso di raggiungere l'attuale concetto di educabilità per tutti (Alliance for Inclusive Education, 2010; Malaguti, 2020). La scuola, dunque, quale luogo fondato sul principio dell'educazione e dell'inclusione, seguendo l'approccio della pedagogia speciale e didattica speciale fin ora delineato, deve ripensare a una trasformazione di natura strutturale e organizzativa per rispondere alla variabilità delle classi odierne. In questa nuova prospettiva dell'inclusione educativa, dove la diversità è vista come unicità e originalità di ciascun soggetto, uno degli orientamenti internazionali che sottolinea la variabilità individuale è l'approccio dello Universal Design for Learning (UDL), (CAST, 2006). Di fronte alla sfida dell'educazione inclusiva come chiave per un'educazione di qualità, sorge la necessità di adottare e sperimentare nuovi approcci, che fungano da ispirazione per il processo di insegnamento-apprendimento, ma che mettano a disposizione anche risorse per attuarlo (Malaguti et al., 2023).

2. Quadro teorico

La Pedagogia Speciale promuove la prospettiva inclusiva con un approccio valoriale-progettuale-organizzativo radicale rivolto, a priori, ad un gruppo eterogeneo in cui la diversità di ciascuno diventa la condizione naturale della convivenza (Pavone, 2012). La scuola è un luogo vitale per creare processi di accoglienza delle differenze in una prospettiva dialogante e inclusiva. L'inclusione scolastica trova ampia legittimazione nelle normative e nei documenti ufficiali di organismi internazionali, dalle Nazioni Unite (art. 24, UN, 2006), all'UNESCO (IBE UNESCO, 2016; UNESCO, 1994; 2016), all'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (EADSNE, 2009; 2012); e a livello nazionale, in particolare, con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009, il D.Lgs 96/2019 e 66/2017 integrato dal D.Lgs 96/2019.

Come si evince dagli studi di Malaguti (2017; 2020; 2023) si deve ad Andrea Canevaro e colleghi (Canevaro et al., 1999; Canevaro & Chieragatti, 1999) l'attenzione sul riconoscimento delle differenze, delle pluralità nelle identità ha permesso di leggere il funzionamento umano non solo guardando al deficit, focalizzando l'attenzione non solo sul singolo e sulle mancanze ma sul funzionamento, sulle capacità e sul contesto. Secondo Malaguti (2020) occorre rileggere la disabilità secondo un costrutto socio-ecologico e multi sistemico (Bronfenbrenner, 1986; Theron, 2016; Ungar & Theron, 2020; Malaguti, 2020; Ungar, 2019; Rutter, 2006; Masten & Tellegen, 2012) che considera l'interazione dei sistemi fra di loro, ovvero le relazioni che si instaurano fra la persona e gli ambienti che frequenta e il modo in cui vengono organizzati e progettati i percorsi educativi e formativi. Questo modello, relativamente all'inclusione, non fonda l'analisi solo in relazione alla condizione di salute della persona con disabilità, ma anche a una visione globale relativa alle interazioni esistenti fra la persona e le molteplici dimensioni (individuale, relazionale, sociale, culturale, economica) che la caratterizzano, attraverso una interconnessione fra essere umano e ambiente. Esso pone l'attenzione al singolo individuo e all'interazione con le persone (adulti e bambini) che abitano i contesti, nonché alla costruzione di percorsi evolutivi e progetti che migliorino la qualità di vita di tutti i sistemi, non perdendo mai di vista la dimensione della vulnerabilità individuale e familiare (Malaguti, 2017; 2023). Ma la costruzione di un contesto che sappia accogliere e valorizzare le differenze, in ambito scolastico, necessita di una didattica intenzionalmente progettata che promuova un'inclusione di qualità e lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno. L'approccio dello *Universal Design for Learning* (CAST 2006; 2011; 2018), come framework nell'istruzione per una didattica inclusiva, intende valorizzare l'individualità di ciascuno studente e studentessa ed è definito come un quadro scientificamente valido per guidare la pratica edu-

cativa perché fornisce flessibilità nelle forme in cui le informazioni vengono presentate, nella modalità in cui gli studenti dimostrano le loro conoscenze e competenze, e nei modi in cui gli studenti vengono motivati e coinvolti nel proprio processo di apprendimento. L'obiettivo principale è rendere l'apprendimento accessibile a tutti, attraverso la costruzione di curricoli flessibili e progettati proattivamente, intenzionalmente e sistematicamente (Meyer et al., 2014) già in fase di progettazione, evitando così adattamenti e cambiamenti successivi, e che tengano conto delle differenze di tutti gli alunni, compresi gli alunni con disabilità, nelle diverse parti che lo compongono: obiettivi, metodi, materiali, valutazione (Savia, 2016). Il CAST, infatti, sottolinea che i curricoli sono costruiti secondo il concetto di *one size fits all* (CAST, 2006), quindi secondo un'unica dimensione alla quale tutti gli studenti devono adattarsi e fare riferimento. I curricoli inflessibili e secondo una "taglia unica" generano negli studenti barriere non intenzionali, ma dannose per l'apprendimento (CAST, 2018), risultando rigidi e poco adattabili, e generando così un ostacolo all'apprendimento anche per quegli studenti con disturbi dell'apprendimento o difficoltà, o con competenze "elevate". Lo UDL si basa su una serie di Principi (3), Linee Guida (9), Punti di Verifica (31), (CAST, 2018), per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che garantiscano la massima flessibilità, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui (Savia, 2016). Nella normativa italiana, in particolare nel Decreto Dipartimentale n. 479 (MIUR, 2018), nel Documento di lavoro *Autonomia scolastica per il successo formativo*, si cita per la prima volta e in modo formale il framework dello UDL, come approccio che "definisce Linee Guida utili per una progettazione didattica plurale, ricca di strategie per l'apprendimento nelle sue diverse fasi" (pag. 5).

I risultati empirici delle ricerche presenti in letteratura nazionale e internazionale evidenziano come l'applicazione dei principi dello UDL all'interno di contesti scolastici di diverso grado, promuova una didattica inclusiva e come questa risulti positiva, soprattutto sul piano delle percezioni degli insegnanti e degli studenti (Malaguti et al., 2023). In particolare in Italia sono stati effettuati quattro studi, in merito alla percezione degli insegnanti: Savia (2018) ha approfondito e applicato i principi dello UDL nella formazione dei docenti, evidenziando l'importanza di questo approccio nel migliorare la pratica didattica inclusiva di tutti i docenti, negli atteggiamenti verso l'inclusione, nella potenziale riduzione di un linguaggio etichettante e nei rapporti di collaborazione, determinando, di conseguenza, un sostanziale benessere nell'ambiente di apprendimento a favore di tutti gli alunni e di tutti i docenti. Dallo studio di Ghedin e Mazzocut (2017) emerge che, nonostante questo approccio sia ancora poco conosciuto, gli insegnanti, in questo caso di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, applicano già delle pratiche inclusive che

sottendono questo modello. L'indagine condotta da Aquario, Pais e Ghedin (2017), con un gruppo di docenti e studenti universitari, sottolinea come la prospettiva dello UDL costituisca una possibile risposta nel ridurre le barriere nell'istruzione e avere più accessibilità alla conoscenza, e come gli insegnanti già condividano i valori e adottino pratiche didattiche in linea con i principi inclusivi che sottostanno a questo modello. Montesano, Carchidi e Valenti (2019) sottolineano come la scuola già riconosca alcuni dei principi fondamentali dello UDL, mettendo in evidenza come essa sia pronta ad accogliere questo nuovo approccio attraverso una formazione mirata sui principi rivolta al personale docente, al fine di realizzare fin dall'inizio un curriculum che sia in grado di rispondere alle caratteristiche di ciascuno studente. Le ricerche presenti in letteratura internazionale in merito all'applicazione dei principi (UDL) nella percezione degli studenti (Abell et al., 2011; Davies et al., 2013; Capp, 2017; Rao et al., 2014; Ok et al., 2017; Marino, 2009; Marino et al., 2014; Katz, 2013; Almeqdad et al., 2023) permettono di evidenziare come l'applicazione di questo framework produca miglioramenti in quattro dimensioni in relazione agli studenti: nel benessere, nella partecipazione, nella motivazione e nei livelli di apprendimento.

Il confronto fra l'analisi della letteratura internazionale e nazionale permette di portare alla luce la mancanza di evidenze empiriche in merito all'applicazione dei principi dello UDL nella percezione degli studenti, e invita a percorrere linee di ricerca che sperimentino interventi formativi in questo ambito e che diano risultati empirici in merito all'efficacia sugli studenti. La ricerca qui presentata potrebbe dare un contributo significativo alla comunità scientifica, al fine di delineare nuovi approcci nel campo della didattica inclusiva.

3. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca, partendo dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale, si pone l'obiettivo di progettare un curriculum inclusivo secondo la prospettiva dello UDL e di indagare l'efficacia dell'applicazione di questo approccio didattico nella percezione degli studenti, migliorando la pratica educativa degli insegnanti e attraverso questa, la qualità dei percorsi formativi degli studenti (Losito, 2005). Un focus particolare riguarderà la qualità dei processi di inclusione degli alunni con disabilità, presenti nei contesti dove si svolge la ricerca.

Attraverso le varie fasi che strutturano il disegno di ricerca, illustrato nel paragrafo successivo, si ipotizza che con la costruzione di un curriculum flessibile (Meyer, Rose e Gordon, 2014) e tramite l'applicazione dei Principi, delle Linee

Guida e dei Punti di Verifica dello UDL elaborate dal CAST (2006; 2011; 2018), si possa promuovere una reale didattica inclusiva, che tenga conto delle specificità degli alunni, compresi quelli con disabilità. L'applicazione di questo approccio nelle dimensioni del curricolo scolastico (obiettivi, metodi, materiali, valutazione) (Savia, 2016) si suppone possa favorire l'aumento di quattro dimensioni: dei livelli di benessere e di partecipazione degli alunni, dei livelli di motivazione e di apprendimento, favorendo in questo modo la promozione di un'educazione inclusiva e di qualità.

In coerenza con gli obiettivi succitati, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- È possibile progettare un curricolo inclusivo, secondo la prospettiva dello Universal Design for Learning, che tenga conto delle differenze degli alunni e delle alunne, compresi gli alunni/e con disabilità?
- È possibile attivare una reale didattica inclusiva che promuova benessere, partecipazione e motivazione negli alunni/e, compresi coloro con disabilità?

4. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

Il disegno di ricerca si svilupperà attraverso la metodologia della ricerca azione (Losito, 2005; Trincherò, 2002; 2004; Canevaro et al., 1999; Canevaro & Mandato 2004) secondo un approccio mixed methods (Trincherò & Robasto, 2019; Cottini, 2020). Questo studio si sviluppa in due contesti scolastici rispettivamente di Reggio Emilia e Bologna. Gli insegnanti hanno espresso il bisogno di conoscere e applicare questo approccio, conosciuto attraverso un corso di formazione seguito il precedente anno scolastico, ma con una scarsa applicazione operativa. L'applicazione di questo framework ha come obiettivo quello di migliorare le pratiche educative e saper rispondere, in questo modo, alla complessità delle classi presenti in questi contesti. Entrambi gli istituti infatti, sono collocati in un territorio a forte processo migratorio, dove sono presenti alunni con disabilità, con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni educativi speciali. Le difficoltà incontrate da queste insegnanti derivano dalla pianificazione di un curricolo scolastico rivolto a tutti gli studenti e le studentesse, tramite Unità di Apprendimento, che sappiano mettere in relazione i bisogni, le risorse e i talenti, attraverso una collaborazione attiva tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati sul sostegno. La finalità è quella di migliorare la realtà educativa in cui gli operatori si trovano ad agire, delineando e sperimentando linee di intervento e soluzioni per quel contesto (Trincherò, 2002).

Alla ricerca partecipano 32 docenti e 198 alunni: 16 docenti e 105 alunni dell'Istituto Comprensivo di Bologna con il coinvolgimento di cinque classi; e 16 docenti e 93 alunni dell'istituto comprensivo di Reggio Emilia, coinvolgendo sei classi. Gli insegnanti curricolari risultano essere 24, mentre le insegnanti specializzate sul sostegno 8. La ricerca si svolge in un periodo compreso tra settembre 2023 e gennaio 2024, durante il primo quadrimestre dell'anno scolastico 2023/2024.

Il percorso di ricerca è stato suddiviso in tre fasi. Nella prima fase esplorativa, a inizio settembre, sono stati svolti due focus group per ciascun gruppo docenti, dove sono state indagate le motivazioni di partecipazione alla ricerca, gli atteggiamenti e le convinzioni relativi al concetto di inclusione, le metodologie didattiche prevalentemente utilizzate all'interno delle loro classi per promuovere l'inclusione, e sull'organizzazione del proprio curriculum scolastico.

La seconda fase prevede un intervento formativo da parte del ricercatore inerente lo UDL e l'applicazione delle linee guida nella strutturazione di Unità di Apprendimento inclusive e accessibili a tutti. La terza fase, di tipo esplorativa, prevede un'osservazione da parte del ricercatore dei diversi contesti e delle specifiche situazioni di difficoltà (presenza di alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali) presenti nelle classi coinvolte nella ricerca.

Per rilevare l'opinione degli alunni, saranno utilizzati i seguenti strumenti:

- Questionario *QBS 8-13* (Tobia & Marzocchi, 2015) che raccoglierà informazioni indagando il benessere scolastico nelle seguenti dimensioni: soddisfazione e riconoscimento, rapporto con gli insegnanti, rapporti con i compagni di classe, atteggiamento emotivo a scuola, senso di autoefficacia.
- Interviste semi-strutturate rivolte ai bambini per rilevare la motivazione all'apprendimento e il grado di partecipazione all'interno della classe.

La fase quarta fase, relativa alla realizzazione dell'azione, prevede la pianificazione di Unità di Apprendimento in ottica UDL e l'applicazione nelle attività didattiche, andando a lavorare sulle componenti del curriculum UDL (Savia, 2016), sugli obiettivi di apprendimento, sulle metodologie didattiche, sui materiali progettati, sugli spazi dell'aula e della scuola, e sulle modalità di valutazione formativa. Questa fase sarà monitorata attraverso il controllo del processo tramite l'osservazione del ricercatore sul campo e tramite video-registrazioni di lezioni svolte in classe, che saranno utilizzate in sessioni di videoanalisi (Santagata, 2011; 2012; Santagata & Angelici, 2010; Santagata & Guarino, 2011). Le video registrazioni saranno dunque visionate dai docenti e dal ricercatore, attraverso una riflessione metacognitiva, con la finalità di individuare gli aspetti congruenti fra la progettazione e lo svolgimento in classe

delle attività, individuando eventuali barriere e riformulando strategie didattiche per superarle, in un processo a spirale, tipico della ricerca azione (Losito, 2005). La realizzazione dell'azione si svolgerà in un periodo compreso tra ottobre e gennaio, dove verranno svolte anche le sessioni di video-analisi. La raccolta dei dati avverrà utilizzando gli strumenti della prima fase, Questionario *QBS 8-13* (Tobia & Marzocchi, 2015) e interviste semi-strutturate rivolte ai bambini, e attraverso la loro analisi si andrà a rilevare l'ipotetico aumento delle dimensioni analizzate. L'aumento dei livelli di apprendimento sarà monitorato con le insegnanti attraverso delle griglie di osservazione, secondo una valutazione in itinere (OM 172 del 4 dicembre 2020). La somministrazione pre e post intervento servirà a monitorare l'esito dell'intervento formativo, confrontando i dati quantitativi e quelli qualitativi, emersi dall'uso dei diversi strumenti, ipotizzando un ipotetico cambiamento, determinando un miglioramento della pratica educativa sulla base di criteri di efficacia ed efficienza (Trincherò, 2004). Un focus particolare riguarderà l'inclusione degli alunni con disabilità presenti nelle classi, che verrà monitorata attraverso griglie di osservazione compilate dagli insegnanti specializzati sul sostegno e curricolari. I dati quali-quantitativi saranno analizzati attraverso un processo di triangolazione tra il punto di vista degli alunni, degli insegnanti e dell'osservatore, perché come sottolineato da Trincherò (2004), un sapere realmente valido e attendibile può essere ottenuto solo attraverso forme di triangolazione delle tecniche, dei ricercatori, delle teorie, delle fonti che permettano di ottenere risultati intersoggettivamente condivisi.

5. Stato dell'arte della ricerca

La prima fase della ricerca ha riguardato un'approfondita *literature review* sulle ricerche riguardanti lo UDL, sia nella dimensione della percezione degli insegnanti che nella percezione degli studenti, che hanno portato a identificare le dimensioni indagate nella ricerca. Questa analisi ci permette di evidenziare come questo approccio favorisca una maggiore inclusione degli alunni con disabilità (Kennedy et al., 2014; Coyne et al., 2012) e come abbia ricevuto negli ultimi anni grande consenso sia a livello scientifico (Beerwart, 2018), sia a livello legislativo, soprattutto negli Stati Uniti (Al-Azawei et al., 2016).

Allo stato attuale risulta conclusa l'analisi della prima fase esplorativa, tutte le fasi successive sono state avviate e le relative analisi sono attualmente in corso. Nel mese di settembre è iniziata la fase esplorativa, attraverso due focus group per gruppo, per un totale di quattro focus group per istituto comprensivo. In questa fase, tramite alcune domande stimolo sono state indagate le motivazioni di partecipazione alla ricerca e le aspettative future, gli atteggiamenti

menti e i valori relativi al concetto di inclusione, stimolando una riflessione sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche inclusive del loro servizio (Piano per l'inclusione CM n. 8 del 6/03/2013 Indicazioni operative; Booth & Ainscow, 2002). I focus group hanno inoltre riguardato le metodologie didattiche prevalentemente utilizzate all'interno delle classi, per raccogliere informazioni sulle modalità di lavoro e di programmazione tra le insegnanti curricolari e specializzate sul sostegno, innescando una riflessività tra teoria e pratica, fra dichiarato e agito. L'ultima parte ha riguardato l'organizzazione del proprio curriculum scolastico, e se quest'ultimo viene percepito dalle insegnanti come uno strumento fruibile e utilizzato nella loro progettazione didattica.

La seconda parte ha riguardato un intervento formativo da parte del ricercatore sullo Universal Design for Learning nella strutturazione di Unità di Apprendimento accessibili a tutti. La formazione è stata erogata in presenza per un totale di 10 ore, alla quale hanno partecipato le insegnanti curricolari, le insegnanti specializzate sul sostegno e le funzioni strumentali per l'inclusione dei diversi istituti. La formazione ha riguardato alcuni concetti di neurodidattica (Dehaene, 2014; Damasio, 1995; Rivoltella, 2011; Olivieri, 2011) che sottintendono ai principi dello Universal Design for Learning (CAST, 2011) e alle tre principali reti neurali del cervello individuate da questo modello nei processi di insegnamento-apprendimento (Meyer et al., 2014). Successivamente sono state esplicitate, anche attraverso esempi pratici, le applicazioni delle Linee guida e dei punti di controllo UDL al curriculum scolastico, progettando insieme alle insegnanti Unità di Apprendimento secondo questo framework, guardando in questo modo alle potenzialità del modello come strumento per una progettazione educativa e didattica inclusiva, consentendo un'analisi sistematica della pratica educativa e della pianificazione e tenendo conto della diversità nelle capacità e delle esigenze presenti nelle classi. L'analisi dei dati, delle fasi fin ad ora svolte, è ancora in fase di svolgimento, si rinvia ad un altro contributo la presentazione e la discussione.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Questo studio, partendo dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale, si apre alla ricerca partecipativa e trasformativa, offrendo un contributo nel contesto italiano, nell'ambito dell'applicazione dei principi dello UDL sul piano delle percezioni degli studenti. La mancanza di evidenze empiriche nella letteratura scientifica italiana, attribuisce a questa ricerca un carattere innovativo, permettendo di approfondire e restituire risultati empirici in un ambito poco esplorato. Essa si configura come una ricerca azione con un approccio mixed methods nata dalla richiesta delle scuole, e in particolare dalle classi

coinvolte, per migliorare la qualità del loro intervento educativo e didattico. Nessuna innovazione e nessun miglioramento della scuola, infatti, è conseguibile senza la partecipazione attiva e consapevole degli insegnanti (Losito, 2005), ma un rischio potrebbe essere quello che la riorganizzazione e il rinnovamento delle pratiche didattiche ed educative trovi una certa resistenza in modalità didattiche reiterate nel tempo, pur osservando una forte motivazione e partecipazione da parte dei docenti. Uno dei punti di criticità, inoltre, potrebbe essere legato al tempo di realizzazione dell'intervento, poiché sarebbe necessario un tempo maggiore agli insegnanti per acquisire ulteriori competenze didattiche legate a questo approccio e ottenere così un maggiore incremento nelle dimensioni indagate. La declinazione di nuove metodologie e strumenti che possono migliorare i processi di apprendimento di tutti i bambini e le bambine, ma soprattutto di bambini con disabilità complesse, si delinea come un punto di forza per declinare piste percorribili nell'ambito della didattica e pedagogia speciale, nella promozione di contesti realmente inclusivi per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Abell, M.M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of universal design for learning. *Learning Environments Research*, 14, 171-185.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16, 39-56.
- Alliance for Inclusive Education (2010). *Manifesto for Inclusion*. AIE. Retrieved from <http://www.allfie.org.uk/docs/ALLFIE%20Manifesto.pdf>
- Almeqdad, Q.I., Alodat, A.M., Alquraan, M.F., Mohaidat, M.A., & Alaa, K. A. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 1-24.
- Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-105.
- Bearwart, A.A. (2018). *An analytical integrative review of Universal Design for Learning's effectiveness for K-12 students*. Regent University.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Canevaro, A., Bazzaretti, C., & Rigon, G. (1999). *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro, A., & Chierigatti, A. (1999). *La relazione di aiuto*. Carocci.

- Canevaro, A., & Mandato, M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*. Monolite editrice.
- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013- 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 791-807.
- Carlini, A. (2015). *BES in classe: Modelli didattici e organizzativi*. Tecnodid.
- CAST Center for Applied Special Technology. (2006). *What is universal design for learning*. Retrieved from <https://www.cast.org/>
- CAST Center for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Retrieved from <http://https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlggraphicorganizer-v2-0-italian.pdf>.
- CAST Center for Applied Special Technology (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/>
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L.A., & Smith, N.C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172.
- Cottini, L. (2020). La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale. In R. Caldin (Eds.), *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Erickson
- Davies, P.L., Schelly, C.L., & Spooner, C.L. (2013). Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education. *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 26(3), 195-220.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi
- Dehaene, S. (2014). *Coscienza e cervello. Come i neuroni codificano il pensiero*. Raffaello Cortina.
- Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning to value differences: An explorative reasearch considering teachers' perceptions. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 145-162.
- Goussot, A. (2015). *La Pedagogia Speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras edizioni.
- EADSNE European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*. Recommendations for Policy Makers. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf
- EADSNE European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_it.pdf
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Erickson.
- IBE UNESCO International Bureau of Education (2016). *Training Tools for Curriculum Development, Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Retrieved from <https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/training-tools-curriculum-development-reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting>.

- Katz, J. (2013). The three-block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194.
- Kennedy, M.J., Thomas, C.N., Meyer, J.P., Alves, K.D., & Lloyd, J.W. (2014). Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD: A UDL approach. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 71-86.
- Losito, B. (2005). *La ricerca azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*. Carocci.
- Malaguti, E., Augenti, M. A., & Pastor, C. A. (2023). Prospettive evolutive, ecologiche ed eque? L'universal Design for Learning come approccio a una reale didattica inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(3), 8-36.
- Malaguti E. (2023). Quasi Adatti? Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale. *L'integrazione scolastica e sociale* 22(1), 5-32. <https://dx.doi.org/10.14605/ISS2212301>
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras.
- Malaguti, E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Carocci.
- Marino, M.T. (2009). Understanding how adolescents with reading difficulties utilize technology-based tools. *Exceptionality*, 17, 88-102.
- Marino, M.T., Gotch, C.M., Israel, M., Vasquez, E., Basham, J.D., & Becht, K. (2014). UDL in the middle school science classroom: Can video games and alternative text heighten engagement and learning for students with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 87-99.
- Masten, A.S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. T (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- MIUR, (2018). *L'autonomia scolastica per il successo formativo. Documento di lavoro*. Retrieved from <https://www.miur.gov.it/-/l-autonomia-scolastica-per-il-successo-formativo>
- Montesano, L., Carchidi, R., & Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik*, 25, 151-167.
- Ok, M.W., Rao, K., Bryant, B.R., & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116- 138.
- Olivieri, D. (2011). *Mente, cervello ed educazione*. Pensa MultiMedia.
- Pavone, M. (2012). Inserimento, integrazione, inclusione. In L. d'Alonzo e R. Caldin (Eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, 1, 145-158.
- Rao, K., Ok, M.W., & Bryant, B.R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153-166.
- Rivoltella, C.P. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Erickson.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Santagata, R. (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing*. Routledge.
- Santagata, R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), 58-63.
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the impact of the lesson analysis framework on preservice teachers' abilities to reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339-349.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43(1), 133-145.
- Theron, L. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87-103
- Tobia, V., & Marzocchi, G. (2015). *QBS 8-13 Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Erickson.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- UN (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol*. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement on principles, policy and practice in Special Needs Education and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child abuse & Neglect*, 96, 104098. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104098>
- Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441-448.

I.2

Il tirocinio universitario per la costruzione dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti University internship for building the professional identity of future educators and pedagogists

Roberta Bertoli

*Università di Parma, Dipartimento di DUSIC
roberta.bertoli@unipr.it*

Il tirocinio nei percorsi di formazione iniziale per futuri educatori e futuri pedagogisti ricopre un ruolo fondamentale in relazione, non solo al processo di costruzione della propria identità professionale, ma anche in termini di orientamento alla professione stessa. Il contributo è volto a presentare in generale un progetto di ricerca che si propone di indagare il processo di costruzione dell'identità professionale degli studenti dei corsi di laurea triennale e magistrale di ambito pedagogico dell'Università di Parma, in relazione all'esperienza di tirocinio. Il disegno della ricerca presentato intende far emergere la valorizzazione di differenti punti di vista attraverso il coinvolgimento di due degli attori del tirocinio (tutor e studente/ssa). Nello specifico, vengono presentati i primi risultati di uno studio condotto con i tutor aziendali ospitanti i tirocini dei CdS triennale e magistrale dell'Università di Parma. Lo studio è volto ad indagare il ruolo del tutor partendo dalle esperienze individuali, raccolte attraverso interviste semi strutturate, per poi progettare con loro buone pratiche e strumenti di supporto per l'affiancamento dei e delle tirocinanti. Il progetto presentato permette di valorizzare la riflessione sullo strumento del tirocinio nei percorsi accademici di ambito pedagogico e coglierne la complessità.

Parole chiave: educatori, identità professionale, pedagogisti, tirocinio, tutor aziendali.

The internship in the initial training for future educators and future pedagogists plays a fundamental role in relation, not only to the process of construction of one's professional identity, but also in terms of orientation to the profession itself. The contribution aims to present in general a research project that wants to investigate the process of professional identity construction of students in the bachelor's and master's degree programs in the pedagogical field at the University of Parma, in relation to the internship experience. The research design presented intends to bring out the valorization of different points of view through the involvement of two of the actors of the internship (tutor and student). Specifically, here are presented the first results of a study conducted

with the internships supervisors of the three-year and master's degrees at the University of Parma. The study aimed to investigate the role of the tutor starting from individual experiences, collected through semi-structured interviews, and then designing with them good practices and tools to support the mentoring during the internship. This project allows to enhance the reflection on the internship in the academic courses of pedagogical field and grasp its complexity.

Keywords: educators, professional identity, pedagogists, internship, tutors.

1. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico di riferimento parte dal prendere in considerazione il tirocinio come dispositivo complesso volto ad apprendere, mettere in pratica e riflettere sulla pratica educativa, arricchire le conoscenze e acquisire competenze professionali specifiche delle professioni educative (Turlone, 2018; Palmieri et al., 2009; Bartolini & Riccardini, 2006). Esso, inoltre, risulta essere uno strumento volto a favorire l'orientamento in itinere e in uscita dello studente, per porsi obiettivi professionali che diventano traiettoria verso la figura professionale desiderata (La Marca, 2015; Mele et al., 2021).

In particolare, si intende considerare il tirocinio in relazione all'identità professionale intesa come un processo di costruzione dell'immagine di sé in ambito lavorativo (Del Gobbo & Boffo, 2021; Zhao & Zhang, 2017) e costituita da un insieme di competenze, stati affettivi e motivazionali in riferimento a uno specifico ambito di lavoro (Pellerey, 2018). L'identità professionale viene definita attraverso una costruzione "determinata da fattori soggettivi, contestuali e influenzata dalle interazioni interpersonali, come il ruolo di agente nel processo di creazione della propria immagine di sé professionale" (Del Gobbo & Boffo, 2021, p.24). Il tirocinio, come occasione di formazione iniziale rispetto a una figura professionale specifica, risulta essere un primo momento volto alla costruzione dell'identità professionale degli studenti e delle studentesse universitari.

Nel contesto della ricerca qui presentata si è scelto in particolare di considerare la costruzione dell'identità professionale, partendo da un ampliamento del paradigma degli stati d'identità di Marcia (1966) relativamente a dinamiche individuali e con il gruppo professionale di riferimento (Mancini & Tonarelli, 2013). Nello specifico il costrutto vede la presenza di quattro stati (diffusione, moratoria, chiusura, acquisizione) riconducibili alla combinazione di processi di esplorazione delle alternative identitarie e di impegno riversato

legato alle scelte lavorative (Mancini et al., 2015) considerando differenti dimensioni del Sé in relazione a una specifica professione: esplorazione profonda, identificazione con l'impegno, riconsiderazione dell'impegno, misura delle pratiche e affermazione.

L'opportunità di inserirsi in un contesto lavorativo offre la possibilità di conoscere e verificare le competenze richieste a educatori e pedagogisti, creando occasione di formazione per lo sviluppo di competenze professionali (Altarugio & Souza Neto, 2019), nonché promuovere il senso di identità professionale, verso l'applicazione pratica attraverso interazioni con le professionalità presenti nel servizio (Olivieri, 2019). Ecco, quindi, che il tirocinio curriculare, come dispositivo che favorisce lo sviluppo di strategie di azione e progettualità necessarie per progettare in maniera autonoma e consapevole, favorisce la capacità di auto-direzione e di auto-orientamento (Bochicchio, 2019; Giacomantonio et al., 2019) per il raggiungimento di obiettivi formativi legati anche al progetto di vita professionale. Il percepirsi efficaci rispetto a determinate competenze ricopre una grande importanza non solo nel processo di apprendimento, ma anche nel processo di costruzione dell'identità professionale. La percezione di autoefficacia, ovvero la convinzione che l'individuo ha di essere in grado di gestire con successo specifiche attività e situazioni in ambito sociale o professionale (Bandura, 2000; Pintus et al., 2021), consente di indirizzare gli sforzi e mantenere l'impegno per raggiungere l'obiettivo. L'autoefficacia rappresenta uno dei processi di *agency* (Bandura, 2000, pp. 23-24) che rinforza e sostiene l'azione per il raggiungimento degli scopi prefissati. Il porsi in maniera attiva rispetto alla formazione dell'identità professionale, infatti, risulta come un processo costruttivo di cui il soggetto è responsabile; la progressiva consapevolezza delle proprie potenzialità, l'impegno personale nel promuovere lo sviluppo in vista di un progetto di vita sono per Pellerey (2018) elementi fondamentali per la costruzione dell'identità professionale. Gli stessi elementi sono sottolineati anche da Zhao e Zhang (2017), da cui emerge come, proprio attraverso il tirocinio, emerge in modo chiaro in cosa consista il lavoro, quali sentimenti siano legati alla pratica e quali elementi nuovi si presentino rispetto a quelli contemplati nelle aspettative degli studenti, offrendo la possibilità di confrontarsi con le competenze proprie della professione di riferimento e rilevarne l'importanza attribuita (Cardarello et al., 2016).

Un ulteriore elemento rilevante che emerge dalla letteratura considerata (Renda et al., 2016; Sosland & Lowenthal 2017) è il ruolo del tutor aziendale nell'accompagnare e guidare lo studente nell'esperienza di tirocinio, come fattore che sostiene il processo di costruzione dell'identità professionale. Il confronto diretto e continuo con un professionista che opera nel suo contesto risulta utile non solo per porre le basi per le future scelte professionali, ma risponde anche alle domande poste sulla pratica quotidiana promuovendo una

formazione in servizio (Salerni, 2016). Il tutor aziendale, infatti, è esso stesso un professionista dell'educazione ed è un elemento centrale di confronto e crescita per il tirocinante (Altarugio & Souza Neto, 2019).

2. Contesto della ricerca

Il progetto di ricerca qui presentato si inserisce nel contesto del corso dottorato in Psicologia dell'Università di Parma, 37° ciclo, con una borsa a tema vincolato di ambito pedagogico, inerente al tirocinio curriculare nel percorso di formazione di futuri educatori e pedagogisti.

Ai fini di una migliore comprensione, si ritiene utile fornire alcuni dati di contesto in cui si inseriscono gli studi qui esposti, descrivendo il dispositivo dei tirocini in uso nei CdS di area pedagogica dell'Università di Parma.

Il tirocinio curriculare è previsto come attività obbligatoria al terzo anno del corso di laurea triennale e al secondo anno della laurea magistrale. Per la laurea triennale, ha un valore di 12 CFU ed è costituito da una parte di tirocinio indiretto (40 ore) e una parte di tirocinio diretto (260 ore). Nelle ore di tirocinio indiretto sono proposti quattro incontri obbligatori, due previsti prima dell'avvio e due durante il tirocinio, allo scopo di accompagnare lo studente in un'esperienza più consapevole e riflessiva. Nello specifico i due incontri di avvio della durata di due ore e mezza ciascuno hanno lo scopo di preparare gli studenti e le studentesse all'esperienza, lavorando in gruppo e cercando di fornire premesse utili a supportarli nella fase iniziale del tirocinio e guidarli nell'osservazione di alcuni focus centrali nel lavoro educativo (équipe, ruolo, progettazione e documentazione). I due incontri di monitoraggio (anche questi della durata prevista di due ore e mezza ciascuno) hanno lo scopo di monitorare l'andamento dell'esperienza partendo dalle domande guida formulate negli incontri precedenti, andare in profondità rispetto alle riflessioni emerse durante l'attività di tirocinio e approfondire la costruzione della relazione finale.

Il percorso di magistrale invece prevede un tirocinio da 6 CFU (150 ore), in cui sono previsti tre incontri obbligatori (uno in avvio e due di monitoraggio). Gli scopi degli incontri sono i medesimi dove però il centro di interesse si sposta sulla figura del pedagogista.

Per gli studenti e le studentesse di entrambi i CdS, al termine del tirocinio è prevista la stesura di una relazione finale, strumento di riflessione critica e rielaborazione dell'esperienza, che viene condivisa con il tutor accademico in un incontro individuale di chiusura.

3. Interrogativi della ricerca

Partendo dalle premesse teoriche sopra esposte e coerentemente con quanto sottolineato dalla letteratura relativamente al processo di costruzione dell'identità professionale in relazione al tirocinio, si è scelto di considerare per il progetto di ricerca, due degli attori principali coinvolti, ovvero lo studente e il tutor aziendale.

In particolare, le domande che hanno guidato inizialmente l'elaborazione del progetto sono state: quanto e in che modo il tirocinio incide nella costruzione dell'identità professionale e sulla percezione di autoefficacia dello studente? Sussistono condizioni di qualità (organizzativo-istituzionali, professionali e personali) per cui viene favorito il processo di costruzione dell'identità professionale nel contesto del tirocinio?

Si intende quindi individuare e analizzare primariamente il punto di vista, le esperienze e le pratiche di accompagnamento promosse dalle aziende, indagando il ruolo che il tutor ha rispetto al perseguimento degli obiettivi dei tirocinanti, nonché verificare la percezione degli studenti riguardo ad autoefficacia e identità professionale contestualmente all'esperienza del tirocinio.

4. Scelte metodologiche e procedurali

Partendo dagli interrogativi individuati e avendo la volontà di far emergere la complessità dell'oggetto della ricerca, si è scelto di indagarlo da diversi punti di vista e con diversi obiettivi. Si sono, pertanto, delineati due studi principali rivolti a studenti e studentesse dei due CdS di ambito pedagogico dell'Università di Parma (classe L-19 e LM-50) e ai tutor aziendali degli enti ospitanti i tirocini. Nel presente contributo si presenterà l'intero disegno della ricerca allo scopo di sottolineare l'organicità del progetto considerando i due attori coinvolti. Tuttavia, dato l'attuale svolgimento della ricerca, verranno presentati gli esiti di una parte dei dati raccolti relativamente allo studio rivolto ai tutor aziendali.

Per rispondere alle domande di ricerca si è scelto di utilizzare un approccio *mixed method*, con una strategia multilivello, che prevede l'utilizzo di diversi livelli di analisi corrispondenti a molteplici dimensioni del problema (Trinchero & Robasto, 2019). Per lo studio proposto ai tutor aziendali si è scelto di proporre un percorso di ricerca e di formazione rispetto al ruolo, mentre con gli studenti si intende indagare il processo di costruzione dell'identità professionale e della percezione di autoefficacia in relazione all'esperienza di tirocinio.

Entrambi gli studi presentati hanno ricevuto parere positivo dal “Board per l’etica della ricerca non medica sulla persona (REB - Research Ethics Board)” dell’Università di Parma.

4.1 *La ricerca con i tutor aziendali (studio1)*

Il tutor aziendale ricopre un ruolo fondamentale nel percorso di tirocinio e nel processo di costruzione dell’identità professionale degli studenti universitari (Renda et al., 2016; Salerno, 2016; Lopes et al., 2019). In particolare, nei percorsi di laurea per le future professionalità educative, l’occasione di confrontarsi con esperti del settore, attraverso cui interrogare e lasciarsi interrogare nella pratica quotidiana all’interno dei servizi educativi, risulta essere un’occasione preziosa di crescita e formazione.

4.1.1 *Obiettivi e strumenti*

Lo studio ha preso avvio con l’analisi delle risposte al questionario che i tutor aziendali possono compilare facoltativamente al termine di ogni tirocinio accolto, attraverso cui si è cercato di cogliere eventuali bisogni emergenti. Sono stati considerati 455 questionari per la laurea triennale e 85 della laurea magistrale, compilati a partire dall’aa 2018-2019 dai tutor aziendali ospitanti i tirocini dei due CdS (L-19 e LM-50) dell’Università di Parma. L’analisi del contenuto qui considerata è stata svolta in particolare su una domanda a risposta aperta focalizzata nella rilevazione di possibili suggerimenti per migliorare l’organizzazione del servizio. Le risposte alla domanda (non obbligatoria) sono state 154 per la triennale e 36 per la magistrale; di queste rispettivamente il 23,3% e il 29,3% delle risposte fanno emergere la volontà di una maggiore connessione con la parte accademica e con i tutor universitari nonché di un maggiore coinvolgimento nella parte di progettazione e accompagnamento rispetto alla strutturazione degli obiettivi dei tirocini.

Partendo proprio dalla volontà espressa attraverso i questionari di un maggiore coinvolgimento, si è scelto di proporre direttamente ad alcuni dei tutor la partecipazione al percorso di ricerca al fine di far emergere il loro punto di vista privilegiato rispetto ai tirocini e renderli anche loro protagonisti del processo di riflessione sul dispositivo. Tra le premesse si aveva la volontà di creare cambiamento e miglioramento rispetto alla prestazione del ruolo del tutor aziendale, ampliando prospettive culturali e sociali sul fenomeno indagato, nonché proporre un’esperienza di gruppo dove i partecipanti potessero esprimersi e confrontarsi (Asquini, 2018, p. 37).

I partecipanti sono stati individuati sulla base di alcuni criteri:

- Aree di riferimento: eterogeneità delle tipologie di servizi di appartenenza sulla base delle aree di tirocinio (5 servizi area infanzia, 1 servizio area intercultura, 3 servizi di area minori, 1 servizio di area marginalità e devianza, 1 servizio area disabili, 1 ente di formazione professionale, 1 servizio area disagio adulto; 1 pediatria).
- Forma gestionale: eterogeneità della tipologia di dell'ente di appartenenza (5 coop. soc; 2 onlus; 2 ente pubblico; 4 servizi privati; 1 ente regionale).
- Numero di studenti accolti: esperienza di accoglienza di almeno due studenti dei CdS sopra citati, dall'A.A. 2018-19 in poi.
- Territorio: Strutture presenti nel territorio di Parma e provincia.

4.1.2 *Metodi e analisi previsti*

Nello studio sono stati coinvolti 14 tutor aziendali di altrettante strutture accoglienti i tirocini dei CdS di area pedagogica dell'Università di Parma. Il percorso ha preso avvio con un'intervista semi strutturata volta ad indagare l'esperienza dei tutor nella relazione col tirocinante, andando ad approfondire vissuto, aspettative, competenze e responsabilità, luci e ombre dell'esperienza di tirocinio.

Le tematiche principali indagate partendo dalla loro esperienza di tutor, sono state:

- il tirocinio (in termini di rappresentazioni e convinzioni sul tirocinio per futuri educatori e pedagogisti e gli obiettivi essenziali);
- il ruolo del tutor aziendale (occasioni di formazione in servizio, emersione di eventuali bisogni formativi, e/o l'eventuale racconto dell'esperienza della formazione specifica; l'individuazione di eventuali risorse a supporto del ruolo di tutor e l'individuazione delle competenze necessarie; difficoltà e punti di forza relativamente al ruolo);
- il tirocinante (rappresentazione e convinzioni sul tirocinante studente di triennale o magistrale; formazione in entrata proposta, racconto dell'accoglienza e definizione del ruolo all'interno dell'azienda);
- accesso e accompagnamento a strumenti e documentazione (programmazione di eventuali monitoraggi; valutazione del percorso; accesso e accompagnamento all'analisi dei documenti interni al servizio);
- relazione con la parte accademica (connessioni con insegnamenti/corsi/laboratori/tesi, esercizio di connessione teoria/pratica; relazioni con i diversi referenti del tiro nel più ampio percorso formativo come ad esempio il tutor accademico, supervisor, altri docenti, ecc, realtà/aspettative/proposte).

Le interviste sono state svolte in presenza presso le sedi degli enti dei tutor aziendali, hanno avuto una durata media di circa 45 minuti, sono state audio registrate e successivamente trascritte su un programma di lettoscrittura (Word). Si è scelto di trascrivere le interviste per intero, quindi non selezionando precedentemente le parti coerenti con le domande di ricerca. Una volta trascritte sono state rese anonime e associate a un codice alfanumerico che aiutasse nell'identificazione dell'intervista il ricercatore e gli altri soggetti coinvolti nell'analisi.

Le analisi sono state condotte da tre soggetti indipendenti in maniera individuale attraverso un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2019), con l'obiettivo di individuare dei pattern di significato partendo dai dati. L'analisi delle interviste è stata utile al fine di individuare nodi tematici centrali per la costruzione degli incontri di lavoro con i tutor aziendali. Le interviste sono state lette inizialmente per intero dai tre soggetti in maniera individuale, prendendo nota di eventuali osservazioni o prime idee interpretative, osservando i dati alla ricerca di significati, pattern e aspetti singolari (Pagani, 2020, p. 66). Successivamente, dopo l'esplorazione iniziale, si è proceduto all'individuazione di codici emergenti dai testi, utili ai fini dell'analisi in relazione alla domanda di ricerca. I temi individuati a partire dai codici emersi e dalle categorie delle interviste (Contesto, Tirocinio, Tirocinante, Tutor aziendale, Strumenti e documentazione, Università) sono stati ricercati in maniera trasversale con criteri di coerenza. Dopo l'analisi individuale e indipendente da parte dei tre soggetti coinvolti si è proceduto ad una fase di confronto, riflessione e discussione sulle possibili interpretazioni. La discussione è avvenuta in presenza ed ha avuto una durata di due ore. L'incontro ha preso avvio con una prima presentazione delle analisi da parte dei tre soggetti, dei codici e dei temi individuati e dei criteri utilizzati per la strutturazione degli stessi. Dopo la presentazione sommaria si è proceduto a un'analisi comune.

Una volta individuati i nodi tematici si è poi proseguito nel percorso di ricerca con l'organizzazione e lo svolgimento di tre incontri di formazione e co-progettazione, con l'obiettivo di identificare i fattori che contribuiscono a rendere l'esperienza del tirocinio maggiormente formativa nonché condividere e co-costruire strumenti e buone pratiche utili a sostenere il tutor aziendale nell'accompagnamento del tirocinante, partendo proprio da quanto emerso dall'analisi.

Le pratiche e gli strumenti condivisi e costruiti saranno utilizzati nell'accoglienza di nuovi tirocinanti nell'anno accademico 2023-24.

Sono stati inoltre calendarizzati altri due incontri di monitoraggio del percorso con i tutor coinvolti e un *follow up* nella primavera 2024 di verifica rispetto a quanto elaborato e rispetto alle esperienze di tirocinio accolte.

4.2 *Il processo di costruzione dell'identità professionale attraverso il tirocinio (studio 2)*

Il focus del secondo studio è inerente al processo di costruzione dell'identità professionale in relazione all'esperienza di tirocinio.

Lo studio si rivolge a studenti e studentesse dei CdS di area pedagogica dell'Università di Parma e si costituisce come uno studio longitudinale che prevede la somministrazione degli stessi strumenti in tre tempi differenti. In particolare, si intende rilevare quantitativamente le variazioni dei valori rispetto alle sezioni del questionario relativamente all'esperienza del tirocinio come attività didattica obbligatoria e verificare possibili correlazioni tra le variabili considerate.

La popolazione di riferimento è costituita da studenti e studentesse del terzo anno del CdS in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (classe L-19) dell'Università di Parma, immatricolati coorte A.A. 2021-22 (n. 368 studenti) e studenti e studentesse del secondo anno di Progettazione e Coordinamento dei servizi educativi (classe LM-50) dell'Università di Parma, immatricolati coorte A.A. 2022-23 (n. 134 studenti).

4.2.1 *Obiettivi e strumenti*

Per l'indagine è stata proposta la somministrazione di un questionario diviso in tre sezioni, volte ad indagare il processo di costruzione dell'identità professionale, la percezione di autoefficacia e l'importanza attribuita alle competenze proprie della professione. Si vuole sottolineare che i questionari utilizzati sono stati differenziati per corso di laurea.

La prima sezione è costituita dal PISQ-5d (Mancini et al., 2015) “Mi penso come futuro educatore” e “Mi penso come futuro pedagoga” che è volto a indagare i processi di esplorazione delle alternative identitarie su diverse dimensioni (esplorazione profonda, identificazione con l'impegno, riconsiderazione dell'impegno, misura delle pratiche, affermazione). Il questionario si compone di 20 domande a risposta chiusa con scala a 5 punti da 1 (per niente) a 5 (moltissimo)¹.

La seconda sezione è una scala dell'autoefficacia rispetto alle competenze relative al profilo di uscita dei due corsi di laurea (le scale sono state costruite e validate in uno studio pilota). Le scale “In quanto futuro pedagoga...” e “In quanto futuro/a educatore/trice...” sono composte rispettivamente da 51

1 Il questionario, inizialmente costruito per studenti di psicologia, è stato modificato nel solo riferimento professionale dopo un confronto con gli autori. Si è quindi sostituito il termine *psicologo/a* con *educatore/trice* e *pedagoga*.

e 49 item, a risposta chiusa con scala a 5 punti da 1 (per niente d'accordo) a 5 (totalmente d'accordo), in cui viene chiesto agli studenti e alle studentesse di rispondere sulla base di quanto si sentano in grado di svolgere l'azione descritta.

La terza sezione del questionario vede la presenza di una scala relativa all'importanza attribuita alle competenze proprie della professione di riferimento. Le scale "Quanto è importante per essere un/a educatore/trice..." e "Quanto è importante per essere un pedagogo/ista..." sono composte da rispettivamente 49 e 51 item a risposta chiusa con scala a 5 punti da 1 (per niente) a 5 (totalmente) e viene richiesto di rispondere sulla base di quanto ritengano importante per un educatore/pedagogo/ista saper svolgere l'azione descritta.

Lo studio longitudinale ha previsto la prima somministrazione nel periodo settembre-ottobre 2023 e ne seguiranno altre due a marzo e giugno 2024.

Al fine di rilevare possibili relazioni con l'esperienza del tirocinio alla seconda e alla terza somministrazione verranno aggiunti all'indagine alcuni indicatori di qualità relativi all'esperienza di tirocinio emersi dal lavoro con i tutor aziendali (studio 1) e dalla letteratura inerente al tirocinio (Palese et al., 2016; Gambacorti-Passerini, 2019; Bastianoni & Spaggiari, 2016; De Canale, 2019). Tali indicatori costituiscono elementi di valore e di qualità rispetto all'esperienza stessa:

- Supervisione e monitoraggio durante il percorso da parte dell'università
- Tutoraggio personalizzato da parte del tutor aziendale
- Feed-back costruttivi sui punti di forza e debolezza dello studente da parte del tutor aziendale
- Stimolo per lo studente ad integrare la conoscenza teorica con la pratica quotidiana
- Partecipazione agli incontri di équipe
- Accesso alla documentazione interna al servizio e relativa analisi
- Accompagnamento allo studente nella comprensione dell'uso della progettazione interna al servizio

5. Analisi dei dati raccolti con le interviste ai tutor aziendali (studio1)

Le interviste raccolte nell'ambito dello studio 1 (cfr 3.1) hanno avuto lo scopo di raccogliere la voce di uno degli attori coinvolti nell'esperienza di tirocinio, con la volontà di renderli protagonisti e co-costruttori del processo della ricerca. A tal fine si riporta una parte dei risultati emersi dall'incontro di condivisione dei tre soggetti indipendenti che hanno condotto l'analisi, in

particolare relativamente ai temi individuati di *tirocinio*, *tutor aziendale* e *università*.

5.1 *L'analisi*

Nel descrivere il *tirocinio* i tutor sottolineano differenti aspetti e pongono al centro l'esperienza guardata da diversi punti di vista. L'occasione del tirocinio risulta utile agli studenti e alle studentesse per cogliere la specificità della relazione con l'utenza (6) e con le diverse figure professionali presenti, nonché per cogliere la complessità del contesto (7), aiutandoli a formarsi (4) e ad approfondire il ruolo della figura professionale di riferimento (3), svolgendo operativamente ciò in cui consiste il lavoro, favorendo una maggiore consapevolezza e un orientamento alla professione (5).

Viene data ai e alle tirocinanti la possibilità di osservare e vivere la quotidianità e di essere coinvolti nelle attività (2), offrendo l'occasione di un "bagno di realtà" utile per poter avviare un confronto (2), vedere tutte le aree di riferimento e capire la varietà delle azioni proprie di un contesto educativo. Il tirocinio viene raccontato come un viaggio (2), come occasione di orientamento (4) per lo studente sia da un punto di vista personale, attraverso cui conoscersi meglio e capire i punti di forza e di debolezza (4), che professionale cercando di capire la propria predisposizione (3) verso il lavoro specifico e capire se è la strada giusta per te (2). Viene sottolineata la dimensione di arricchimento sia per il tutor che per il tirocinante (4) evidenziando una crescita bidirezionale, professionale, umana e anche dell'azienda. In linea con questo, il tirocinio diventa uno sguardo privilegiato sull'individuazione di nuove eventuali figure lavorative da inserire nell'organico (5).

Sempre rispetto al tema del *tirocinio* durante l'intervista vengono esplicitate alcune fasi di avvio dello stesso. Nella maggior parte dei casi (11) i tutor riportano che in fase iniziale viene proposto un colloquio conoscitivo del candidato e successivamente un colloquio di presentazione del servizio (10); questa è un'occasione per iniziare un confronto tra il tutor e lo studente rispetto alle aspettative e all'offerta dell'ente.

Nella parte iniziale del tirocinio la fase osservativa è preponderante (10). L'osservazione per lo studente ricopre tendenzialmente il primo periodo e può essere un tempo prestabilito di due o tre settimane (4) o non prestabilito (4), dopo il quale gradualmente e "quando si sente" inizia a svolgere alcune azioni. In due casi non viene formalizzato un momento di osservazione iniziale e in uno non è previsto. In un caso dopo la prima fase osservativa viene proposto un momento di monitoraggio per orientare le azioni successive. L'occasione del monitoraggio invece risulta costante ed informale in altre realtà (8). Per quanto riguarda l'accesso alla documentazione propria del servizio in alcuni

casi viene lasciata a disposizione del tirocinante (5), mentre in altri (2) l'accesso alla documentazione avviene dopo la fase iniziale di conoscenza del servizio. La partecipazione alle équipes viene prevista nella maggior parte dei casi, per intero (10) o in parte (2). Laddove i tirocinanti non partecipano è perché non sono previsti degli incontri formalizzati all'interno del servizio (2).

Un ulteriore tema emerso è riferito agli obiettivi del tirocinio che nella maggior parte dei casi vengono costruiti dall'ente ospitante (10) e difficilmente vengono costruiti in maniera autonoma dagli studenti a causa della difficoltà di individuare i propri bisogni formativi (10).

Le interviste avevano come oggetto i tirocini per entrambi i corsi di laurea, triennale e magistrale; tuttavia, emerge che il percorso proposto non presenti particolari differenze (1) e non venga valorizzata nello specifico la formazione di futuri pedagogisti proponendo attività uguali a quelle di futuri educatori (1), tranne in due contesti che hanno evidenziato invece una sostanziale differenza di quanto proposto. Emerge una scarsa opportunità di seguire il coordinatore del servizio (1) riportando una complessità di affiancamento totale nel ruolo (1) e una difficoltà negli studenti di comprendere la complessità, in quanto “per fare il coordinatore si deve aver fatto esperienza del lavoro educatore” (3) e quindi l'occasione del tirocinio è utile far vedere sia lavoro di coordinamento che il lavoro educativo. Viene sottolineato come gli studenti non abbiano idea del lavoro di coordinamento e che quindi uno degli obiettivi sia capire cosa fa il coordinatore (2) nonché proporre approfondimento sulla progettualità (3) con un coinvolgimento attivo nel ruolo.

Rispetto al tema *tutor aziendale* è stato chiesto agli intervistati cosa significhi per loro essere tutor, descrivendo il ruolo partendo dalla loro esperienza e cercando di delineare le caratteristiche, gli aspetti positivi, le criticità ed eventuali risorse interne ed esterne che li hanno aiutati nello svolgimento del compito.

Gli intervistati ricoprono il ruolo da tempi differenti: tre da 2 anni, uno da 3 anni, uno da 10 anni, uno da 12 anni, due da 15 anni. Nelle descrizioni fatte del ruolo del tutor emerge l'essere un punto di riferimento (2) e una guida per l'orientamento oltre che occasione di “contaminarsi vicendevolmente”. La metà degli intervistati riporta come in realtà il ruolo sia condiviso con l'équipe (7) e che sia occasione di confronto (2), in cui è essenziale avere pazienza e avere una buona capacità comunicativa in quanto capita di dover “ripetere gli stessi concetti molte volte”.

Solamente due tutor hanno sottolineato nella descrizione del ruolo la parte della valutazione (2).

Un ulteriore elemento di interesse è dato dal vedere il tutor come uno stimolo, come colui che deve “spronare” e “tirare fuori”. Dall'altra parte “il tutor deve dare fiducia e concedere autonomia” al tirocinante. Viene percepita la re-

sponsabilità di formarli (2) e del fare cultura rispetto all'area di riferimento (2). Avendo loro per primi fatto l'esperienza del tirocinio (7), nel descrivere quello che dovrebbe fare un tutor, partono dalla propria esperienza, sottolineando che loro si comportano come “quello che avrei voluto ricevere io”. Il tutor “deve essere un esempio”, “un facilitatore di processi”: è colui che si trova davanti un “ingarbugliamento di fili diversi e tu sfai giù la matassa per vedere bene i colori”. Ha funzione di accompagnamento (2), di “prendere sotto l'ala”, di “ascoltare i bisogni”. È un “motivatore”. Diventa un “complice nella quotidianità dei tirocinanti”, “come una mamma”.

Tra gli aspetti positivi emersi si trova la conoscenza degli studenti (2), con cui avere un continuo scambio costruttivo e a cui trasmettere conoscenza e un'idea di educazione. La possibilità di mettersi costantemente in discussione si pone come momento di crescita per entrambe le parti (tutor e tirocinante), attraverso la condivisione della propria passione nonché la riflessione condivisa sugli strumenti utilizzati.

Dall'altra parte tra gli aspetti di criticità rispetto al ruolo viene sottolineata la difficoltà legata al riuscire a dedicare il giusto tempo al tirocinante (5), “perché ci sono tante cose da fare nella quotidianità dei servizi” e spesso l'affiancamento diventa un appesantimento del lavoro (2), oltre che allo “stress” di avere sempre una persona di fianco (1). Altre difficoltà possono emergere da una presenza “ingombrante” del tirocinante, o che presenta rigidità a livello personale, richiedendo un impegno maggiore per il personale del servizio.

Viene sottolineata, inoltre, la fatica nel far comprendere “la complessità del ruolo” e quindi anche “capire se si è sulla stessa lunghezza d'onda quando vengono presentate le cose da fare”. I tutor riportano uno scarso orientamento dei tirocinanti non solo rispetto ai servizi specifici ma proprio rispetto al mondo del lavoro. Solo un tutor riporta una difficoltà legata al coinvolgimento emotivo col tirocinante, sia nel momento in cui ci sono da fare delle osservazioni sull'andamento, sia rispetto alla chiusura dello stesso.

È stato chiesto inoltre quali risorse gli sono state utili per supportarli nel ruolo ed è stato riportato principalmente l'esperienza personale di tirocinante (5) e il lavoro in équipe (3). Parallelamente hanno sottolineato come importante il confronto con il tutor precedente nel servizio e l'esperienza personale e professionale. Viene sottolineato inoltre come utile lo scambio con gli altri servizi in termini di soluzioni e proposte possibili e gli incontri con l'università attraverso cui promuovere lo scambio e capire i bisogni vicendevoli.

In riferimento a quest'ultimo punto, nel tema *università*, vengono sottolineati come carenti principalmente tre aspetti. In primo luogo, la mancanza di una preparazione specifica da parte degli studenti in termini di specificità legati ai contesti di accoglienza (4) e quindi una relativa formazione specifica sull'utenza propria che andranno ad incontrare (5). Viene inoltre sottolineato

come siano carenti approfondimenti pratici nel percorso universitario (1). In secondo luogo, si sottolinea la mancanza di una connessione con la parte accademica (6), esprimendo il desiderio di una maggiore vicinanza (2), sia per un confronto sulla modalità di svolgimento del tirocinio (2) in un'ottica di condivisione di pensiero (1), sia di scambio volto al miglioramento della proposta didattica agli studenti (1). In terzo luogo, viene sottolineata la percezione di una mancanza di dialogo (1) con la proposta di una restituzione congiunta di enti e tirocinanti (1); viene sottolineata la mancanza di un contatto precedente all'inizio del tirocinio, per conoscere meglio il tirocinante e le aspettative da parte dell'Università nonché la mancanza di una formazione per i tutor aziendali (2).

6. Conclusioni: punti di forza e di criticità della ricerca

In conclusione, si intendono delineare alcuni punti di forza in continuità con precedenti studi e possibili criticità utili per future riflessioni.

Considerando quanto emerso da Renda et al. (2016), la possibilità di un contatto diretto con i tutor aziendali che affiancano i e le tirocinanti, aiuta a trovare una continuità essenziale tra il percorso accademico e il contesto del tirocinio, rendendo quella distanza tra teoria e pratica sempre meno presente. Inoltre, il confronto avviato attraverso l'occasione della ricerca e della relativa formazione ai tutor, si posiziona in maniera coerente con la richiesta delle aziende di un maggiore coinvolgimento e contatto con la parte accademica, oltre ad offrire uno sguardo utile al CdS nell'individuare nei servizi del territorio interlocutori di qualità.

La possibilità di fare esperienza, di avviare processi di auto-direzione e autodeterminazione rispetto ai propri apprendimenti e alla propria identità di professionisti dell'educazione, si lega alla percezione che si ha del valore di quella attività al fine della propria crescita personale. Attraverso lo strumento del tirocinio i contenuti appresi e l'esperienza di apprendimento sostengono il processo motivazionale e l'elaborazione di un processo di azione e consapevolezza rispetto al Sé professionale (Pellerey, 2006). Infatti, in continuità con studi precedenti (Mancini et al., 2015; Yao et al., 2021), viene sostenuta una correlazione tra l'autoefficacia percepita e la percezione del processo di costruzione dell'identità professionale, nonché si ritrova una correlazione tra autoefficacia e importanza attribuita (Cardarello et al., 2016) utile per poter far emergere eventuali bisogni formativi latenti dei partecipanti dello studio.

Rilevando possibili criticità in relazione agli studi presentati si intende sottolineare, in particolare rispetto allo studio 1 che coinvolge i tutor aziendali, che si riconosce quanto il campione utilizzato per l'indagine preliminare sia

eccessivamente limitato rispetto alla popolazione di riferimento. Pertanto, si ritiene utile procedere alla raccolta di nuove interviste al fine di ampliare i dati raccolti senza, tuttavia, modificare il gruppo partecipante.

Un'analisi della percezione delle competenze proprie della professione e del processo di costruzione dell'identità professionale, attraverso il tirocinio (diretto e indiretto), permette di sostenere lo studente nella costruzione della propria identità professionale come futuro educatore o futuro pedagogista e di cogliere la propria percezione di competenza rispetto al profilo di riferimento e sostenerne la motivazione.

Inoltre, gli studi del progetto di ricerca qui presentato permetteranno di muovere riflessioni rispetto all'orientamento al tirocinio e possono essere occasione per ipotizzare nuove suggestioni utili al continuo miglioramento della formulazione del dispositivo. Questo perché si intende valorizzare le voci e i diversi punti di vista degli attori coinvolti nell'ottica di approfondire e far emergere la complessità del dispositivo stesso.

Riferimenti bibliografici

- Altarugio, M. H., Souza Neto, S. (2019). The Teacher Mentoring Role and the Reflexive Teacher Formation during Supervised Internships in the Science Education Area Maisa Helena Samuel. *Acta Scientiae*, 21, 4, 174-192.
- Asquini, G. (ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco-Angeli.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Edizioni Centro Studi Erickson..
- Bartolini, A., & Riccardini M. G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Gabrielli.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2016). Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 8(11), 69–84. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1160>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Bochicchio, F. (2019) Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto. *Formazione, lavoro e persona*, 9 (26), 9-19.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A., & Scipione, L. (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self efficacy. In *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Libro degli abstract (pp. 25-26). Pensa MultiMedia.
- De Canale, B. (2019). Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza. *CQIIA Rivista*, 15, 71-83.
- Del Gobbo, G., & Boffo, V. (2021) Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti. *Epale journal*, 9, 20-30.
- Gambacorti-Passerini, M. B. (2019). Tirocinio Formativo e di Orientamento: riflessioni

- pedagogiche intorno a un percorso di tirocinio universitario per futuri professionisti educativi di secondo livello. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 11(18), 251–263. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2148>
- Giacomantonio, A., Luciano, E., & Marcuccio, M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 11(18), 148–165. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2140>
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *Pedagogia oggi*, 1, 115-137.
- Lopes, B., Silva, P., Melo, A. I., Brito, E., Dias, G. P., & Costa, M. (2019). The 'Lunar Side' of the Story: Exploring the Sustainability of Curricular Internships in Higher Education. *Sustainability*, 11(21), 5879. <https://doi.org/10.3390/SU11215879>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Mancini, T., & Tonarelli A. (2013). Processi di costruzione dell'identità professionale in studenti universitari. Una estensione del Paradigma degli stati d'identità. *Giornale Italiano di Psicologia*, 40(3), 589–611. <https://doi.org/10.1421/76217>
- Mancini, T., Caricati, L., Panari, C., & Tonarelli, A. (2015). Personal and social aspects of professional identity. An extension of Marcia's identity status model applied to a sample of university students. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.002>
- Mele, E., Español, A., Carvalho, B., & Marsico, G. (2021). Beyond technical learning: Internship as a liminal zone on the way to become a psychologist. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100487. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100487>
- Olivieri, F. (2019). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 11(18). <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2147>
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (pp. 1-230). Junior.
- Palese, A., Destrebecq, A., Terzoni, S., Grassetto, L., Altini, P., Bevilacqua, A., ... & Sariani, L. (2016). Strumento di Valutazione Italiano degli Ambienti di Tirocinio per gli studenti infermieri (SVIAT): Protocollo di validazione. *Assist Inferm Ric*, 35, 29-35.
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S.A., & Tognetti, S. (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Franco Angeli.
- Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, 1, 45-57.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La Scuola.
- Pintus, A., Bertolini, C., Scipione, L., & Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1166-1175. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0279>

- Renda, E., Salerni, A., & Malerba, D. (2016). Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare e integrato. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 159-174.
- Salerni, A. (2016). Las prácticas universitarias como herramienta de orientación/formación. El modelo de los Cursos Pedagógicos de Grado de Sapienza (Universidad de Roma). *Revista Practicum*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep-v1i1.8258>
- Sosland, J. K., & Lowenthal, D. J. (2017). The Forgotten Educator: Experiential Learning's Internship Supervisor. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1165106>
- Torlone, F. (2018). Methods, tools and instruments for the core contents' definition of the First degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 37-60. <https://doi.org/10.13128/formare-24682>
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Yao, X., Yu, L., Shen, Y., Kang, Z., & Wang, X. (2021). The role of self-efficacy in mediating between professional identity and self-reported competence among nursing students in the internship period: A quantitative study. *Nurse Education in Practice*, 57, 1-7. <https://doi.org/10.1016/J.NEPR.2021.103252>
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>

I.3

Dare voce: l'orientamento professionale come strumento di attivazione e partecipazione sociale

Giving voice: career guidance as a tool for social activation and participation

Vanessa Bettin

Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
vanessa.bettin@phd.unipd.it

La disoccupazione può causare difficoltà nel processo di ri-progettazione della vita personale, professionale e sociale dell'adulto. Nella precarietà lavorativa che caratterizza il mondo contemporaneo diventa urgente diffondere pratiche di orientamento *lifelong*, secondo le considerazioni del paradigma del *Life Design*. Le difficoltà nell'attuare questo approccio hanno influito negativamente sull'erogazione e sull'accesso all'orientamento negli ultimi anni; ciò ha portato a preferire la rete sociale e le relazioni informali come strumenti per il re-inserimento lavorativo. L'elaborato presenta la struttura della ricerca che "sostenendo l'idea di comunità" vuole dare voce agli orientatori e ai beneficiari delle attività di orientamento rivolte a disoccupati, individuando punti di forza e di miglioramento. La ricerca narrativo-biografica e partecipativa prevede un'intervista narrativa con *photo-elicitation*, per produrre la postura riflessiva adatta alla Ricerca Azione Partecipativa (PAR). I partecipanti che hanno sperimentato la disoccupazione sono membri del gruppo padovano "Passaparola" e forniscono supporto ai disoccupati. Attraverso la PAR si vogliono individuare nuove strade da intraprendere con il gruppo per agevolare l'incontro tra potenziali beneficiari e attori dei servizi orientativi. La ricerca presenta due focus group realizzati con "Itinera-Tutor delle Transizioni", una comunità di pratica di orientatori, per comprendere quali sono le motivazioni sottese alla formazione della comunità professionale ed i vantaggi che la condivisione di *best practice* sulla pratica professionale può procurare ai colleghi. Essa prevede la rilevazione dell'opinione degli operatori della Regione Veneto sul servizio di orientamento. Dare voce a coloro che compongono la filiera orientativa consentirà di capire le azioni attuate, illustrando nuove piste da percorrere a partire dall'esperienza delle persone coinvolte.

Parole chiave: approccio narrativo-biografico, disoccupazione, *empowerment* individuale, orientamento *lifelong*, ricerca azione partecipativa.

Unemployment can cause difficulties in the process of re-designing the adult's personal, professional and social life. In the job insecurity that characterizes the contemporary world, it becomes urgent to disseminate *lifelong* guidance practices, according to the considerations of the *Life Design paradigm*. Such

difficulties have negatively affected the delivery and the access to guidance in recent years; this has led to prefer social networking and informal relationships for re-employment. The present paper presents the structure of research by supporting the idea of community aims to give voice to guidance and beneficiaries of orientation activities concerning unemployed people, by identifying strengths and improvement points. The narrative-biographical and participatory research involves a narrative interview with *photo-elicitation*, to create the reflective posture suitable for Participatory Action Research. Participants who have experienced unemployment are members of the Padua group Passaparola and provide support to the unemployed. Through PAR, they want to identify new avenues to take with the group to facilitate the match between potential beneficiaries and service actors. The research presents two focus groups carried out with Itinera-Tutor of Transitions, a community of practice of guidance practitioners, to understand the motivations behind the creation of the professional community and what are the benefits of sharing best practices on professional practice with colleagues. In addition, the views of practitioners from the Veneto Region on the guidance service will be offered. Giving a voice to those who make up the orientation supply chain allows the actions implemented to be understood by illustrating new paths to follow starting from the experience of those involved.

Keywords: narrative-biographical approach, unemployment, individual empowerment, lifelong guidance, participatory action research.

1. Quadro teorico di riferimento

L'instabilità e la precarietà delle dinamiche che caratterizzano il mondo del lavoro contemporaneo inficiano il benessere globale della persona, incapace spesso di realizzare/realizzarsi nel progetto di vita personale e professionale, non riuscendo, talvolta, ad immaginare percorsi di vita alternativi (Savickas, 2014). Le transizioni di carriera rappresentano, in alcuni casi, degli eventi complessi poichè richiedono alla persona di compiere un processo di adattamento che implica azioni di ri-progettazione identitaria. Se una transizione è intenzionale e pianificata nei suoi possibili scenari con più probabilità i risultati del percorso intrapreso saranno positivi. Diversamente, quando una transizione è inaspettata e la persona non è preparata a fronteggiare il cambiamento, tali rotture di traiettorie possono essere potenzialmente rischiose (Rossier et al., 2023). Definiti da Akkermans e colleghi (2018) degli *shock* di carriera, le transizioni non programmate sono caratterizzate dall'imprevedibilità che può essere fonte di un potenziale disorientamento nell'adulto. Nei peggiori dei casi, la rottura imprevista della linearità della storia di vita professionale può condurre la persona a sperimentare episodi di emarginazione sociale ed esclusione

dal mercato del lavoro, favorendo l'insorgere di potenziali situazioni di vulnerabilità sociale e occupazionale (Rossier et al., 2023). Il prolungarsi nel tempo e in maniera continuativa dello stato di disoccupazione produce un deterioramento nel benessere fisico e mentale, oltre che sociale, dell'adulto senza lavoro. Le cause di questo processo possono essere legate agli eventi che la persona deve affrontare in seguito alla perdita del lavoro, che compongono la cosiddetta "concatenazione di avversità". Dall'iniziale perdita del posto di lavoro, l'adulto vive esperienze ripetute di eventi stressanti secondari a cui deve reagire e trovare risoluzione in tempi contenuti, ad esempio far fronte alla situazione economica e riequilibrare le dinamiche familiari (Theodorou et al., 2017). La formazione e il mantenimento nel tempo di sentimenti di disperazione, di restringimento del prospettiva temporale e di aspettative ostili nei confronti degli scenari futuri possono rappresentare elementi critici per la percezione di sé, scoraggiando azioni di attivazione personale rivolte alla ricerca di una nuova occupazione (Poli, 2021). La transizione da lavoratore a disoccupato si delinea, dunque, come una delle esperienze più complesse da affrontare nell'età adulta (Theodorou et al., 2017).

L'impatto travolgente che genera l'uscita dalle dinamiche lavorative è comprensibile se vengono considerati gli studi sul ciclo di vita, i quali designano il lavoro come una dimensione sostanziale nella vita della persona in quanto rappresenta il contesto di formazione di uno tra i ruoli principali che struttureranno l'età adulta, seguito da famiglia e comunità. Ad oggi, il valore assegnato al lavoro e al ruolo professionale non dipende solo dalle trasformazioni del mercato del lavoro e della società, ma muta anche in base alle esperienze e alle riflessioni di ogni persona. Le credenze personali, l'ambiente di provenienza, le relazioni sociali, il livello di studio, le opinioni in merito al concetto di lavoro dignitoso e il raggiungimento di un equilibrio sostenibile tra vita e il ruolo professionale sono elementi che danno forma al valore che ogni persona attribuisce alla dimensione lavorativa. Nonostante i processi trasformativi abbiano ridefinito l'identità professionale come capacità di rimanere competitivi nel mercato del lavoro (occupabilità) e non più, invece, come mantenimento di un unico posto di lavoro, il lavoro rimane una dimensione fondamentale per la costruzione dell'identità individuale e per la socializzazione secondaria. Senza lavoro non è possibile ricoprire un ruolo e vengono così deluse le aspettative sociali, sperimentando crisi identitarie con ricadute alle volte pesanti sull'autostima e sulla personalità (Rus, 2012).

Data la complessità e l'articolazione della transizione lavoro-disoccupazione, gli operatori che professionalmente si relazionano con persone segnate da questa interruzione complessa spesso pianificano l'aiuto privilegiando la riletture e la ri-costruzione dei significati attribuiti ai momenti di crisi; vengono, per questo, utilizzati approcci qualitativi, basati sulla micro analisi di linguaggi

e discorsi per esplorare la soggettività e la storia di vita dell'adulto (Batini, 2009). La narrazione è infatti un potente mezzo che può aiutare l'adulto a dare forma strutturata all'evento *shock* che ha interrotto la traiettoria di vita, rispondendo al bisogno di rendere coerente e comprensibile il significato del vissuto. L'utilizzo dell'approccio biografico (Atkinson, 2002) e delle storie di vita permette di innescare un processo di riflessione in coloro che hanno perso il lavoro in età adulta, a partire dalla narrazione delle esperienze personali che compongono la trama di vita, esplorando il mondo emotivo e comportamentale dei vissuti. La diversità delle storie che emergono dalle narrazioni descrivono crisi esistenziali che dipendono da una pluralità di fattori con cause non imputabili ad un unico e circoscritto elemento. Infatti, alcune rilevazioni svolte sulle storie di vita di persone senza lavoro (Cegolon, 2019) hanno testimoniato che, prima di perdere il lavoro, l'adulto vive quasi sempre una crisi antecedente, che riemerge nel momento in cui la persona affronta la disoccupazione. Infatti, la vulnerabilità generata dalla separazione dalla professione porta all'attenzione le ragioni (sociali) vicine all'episodio di uscita non programmata dal mondo del lavoro, ma anche le cause più profonde sul piano personale e i momenti cruciali della storia di vita che hanno contornato quell'evento (Cegolon, 2019).

In questo quadro, le azioni formative e orientative hanno il compito di ripristinare il rapporto della persona con sé stessa attraverso strategie educative promotrici di autocoscienza per la ri-progettazione del cammino esistenziale e professionale; il supporto della narrazione appare la forma più immediata per la riconciliazione perché la persona può esprimere sé stessa in maniera autentica, attraverso la descrizione delle scelte, delle azioni e dei comportamenti messi in atto (Biasin & Chianese, 2022). La riflessione sulle esperienze vissute nel corso della vita sono alla base della Teoria della Costruzione di Carriera (Savickas, 2014), la quale suggerisce che l'esito di tale percorso porta alla ricostruzione non solo della storia di vita, ma anche dell'idea di sé. Attraverso l'approccio narrativo e partecipativo è possibile far emergere maieuticamente la dimensione informale e non formale dell'apprendimento e delle esperienze che arricchiscono le storie delle persone secondo una visione pedagogica in cui gli adulti sono in grado di parlare di sé e di imparare dalla loro vita, comprendendo la loro identità e il posizionamento nel mondo in una prospettiva di azione per ri-progettare il percorso esistenziale. Il paradigma del *Life Design* riconosce la centralità della persona nella ri-progettazione personale e professionale. La persona, al centro degli interventi orientativi, è considerata in relazione al contesto storico-sociale in cui si trova, che muta e che influenza la pianificazione dei futuri possibili, permettendo di allenare la riflessione critica e l'autoconsapevolezza. Inoltre, negli interventi orientativi che si rifanno al paradigma del *Life Design*, l'adulto è valorizzato nella sua globalità, prendendo in esame tutte le funzioni sociali e ruoli ricoperti, non limitando l'attenzione

alla dimensione professionale, al fine di promuovere azioni sistemiche per la progettazione della storia di vita all'interno del *life-space* di appartenenza (Savickas, 2014). L'adulto è chiamato a co-costruire, accompagnato dall'operatore di orientamento, gli strumenti fondamentali per affrontare il futuro incerto e superare le transizioni, lavorando sull'identità, l'adattabilità, l'intenzionalità, con approcci narrativi e nell'ottica dell'apprendimento continuo (De Carlo, 2017). Atto di cura promosso per l'intero corso di vita, l'orientamento diventa così un diritto individuale inviolabile, oltre che un valore strategico per le società in quanto crea le premesse per attuare la promozione di occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale (Miur, 2014).

Nel corso degli anni, le ricerche italiane hanno messo in luce le difficoltà riscontrate nel mettere in pratica il servizio orientativo: mancato riconoscimento dei bisogni orientativi del territorio, assenza di cooperazione nella filiera dell'orientamento e scarsa conoscenza da parte dei disoccupati dei servizi a disposizione per superare la transizione lavoro-disoccupazione e re-inserirsi nel mercato del lavoro (De Carlo, 2022). Nel periodo 2011-2021, è stato rilevato da un gruppo di ricerca istituito dall'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) che i canali informali, ossia la rete e le relazioni sociali costruite dalla persona nel corso dell'esistenza, rappresentano i canali preferenziali per la ricerca di lavoro, sottraendo alle intermediazioni formali il loro ruolo di mediatore tra beneficiari e mondo del lavoro. Il "passaparola" ha generato il 56% dell'occupazione: si tratta di un dato che va tenuto in debita considerazione nella progettazione di interventi orientativi che vedono il coinvolgimento della comunità (Bergamante et al., 2022). Infatti, nell'erogazione di attività di orientamento, la possibilità di condividere, partecipare e produrre conoscenze in un contesto comunitario incentiva la realizzazione di sistemi di coordinamento nella filiera dell'orientamento, di cui la Risoluzione del Consiglio degli Stati Membri del 2008 è portavoce. La condivisione in una dimensione collettiva del vissuto esperienziale ed emotivo da parte delle persone che sperimentano lo stato di privazione di lavoro è una modalità utile non solo per migliorare l'autostima e la fiducia dell'adulto senza lavoro, ma anche per valorizzare il sostegno della rete sociale che potrebbe supportare il cammino di re-inserimento lavorativo; ciò contrasta l'isolamento e la sfiducia verso il futuro e incentiva il processo di attivazione nella persona dis-orientata (Ambrosini, 2016).

Il gruppo è luogo di collaborazione, di partecipazione e di supporto, in cui la persona sente di far parte di una comunità, integrata tanto quanto quella lavorativa, anche se quest'ultima non è presente. L'energia data dalla collettività dona alla persona la forza per ritornare ad essere attore protagonista della propria vita (Thomsen, 2016). La rete relazionale può rappresentare un appiglio per fronteggiare la problematica della disoccupazione con azioni che partono

dal basso e che considerano i bisogni degli adulti disoccupati, mettendo in atto interventi locali che forniscono supporto, ma che richiedono alle persone senza lavoro una ri-attivazione sia nel processo di ricomposizione delle reti sociali e sia nell'attuare un cambiamento di prospettiva di significativo (Capello, 2018). In questo, gli operatori di orientamento, in quanto *philosophy driver*, ricoprono una posizione cruciale. Nel costante confronto con la pratica essi interpellano i propri assunti personali e professionali in merito alla realtà, alle azioni e all'etica, grazie al confronto con le persone senza lavoro, mobilitando e attivando non solo i potenziali beneficiari dell'attività di orientamento, ma anche auspicando un cambiamento all'interno del tessuto sociale. La messa in discussione continua dei modi di agire e la conseguente produzione di conoscenza sulle azioni di orientamento permette di mettere in luce le ideologie e gli assunti taciti degli orientatori, innovando la pratica orientativa e rendendola aperta a nuove suggestioni (Thomsen, 2016).

Considerando il quadro appena delineato, le azioni orientative dovrebbero supportare l'attivazione di "network di orientamento", raggruppamenti informali che fungono da collante tra gli attori e i potenziali beneficiari del servizio orientativo. In queste comunità di pratica viene promosso un orientamento di comunità che incentiva la collaborazione e cooperazione per diffondere e migliorare gli interventi di orientamento, attraverso approcci partecipativi e incentivando l'attivazione delle persone, dis-orientate (Thomsen, 2012).

L'orientamento potrà oggi contare ancora nella sua rilevanza se riuscirà a distaccarsi da modalità inefficaci ma, soprattutto, se saprà dimostrare di non essere solamente un servizio che seleziona la persona più adatta al perseguimento degli obiettivi produttivi oppure come dispositivo funzionale alla riparazione della storia di vita professionale. L'orientamento *lifelong* deve promuovere il processo di ri-progettazione e divulgazione di fiducia verso i futuri possibili, in ottica preventiva e durante tutta l'esistenza umana in funzione dei bisogni delle persone per far fronte all'imprevedibilità che ogni percorso lavorativo e di vita può incontrare (Soresi et al., 2019).

2. Obiettivi e ipotesi della ricerca

Con lo scopo di comprendere in che modo l'orientamento possa essere una strategia *lifelong* per contrastare l'assenza di lavoro, l'obiettivo della ricerca di dottorato, che qui si presenta nella sua struttura e con dei risultati generali, è quello di dare voce ai protagonisti della filiera dell'orientamento nel contesto della Regione Veneto. Si vuole comprendere come viene erogato il servizio e valorizzata l'esperienza delle persone coinvolte, per individuare la possibilità di promuovere network di orientamento che favoriscano azioni coordinate tra

beneficiari, operatori e *policy market*, così da favorire la progettazione, sperimentazione e condivisione di *best practices* orientative. Nello specifico, per rispondere al quesito di ricerca con cui ci si propone di indagare come viene vissuto il periodo di disoccupazione e come gli aspetti della personale storia di vita influenzano su questa situazione complessa, sarà ri-costruita la storia di vita delle persone disoccupate, per individuare se durante la privazione lavorativa sono state attuate azioni orientative di ri-attivazione personale e di ri-progettazione del percorso di vita. Per questo, si verificherà se, durante il periodo di disoccupazione, l'adesione ad aggregazioni di persone con vissuti di vita simili possano promuovere l'attivazione personale, la partecipazione attiva e rappresentare delle modalità d'aiuto nel far fronte all'assenza di lavoro e al processo di ri-costruzione identitaria e della ri-progettazione del percorso individuale, lavorativo e sociale. Parallelamente, l'obiettivo è indagare in che modo la creazione di comunità professionali di operatori di orientamento possano essere una modalità che incrementa la cooperazione tra i protagonisti della filiera dell'orientamento, promuovendo il miglioramento costante della pratica orientativa e la disseminazione di buone pratiche sul tema in analisi.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 *Disegno di Ricerca*

La ricerca presentata in questo contributo è di natura esplorativa e poggia le basi teoriche negli approcci che delineano il paradigma orientativo del *Life Design*: narrativo-biografico, partecipativo e trasformativo (Savickas, 2014). Essa si concretizza in un disegno di ricerca di natura *mixed method*. Poiché la realtà educativa è delicata, complessa e talvolta difficile da cogliere, soprattutto quando si opera con le persone sul campo, è opportuno raccogliere evidenze attraverso la combinazione di approcci diversi, per avere un quadro della realtà più approfondito e attendibile. L'obiettivo è combinare sensatamente gli strumenti di ricerca scelti, valutando limiti e vantaggi con l'intento di riuscire a limitare gli errori di valutazione e ottenere dati quanto più veritieri della realtà oggetto di studio (Trincherò, Robasto, 2019).

Il *framework* teorico evidenzia la complessità delle traiettorie di vita, soprattutto quando segnate da transizioni stravolgenti. Alla ricerca pedagogica è richiesto l'avvio di riflessioni sulle persone e sugli ambienti, che possano produrre interventi basati sui bisogni educativi-formativi percepiti (Marigliano, Luogo, 2022). Si è scelto di assumere il modello della Ricerca Azione Partecipativa (PAR), in quanto è coerente con il tema oggetto dell'indagine e con le caratteristiche dei partecipanti della ricerca e genera le premesse per intervenire

nel contesto per/con le persone. Oltre a produrre dati, la PAR supporta le persone e favorisce la presa di coscienza, la riflessività e la “voce” di chi vive situazioni svantaggiate, come l’esperienza di disoccupazione. Con l’attuazione di questa metodologia di ricerca, coloro che vivono situazioni di vulnerabilità, usualmente i “silenziosi”, abitano uno spazio in cui possono esprimere bisogni, criticità e riflessioni che hanno un impatto sul territorio, poiché producono dei cambiamenti e sviluppano le dimensioni della partecipazione (vita nella società), dell’azione (esperienza) e della ricerca (creazione di conoscenza) (Bergold & Thomas, 2012).

Il carattere partecipativo, collettivo e autoriflessivo della ricerca permette di garantire risultati che riflettano le prospettive, le culture, le priorità e le preoccupazioni di coloro che sono coinvolti nel tentativo di comprendere e migliorare le pratiche e le situazioni in cui sono inseriti, motivo per cui sono stati inclusi nel disegno di ricerca strumenti volti a comprendere l’opinione degli operatori di orientamento, attraverso la somministrazione di un questionario semistrutturato e la realizzazione di due *focus group* con “Itinera-Tutor delle Transizioni”, che fornisce supporto al Gruppo di disoccupati nelle fasi di PAR. In questo modo, saranno chiare le voci dei protagonisti della filiera orientativa (Chevalier & Buckles, 2019).

3.2 Partecipanti

Persone senza lavoro. Il campione è composto da 10 membri (7 femmine, 3 maschi) del “Gruppo Passaparola Lavoro”, gruppo informale istituito nel 2016 che aggrega in forma volontaria persone che hanno sperimentato nella loro storia di vita l’esperienza di disoccupazione, talvolta anche ripetuta, con esempi positivi in merito al superamento della transizione critica e in alcuni casi il reinserimento nel circuito lavorativo. I membri del gruppo si incontrano con cadenza settimanale e offrono accoglienza a coloro che sono senza occupazione, attraverso l’ascolto e la condivisione delle esperienze di vita, la diffusione di offerte lavorative del territorio conosciute tramite la rete sociale e, infine, momenti di formazione e orientamento, quest’ultimi realizzati da esperti esterni che lavorano nel settore dei servizi al lavoro regionale. Il Gruppo non è formalizzato in una forma associativa e mira a divulgare l’idea che l’esperienza di disoccupazione e di transizione verso il lavoro non sia un momento solitario/individuale ma, invece, una circostanza in cui la rete sociale e di relazioni a cui la persona disoccupata appartiene possano ricoprire un ruolo di sostegno e supporto. Per questo motivo, tale aggregazione mostra il ruolo fondamentale delle relazioni e del *network* conoscitivo: elemento cruciale per il

sostegno e il mantenimento del benessere emotivo, oltre che per l'*empowerment* delle persone prive di occupazione.

Le caratteristiche generali del campione sono: età compresa fra i 30 e i 60 anni; adulti senza lavoro e con esperienze di disoccupazione e poi di re-inserimento; persone con esperienze di vita 'forti' (situazione di disabilità, esclusione dalla famiglia, problemi economici-finanziari, violenza domestica, episodi depressivi, esclusione sociale).

3.3 *Operatori di orientamento*

In prima istanza, è stato considerato il campione di convenienza composto da 457 enti che erogano servizi al lavoro accreditati alla Regione Veneto e che sono impegnati in attività di orientamento professionale. Successivamente, è stata considerata la comunità professionale di operatori di orientamento, "Itinera-Tutor delle Transizioni", nata nel 2019 dall'incontro di alcuni orientatori della Regione Veneto che, con sistematicità, discutono di orientamento e delle esperienze di vita professionale. Ai suoi albori, il gruppo univa 10 operatori di orientamento. Successivamente, la *community* ha potuto allargare il suo bacino di influenza attraverso la piattaforma Facebook. Ad oggi, la comunità virtuale conta 225 orientatori che operano negli enti accreditati dalla Regione. Il gruppo condivide buone pratiche di orientamento di stampo universale, in cui la pratica orientativa è interpretata come svincolata dai progetti finanziati, in favore di una promozione di attività di orientamento costanti durante tutto il corso di vita e di facile accesso per tutta la cittadinanza. Tra le idee tacitamente condivise vi sono quelle della presa in carico della persona, vista come atto di cura, in cui l'orientamento supporta anticipatamente la persona nelle scelte professionali, aiutandola a divenire consapevole delle politiche lavorative con azioni rispettose delle prospettive che essa prefigura per sé.

3.4 *Metodo di raccolta dei dati*

La ricerca illustrata fino a questo punto si avvale dei seguenti metodi di raccolta dati: a) un'intervista narrativa rivolta alle persone senza lavoro integrata con il metodo del *photo-elicitation*, che consente di porre il narratore in un'ottica auto-riflessiva, in funzione propedeutica alla ricerca azione partecipativa che coinvolge il "Gruppo Passaparola Lavoro", in quanto destinatari dell'azione di ricerca; b) un questionario semistrutturato destinato agli orientatori del territorio veneto, rivolto anche ai membri di "Itinera-Tutor delle Transizioni". Poiché gli orientatori di Itinera saranno coinvolti nella PAR come supporto per

guidare le azioni del “Gruppo Passaparola”, la ricerca prevede la costruzione dell’idea di orientamento degli operatori di orientamento della Regione Veneto per comprendere punti di forza e di miglioramento. Sarà poi approfondito lo studio del caso della comunità di “Itinera” come esempio della realizzazione della cooperazione tra operatori e territorio. Questo approfondimento si realizzerà attraverso l’analisi dei documenti prodotti dalla comunità, l’osservazione partecipante attiva e due *focus group*. I risultati raccolti saranno analizzati considerando la “voce” di chi li ha generati, individuando considerazioni e suggerimenti sui servizi orientativi valorizzando la prospettiva sia dei potenziali beneficiari sia degli operatori. Alla fine del processo di raccolta e analisi dei dati, si valuterà la possibilità di realizzare e diffondere “*network di orientamento*”. Si presentano di seguito le cinque fasi della ricerca attualmente in corso.

Step 1 - Fase Esplorativa

Prima di procedere con la progettazione del disegno di ricerca è stata realizzata una *narrative review* sul tema dell’orientamento rivolto alle persone adulte senza lavoro, che ha permesso di identificare le aree sulla quale concentrare il progetto di ricerca. In contemporanea, sono stati organizzati alcuni incontri con gli *stakeholder* del territorio padovano, soprattutto esperti in orientamento e servizi al lavoro, i quali hanno fatto emergere le difficoltà che rilevano sui servizi orientativi. Una parte cospicua del lavoro è stata dedicata alla formazione personale del ricercatore sui temi dell’orientamento, *Life Design*, vulnerabilità e inclusione, per assumere la postura professionale appropriata durante il processo di ricerca, in cui è richiesto il coinvolgimento attivo non solo dei partecipanti della ricerca (membri del “Gruppo Passaparola Lavoro” e orientatori di “Itinera-Tutor delle Transizioni”), ma anche del ricercatore in quanto è chiamato a ricoprire un ruolo partecipante nella ricerca (Soresi, Nota, 2015).

Step 2 - Predisposizione Ricerca-Azione Partecipativa

Identificato il contesto di azione, sono stati avviati gli scambi conoscitivi tra ricercatore e il “Gruppo Passaparola Lavoro”. Dopo un mese di discussioni e programmazione, sono state identificate due date nella quale il ricercatore si è presentato e ha introdotto la ricerca con l’obiettivo di individuare i co-ricercatori per la PAR. Sono state individuate 10 persone che hanno deciso di aderire alla ricerca. La scelta volontaria è stata fondamentale proprio perché i partecipanti della ricerca sono chiamati a rivestire un ruolo attivo, in quanto co-ricercatori, per rispondere agli obiettivi di ricerca e rispettare la metodologia alla base della PAR; perciò, la scelta di aderire o meno alle attività non poteva essere in nessun modo forzata. Tale fase è stata definita come: formazione ini-

ziale del gruppo di co-ricercatori. Per familiarizzare con la postura riflessiva che i partecipanti del Gruppo Passaparola Lavoro sono chiamati a rivestire nella PAR, i 10 membri del Gruppo hanno raccontato la propria storia di vita attraverso l'intervista narrativa integrata con il metodo *photo-elicitation*. Nella logica partecipativa e di coinvolgimento di coloro che solitamente non hanno l'opportunità di essere ascoltati, l'intervista narrativa offre una *chance* per dare significato alle storie di vita. L'intervistato partecipa attivamente nel processo di ri-costruzione in quanto narratore della propria storia. In questo processo ciclico di costruzione, de-costruzione e ri-costruzione dei significati e delle esperienze, il ricercatore è il facilitatore-guida del processo, di cui non controlla la veridicità della vicenda narrata, ma deve garantire al narratore la libertà nel raccontare la vita nel modo in cui ritiene più appropriato, facendo emergere maieuticamente la sua storia di vita (Biasin & Chianese, 2022). L'intervista non è solo un metodo di raccolta dati, ma funge anche come momento di raccoglimento riflessivo del narratore che incentiva la presa di coscienza di sé, delle caratteristiche personali, emozionali e dei pensieri, favorendo la formazione dell'*empowerment* individuale. Tutto ciò può generare una presa di consapevolezza e una trasformazione di prospettive e di significati (Atkinson, 2002). Le motivazioni appena descritte delineano l'intervista narrativa come un metodo che viene applicato anche all'interno di interventi orientativi, registrando valori positivi soprattutto per la ri-costruzione dei percorsi di vita dedicati alla ri-progettazione professionale (Savickas, 2014). L'intervista è stata articolata nei seguenti momenti, secondo le regole formulate da Merrill e West (2009):

1. introduzione alla ricerca e presentazione del ricercatore;
2. breve racconto del background della persona;
3. inizio della narrazione con eventuale somministrazione delle domande per supportare il narratore nel racconto;
4. trascrizione da parte del ricercatore;
5. prima revisione da parte del narratore con stimoli derivanti dal *Photo-Elicitation*;
6. eliminazione delle domande e formazione di un testo narrativo;
7. seconda revisione da parte del narratore;
8. consegna del prodotto concluso al narratore.

Realizzata all'interno degli spazi offerti dagli *stakeholder*, ogni intervista è stata registrata, in seguito alla raccolta del consenso dal narratore. È stato creato un canovaccio di potenziali domande da somministrare nel caso in cui il narratore riscontrasse delle difficoltà nella narrazione. Gli stimoli visivi derivanti dal metodo del *photo-elicitation* utilizzati per approfondire la narrazione sono

stati sottoposti al narratore durante la fase di lettura della storia di vita con l'obiettivo di comprendere più a fondo alcune dimensioni della sfera di vita.

Step 3 - Somministrazione del questionario agli operatori di orientamento

Mentre si svolgevano le interviste, si è avviata la raccolta dei dati sul campione degli operatori di orientamento attraverso un questionario semi-strutturato composto da 37 *item* a risposta chiusa (multipla) e aperta. Gli stimoli a cui gli operatori sono stati sottoposti riguardano la ri-costruzione delle prospettive sull'orientamento, considerando la pratica professionale dell'orientatore, il rapporto con i potenziali beneficiari, con i colleghi e con i funzionari pubblici che monitorano gli interventi, approfondendo l'ipotesi di diffondere comunità professionali di operatori di orientamento. È stato misurato, attraverso il *software* di analisi quantitativa R Studio, l'indice di attendibilità *alpha di Cronbach* che ha dato come esito: 0,843. Inoltre, il questionario è stato validato attraverso la validità di facciata, sottoponendo lo strumento a un piccolo gruppo di esperti di orientamento, raccogliendo in seguito feedback e suggerimenti di miglioramento. In seguito a queste verifiche, il questionario semi-strutturato è stato proposto tramite link digitale (Google Moduli) e diffuso tramite e-mail attraverso gli indirizzi reperiti dai database degli enti accreditati ai servizi al lavoro della della Regione Veneto (popolazione potenziale: 457). La prima fase di somministrazione ha visto la raccolta di 63 risposte. Attualmente, è in corso la seconda fase di somministrazione con 93 risposte complessive.

Step 4 - Attuazione Ricerca-Azione Partecipativa

Dopo la conclusione delle interviste, i membri del “Gruppo Passaparola Lavoro” hanno iniziato il processo di ricerca azione partecipativa. Ad oggi, sono stati realizzati 6 incontri: i primi due hanno avuto lo scopo di creare un contesto aperto al dialogo e democratico per permettere di creare una relazione di fiducia tra il ricercatore e co-ricercatori; il terzo incontro ha avuto l'intento di identificare gli obiettivi da perseguire nel processo di ricerca azione partecipativa; il quarto, è stato dedicato alla formazione sui servizi al lavoro erogata dalla comunità di “Itinera-Tutor delle Transizioni”; il quinto e il sesto, invece, indirizzati alla condivisione degli obiettivi con gli orientatori di “Itinera”, per supportarli nell'attuazione delle proposte.

Inizialmente, gli incontri erano realizzati all'interno di un contesto formale, ma non vedendo risultati sulla partecipazione del gruppo, si è optato per un approccio informale, con la condivisione di momenti conviviali, che hanno garantito il processo di attivazione da parte dei partecipanti, i quali hanno iniziato ad intervenire con maggiore frequenza, condividendo esperienze e punti di vista personali, animando il dibattito nel gruppo. In questo, è stato fonda-

mentale l'utilizzo del metodo dei "Laboratori Dialogici", che permettono di stabilire le condizioni con cui formare una struttura maieutica di apprendimento collaborativo e di *empowerment* individuale, favorendo un clima di fiducia e di uguaglianza. Inoltre, questo metodo consente di far emergere diversità, interessi comuni, promuovendo la collaborazione tra partecipanti. Per tale motivo, è stato possibile poter raccogliere i punti di vista di tutti e incentivare la partecipazione di coloro che normalmente sono esclusi ed emarginati dai processi di decisione (Buraschi, et al., 2017).

Step 5 - Azioni future

Il gruppo di co-ricercatori ha identificato gli ambiti nei quali intervenire, per sperimentare azioni e animare il territorio: aspetti strutturali, legati all'individuazione di un luogo fisico e dei fondi per ampliare e sostenere le attività; aspetti organizzativi, dedicati alla pianificazione delle attività e all'ampliamento dei membri e della rete di relazioni. Infine, sono state definite anche attività di supporto alle persone senza lavoro, come la stesura del curriculum vitae, l'ascolto attivo, serate di formazione con esperti del settore. Attualmente, il gruppo di co-ricercatori sta mobilitando le forze per comprendere come intervenire operativamente sul territorio.

La parte finale del disegno di ricerca prevede la realizzazione di due *focus group* con la comunità di "Itinera-Tutor delle Transizioni" per avere un quadro approfondito sulla nascita della comunità professionale, discutendo sul concetto di orientamento in comunità e *network* orientativi.

In definitiva, l'ambizione finale è quella di riunire la filiera dell'orientamento (potenziali beneficiari, orientatori e stakeholder) in un momento di divulgazione e confronto sul tema dell'orientamento professionale di stampo comunitario.

4. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

La ricerca empirica è iniziata a febbraio 2022, di cui sono in corso le fasi conclusive di raccolta dei dati. Le rilevazioni fatte sono in corso di analisi, ma alcune considerazioni sul tema di indagine possono essere già espresse.

La complessità delle traiettorie dell'esistenza umana e la varietà di transizioni che ogni persona vive nell'esperienza di vita hanno cause talvolta comuni, come la perdita del lavoro e la difficoltà di ri-accedere alle dinamiche lavorative. Nonostante l'esperienza comune di disoccupazione, i vissuti emotivi degli adulti senza lavoro appaiono inizialmente molto lontani e di difficile comparazione, ma le motivazioni che generano la discontinuità nel percorso di vita possono riguardare medesime dimensioni di vita: relazioni familiari ostaco-

lanti, mancata possibilità di autodeterminazione, passioni interrotte, situazioni ambientali complesse. Ad ogni modo, tali aspetti suscitano impatti diversi nelle biografie dei singoli dando vita a percorsi estremamente eterogenei. Le storie di vita raccontate parlano di momenti significativamente importanti, alternati da momenti di forte difficoltà e dis-orientamento, in alcuni casi al limite del traumatico, tanto che, nel ricordare le esperienze ed emozioni quasi tutti i narratori hanno manifestato questo bagaglio emozionale, segno di fiducia tra narratore e ricercatore. Il sentimento di resilienza e la capacità di reinventarsi caratterizza tutte le storie di vita, sebbene in due casi la prospettiva nei confronti del futuro sia risultata pessimista. Di particolare rilievo, al fine della raccolta di suggestioni sulla possibilità di attuare un orientamento di comunità, è il fatto che in tutte le storie di vita registrate la dimensione collettiva e quella relazionale hanno avuto un grande impatto positivo che ha colmato, per certi versi, le lacune del sistema di servizi al lavoro che non è stato presente nel momento della transizione lavoro-disoccupazione, nella fase di privazione lavorativa e nel fornire un accompagnamento nel percorso di re-inserimento.

L'idea diffusa all'interno del Gruppo è prevalentemente negativa in merito ai servizi al lavoro e a tutta la filiera che dovrebbe essere di aiuto nelle relazioni con il lavoro, in quanto gli intervistati ritengono che non siano state fornite effettive e concrete opportunità di re-inserimento. Diversamente, 7 narratori hanno avuto la possibilità di accedere di nuovo al mondo del lavoro attraverso il network conoscitivo (familiari, amici, persone della comunità), oltre che ad aver ricoperto un grande ruolo in termini di supporto emotivo e di incoraggiamento nel riprendere in mano il percorso esistenziale. Da qui si deduce la scelta di fondare un Gruppo di persone che, accomunate dal problema della perdita del lavoro, si mettono a disposizione di coloro che stanno attraversando questo momento di vulnerabilità legato al mondo del lavoro. L'ipotesi che il network di orientamento, per quanto concerne la parte dedicata ai potenziali beneficiari, possa essere un vantaggio significativo sembra qui confermata. Su tale dimensione converge anche una prima analisi generale delle 63 risposte degli operatori di orientamento, raccolte tramite la prima somministrazione del questionario semistrutturato. Il profilo dei rispondenti viene a delinarsi come prevalentemente femminile (78%), operante soprattutto nel padovano (37,3%) e nel veneziano (32,2%), di cui il 66,1% possiede una laurea, mentre il 28,8% ha conseguito un ulteriore percorso di istruzione terziaria per approfondire il tema dell'orientamento per migliorare l'esecuzione del lavoro. Il valore della comunità professionale e la cooperazione ha un'importanza rilevante anche per gli operatori, tanto che il 35,9% dichiara di far parte di una comunità professionale di orientatori ed esperti di dinamiche lavorative, transizioni e vulnerabilità. Approfondendo questo aspetto, è stato indagato se anche coloro che non fanno parte di comunità professionali fossero favorevoli alla for-

mazione e diffusione nel territorio di queste aggregazioni di operatori di orientamento. I risultati hanno riportato esiti positivi: il campione si dichiara mediamente favorevole alla formazione di comunità professionali di orientamento e quasi la totalità del gruppo in analisi, ad esclusione di un rispondente, aderirebbe in prima persona a tale comunità. Con l'auspicio che aumenti il numero dei potenziali partecipanti che potrebbero aderire alle comunità professionali di orientamento, quasi la totalità dei rispondenti, anche in questo caso ad esclusione di un orientatore, considera le comunità professionali come un'opportunità per collaborare con i funzionari pubblici della Regione Veneto, i quali monitorano e coordinano le attività.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi

La letteratura in materia di orientamento professionale ha risentito dell'influenza di approcci psicometrici volti ad ottenere risultati quantitativi, sostenendo l'idea che possa esistere la persona giusta da posizionare al posto giusto. A distanza di poco più di cento anni da quando Parsons fondò il primo laboratorio dedicato all'orientamento professionale e vocazionale (Soresi, Nota, 2020), vi sono state profonde trasformazioni, in seguito alle crisi economiche, precarietà, pandemie che hanno stravolto l'assetto socio-culturale, economico, relazionale, lavorativo ed educativo, mettendo sempre più in luce la difficoltà di progettare la vita verso un futuro incerto e instabile. Le dinamiche che caratterizzano il contesto attuale delineano i limiti dell'orientamento diagnostico-attitudinale, in cui l'orientamento veniva svolto attraverso la somministrazione di test psicoattitudinali dove il partecipante aveva un ruolo passivo, in favore di una prospettiva olistica che porta alla costruzione attiva di scenari possibili che possono essere percorsi dal singolo, il quale è al centro dell'attenzione mentre si prepara per ri-progettare la sua storia di vita. Per questo motivo, gli studi sull'orientamento devono svolgersi con e per le persone, affinché si possa contribuire al miglioramento della realtà sociale, formando contesti in cui gli attori si incontrano, si confrontano e co-costruiscono conoscenza sui temi di interesse comune, mettendo insieme le prospettive del beneficiario, dell'operatore e del decisore, ancorché siano diverse. Cooperazione, partecipazione e attivazione sono elementi che non possono essere separati dal *Life Design* e dalla visione *lifelong* dell'orientamento, per la quale è necessario creare evidenze e modelli teorici e operativi che mirano a sostenere e ad incentivare il benessere delle persone che vivono situazioni di vulnerabilità, legate all'assenza di lavoro e alla difficoltà di ri-progettazione della propria storia di vita (Carosin et al., 2022).

Riferimenti bibliografici

- Akkermans, J., Seibert, S. E., & Mol, S.T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 44(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1503>.
- Ambrosini, M. (2016). Quando gli adulti perdono il lavoro. I risultati di una ricerca. *Quaderni di sociologia*, 72, 57-71. <https://doi.org/10.4000/qds.1571>.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Raffaello Cortina.
- Batini, F. (2009). L'orientamento narrativo. Le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno. In I. Loiodice (Eds.). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 137-156). Progedit.
- Bergamante, F., Mandrone, E., & Marocco, M. (2022). *I canali di ingresso nel mondo del lavoro*. Inapp.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), 191-222. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>.
- Biasin, C., & Chianese, G. (2022). *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*. Mondadori.
- Buraschi, D., Montesinos, F.A., & Oldano, N. (2017). Dialogo e trasformazione nei processi partecipativi. L'esperienza dei laboratori dialogici nelle Isole Canarie. *Educazione Aperta. Esperienze e Studi*, 1, 125-142.
- Capello, C. (2018). Cadute. Espulsione economica e squalificazione sociale tra i disoccupati torinesi. *Antropologia*, 5(2), 137-157.
- Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyau, J., & Rossier, J. (2022). Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing individual and collective experience of humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 643-665.
- Cegolon, A. (2019). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Studium.
- Chevalier, J.M., & Buckles, D.J. (2013). *Handbook for Participatory Action Research, Planning and Evaluation*. SAS2 Dialogue.
- Commissione Europea (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 – «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente»*.
- De Carlo, F. (2017). *Il career counseling. Teoria e pratica in Donald E. Super, John D. Krumboltz e Mark L. Savickas*. Aracne.
- De Carlo, F. (2022). Analysis of the practices and detection of the needs of Job Center operators: A training proposal to strengthen the effectiveness of employment accompaniment services. *Pedagogia oggi*, 20(2), 173-178. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-022022-21>
- Marigliano, R., & Luongo, R. (2022). L'Orientamento tra generatività e narrazione. *Attualità pedagogiche*, 4(1), 100-108.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Sage.

- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf
- Poli, R. (2021) Dal punto di vista dei Futures studies: Pedagogia e futuro. Introduzione alla Futures Literacy. In S. Soresi (Ed.). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro* (pp. 25-33). Studium.
- Rossier, J., Urbanaviciute, I., Gander, F., Hofmann, J., Masdonati, J., & Ruch, W. (2023). Vulnerabilities and Psychological Adjustment Resources in Career Development. In D. Spini, & E. Widmer (Eds.). *Withstanding Vulnerability throughout Adult Life: Dynamics of Stressors, Resources, and Reserves* (pp. 253-267). Springer Nature Singapore.
- Rus, T.I. (2012). Life cycle and psycho-social characteristics of unemployed adults. *Salud Mental*, 35(3) , 225-230.
- Savickas, M.L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Erickson.
- Soresi, S., & Nota, L. (2015). Competenze, formazione e deontologia dei professionisti dell'orientamento. In S. Soresi (Ed.). *Orientamento alle scelte: rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni*. Giunti OS Organizzazioni Speciali.
- Soresi, S., Nota, L., Ginevra, M.C., Santilli, S., & Di Maggio, I. (2019). *Perchè una carta-memorandum per l'Orientamento*. In S. Soresi, L. Nota, & S. Santilli (Eds.), *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'Agenda 2030* (pp. 279-286). Cleup.
- Theodorou, A., Violani, C., & Alessandri, G. (2017). Vivere senza un lavoro: positività e salute psicofisica in un campione di disoccupati. *Giornale italiano di psicologia*, 4, 993-1003.
- Thomsen, R. (2012). *Career Guidance in Communities*. Narayana press.
- Thomsen, R. (2016). Guidance in communities: A model for reflexive practice. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 5 (1), 191-21.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019) *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.

I.4

Gli approcci educativo-animativi nelle strutture residenziali per anziani: una risposta non farmacologica Socio-Educational approaches in Long-term care for the elderly: a non-pharmacological response

Elisa Bruni

*Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"
elisa.bruni11@unibo.it*

Il progetto di ricerca qui presentato si propone promuovere un cambiamento nella cultura della cura e integrare gli approcci educativo-animativi nella pratica quotidiana, per migliorare la qualità della vita, attraverso la messa a punto di un modello formativo rivolto ai professionisti di strutture residenziali per anziani fragili e non autosufficienti.

L'aumento della popolazione anziana e dei loro specifici bisogni di cura ha spinto il sistema di assistenza a evolversi verso modelli bio-psyco-sociali, prevedendo piani multidisciplinari attenti ai bisogni sanitari, assistenziali e psicosociali delle persone anziane con demenza (Palestini et al., 2012). Gli approcci educativo-animativi, detti "non farmacologici", giocano un ruolo fondamentale nella presa in carico di queste persone; concentrandosi sulla personalizzazione della cura e utilizzando metodologie basate sulla cultura educativa e pedagogica (Feil, 1991; Kitwood, 1997). È sempre più cruciale fornire una formazione ai professionisti che si dedicano alla cura di anziani fragili e non autosufficienti, che comprenda competenze relative agli approcci e alle metodologie educativo-animative.

Il disegno di ricerca presenta uno studio esplorativo con fasi sequenziali, in prospettiva *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019). La fase qualitativa prevede lo svolgimento di interviste semi-strutturate e focus group ai professionisti nelle strutture residenziali. L'analisi del contenuto permetterà di effettuare un'analisi dello stato dell'arte e del fabbisogno formativo rispetto agli approcci educativo-animativi nella cura quotidiana, anche alla luce dell'emergenza pandemica. Successivamente, sulla base dei bisogni individuati viene sviluppato un modello di intervento formativo, da proporre ad un piccolo campione di strutture, per valutarne l'efficacia attraverso misure di rilevazione quantitativa, ex-ante, in itinere, ex-post.

Parole chiave: approcci animativo-educativi, demenza, formazione, terza età, strutture residenziali.

The research project presented here aims to promote a change in the culture of care and to integrate socio-educational approaches into daily practice, in order to improve the quality of life through the development of a training model aimed at professionals of residential facilities for frail and non-independent elderly people.

The increase in the elderly population and their specific care needs have led the care system to evolve towards bio-psycho-social models that provide multidisciplinary plans adapted to the health, care and psychosocial needs of

elderly persons with dementia (Palestini et al., 2012). Socio-educational, so-called 'non-pharmacological' approaches, play a key role in the care of these people; focusing on personalised care and using methodologies based on educational and pedagogical culture (Feil, 1991; Kitwood, 1997). The training of professionals involved in the care of frail and dependent elderly people is becoming increasingly important. This includes skills related to socio-educational approaches and methodologies.

The research design presents an exploratory study with sequential phases, in a mixed-methods perspective (Trincherò & Robasto, 2019). In the qualitative phase, semi-structured interviews and focus groups will be conducted with professionals in residential facilities. The content analysis will allow for an analysis of the state of the art and training needs in relation to socio-educational approaches in daily care, also in the light of the pandemic emergency. Subsequently, based on the needs identified, a training intervention model will be developed and proposed to a small sample of facilities to assess its effectiveness using quantitative, ex-ante, in itinere, ex-post survey measures.

Keywords: dementia, elderly, long-term care, non-pharmacological approaches, training.

1. Quadro teorico di riferimento

L'invecchiamento della popolazione rappresenta un fenomeno consolidato e riconosciuto come uno dei più significativi degli ultimi secoli.

Divenuto consistente su scala globale verso la metà del XX secolo e destinato ad intensificarsi nei decenni a venire, il World Social Report 2023 (2023) stima che tra il 2021 e il 2050, la quota globale della popolazione anziana, definita come "persone di 65 anni o più", aumenterà da meno del 10 a circa il 17% (Wilmoth et al., 2023). Nello stesso periodo, il numero di anziani dovrebbe più che raddoppiare, passando da 761 milioni a 1,6 miliardi (Wilmoth et al., 2023).

Parallelamente, si assiste all'ampliamento di quella fascia di persone anziane in condizione di riduzione delle proprie risorse e di perdita parziale o totale dell'autosufficienza (Orsi et al., 2012). I dati del Global Action Plan 2017-2025 (2017) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità indicano che nel 2015 la demenza ha interessato 47 milioni di persone in tutto il mondo; si stima che tale cifra raggiungerà i 75 milioni entro il 2030 e i 132 milioni entro il 2050, con un incremento di circa 10 milioni di nuovi casi ogni anno. Secondo i dati del Ministero della Salute (2017), in Italia, il numero di persone con demenza è stimato essere oltre 1 milione, di cui circa 600.000 presentano demenza di Alzheimer. Questa condizione coinvolge direttamente o indirettamente circa 3 milioni di persone nella loro assistenza, con conseguenze rilevanti sia a livello economico che organizzativo (Ministero della Salute, 2017).

Di fronte al crescente numero di individui che presentano specifici bisogni di cura, i servizi di assistenza hanno intrapreso percorsi atti a riconsiderare i propri modelli di intervento e le proprie pratiche (Brune, K. B., 1995; Coons

& Mase, 1996; Kitwood, 1997). Di conseguenza, il sistema di presa in carico della persona anziana è andato orientandosi sempre più nella direzione di modelli bio-psico-sociali (Minguzzi, 2003), integrando e sviluppando la valutazione multidimensionale dell'anziano e dell'anziana fragile: in particolare, predisponendo piani multidisciplinari che rispondono ai bisogni sanitari, assistenziali e psicosociali della persona con demenza (Palestini et al., 2012).

1.1 *Fragilità nella persona anziana*

Introdotta per la prima volta nel 1974 durante il Federal Council on Aging (FCA), il concetto di fragilità nella persona anziana si è sempre più diffuso per descrivere la condizione di coloro che devono affrontare significative limitazioni delle proprie capacità psicofisiche, trovandosi a dover riorientare il proprio stile di vita e preservare, il più a lungo possibile, anche un minimo livello di autosufficienza (Federal Council of Aging, 1974).

La fragilità si caratterizza per una notevole variabilità individuale e dipende principalmente dalla presenza di molteplici patologie, dalla complessità delle cure mediche e sanitarie richieste, e dalla predisposizione alla fragilità stessa, ovvero la vulnerabilità. Risultato di un intricato insieme di variabili, qualsiasi intervento rivolto alle anziane e agli anziani fragili deve tenere in considerazione tutti gli aspetti che possono costituire fattori di rischio, elementi di criticità, e, conseguentemente, ambiti di intervento (Orsi et al., 2012).

La demenza costituisce uno dei principali fattori di fragilità nell'anziano e nell'anziana. Rappresenta un termine ombrello per un gruppo di sindromi cliniche che colpiscono molteplici aspetti delle funzioni cognitive della persona (Mitchell & Agnelli, 2015). Le varie forme di demenza si contraddistinguono per il progressivo deterioramento delle funzioni cognitive, accompagnato da una compromissione funzionale e dall'insorgenza concomitante di comportamenti problematici e complessi. Quando si parla di “disturbo comportamentale” e “comportamento problema” – in letteratura “*Behaviour and Psychological Symptoms of Dementia*” (BPSD) – si fa riferimento ad uno spettro eterogeneo di sintomi non-cognitivi che possono presentarsi nelle persone affette da una qualsiasi forma di demenza, e che vanno a interferire con le normali attività di vita quotidiana della persona stessa (De Beni & Borella, 2015).

Tipicamente, l'evoluzione della demenza è caratterizzata da una progressione lenta e non è sempre immediatamente evidente nelle prime fasi della patologia. Inoltre, si osserva una notevole eterogeneità sia nell'insorgenza che nella severità dei sintomi, la quale varia da individuo a individuo (De Beni & Borella, 2015).

1.2 Nuovi orientamenti e modelli nella cultura della cura

La molteplicità di approcci e servizi di assistenza rivolti a persone anziane in condizioni di fragilità, si configura come il risultato del cambiamento nella cultura della cura. Tale processo ha permesso il superamento della visione puramente medico-assistenzialistica e adultocentrica della terza età (Palestini et al., 2012).

Pertanto, appare cruciale individuare alcuni punti di riferimento che hanno segnato detta evoluzione culturale e che si configurano come fondanti un'idea di prendersi cura autenticamente orientata a promuovere la qualità della vita e il benessere delle persone anziane, così come delle persone coinvolte nell'assistenza.

In contrapposizione ai modelli gestionali delle strutture residenziali degli anni Sessanta, il *Culture change movement* nasce negli Stati Uniti durante la transizione delle strutture dedicate alla cura della terza età da un modello medico e manageriale a un modello sociale-umanistico, diffondendosi poi in varie forme e declinazioni in tutto il mondo (Brune, 1995; Rahnam & Schnelle, 2008).

I principi e le pratiche di cui il *Culture change movement*, nel corso degli anni, si è fatto portatore, sono frutto della condivisione di comuni interrogativi riguardo la valutazione e la qualità della cura offerta nelle strutture residenziali a lungo termine (Koren, 2010). Molteplici sono, infatti, i modelli in cui tale approccio è andato declinandosi nel corso del tempo.

Tuttavia, alcuni elementi accomunano le varie direttrici intraprese dal movimento. In primo luogo, la promozione della libertà di scelta da parte degli individui, sulla base dei propri interessi e necessità (ad esempio, cosa mangiare o cosa indossare). In secondo luogo, rendere le strutture e le pratiche di cura più accoglienti; il favorire lo svilupparsi di relazioni strette tra gli operatori della cura, i residenti e la comunità, in cui la struttura è inserita. Infine, la volontà di riorganizzare il lavoro in base ai bisogni e ai desideri dei residenti, mettendo in atto azioni di empowerment per le figure professionali che si occupano della cura, all'interno di un processo sistematico di miglioramento della qualità della vita e della struttura stessa (Koren, 2010).

I profondi cambiamenti portati avanti dal movimento presuppongono un cambiamento culturale importante che coinvolga le strutture, i ruoli e i processi di cura, ponendo al centro la persona (Cornelison, 2016).

Il pensiero di Tom Kitwood (1997) ridisegna non solo il modo in cui viene concepita la cura, ma anche lo stesso approccio ai bisogni ad essa correlati all'interno dei servizi.

Partendo dalla critica della prospettiva medica con cui tradizionalmente viene concepita la demenza, Kitwood (1997) riapre il dibattito e indirizza la riflessione verso un approccio più umano e ottimistico. La maggior parte delle ricerche sulla demenza fino ad allora portate avanti, infatti, considerano la demenza alla luce dell'approccio medico-assistenziale, concentrandosi principal-

mente sui deficit e sulla sintomatologia, tralasciando gli aspetti evolutivi, strettamente connessi alle esperienze e al vissuto della persona (Kitwood, 1997). Inoltre, l'approccio tradizionale contribuisce a porre una distanza tra chi si prende cura e la persona che riceve quelle stesse cure (Raineri & Cabiati, 2016).

Con il Person-centered approach, Kitwood (1997) sviluppa un approccio che mette al centro la persona con demenza, non la sua patologia, inserendola in una relazione di cura che promuove "l'Essere Persona". In questa prospettiva, il compito di chi fornisce assistenza è quello di mantenere e valorizzare la personalità dell'individuo, ponendolo al centro del proprio percorso di cura, indipendentemente dalla diagnosi (Mitchell & Agnelli, 2015).

Pertanto, il pensiero di Kitwood (1997) contribuisce a disegnare un nuovo modo di pensare la cura, suggerendo di concentrare le pratiche non tanto sul "cosa", ma sul "come" vengono messe in atto; una prospettiva, in cui i caregiver, in particolare quelli operanti nelle strutture assistenziali, sviluppano un proprio modo di agire che sostiene e promuove l'unicità e i bisogni della persona con demenza (Fazio et al., 2018).

Un altro elemento chiave all'interno del cambiamento nella cultura della cura è rappresentato dal contributo di Naomi Feil (1991).

Elaborato tra il 1963 e il 1980, con l'obiettivo di assistere gli anziani affetti da compromissione delle funzioni cognitive, il metodo *Validation* si basa sulla teoria di Erik Erikson (1986) sulle fasi della vita e sottolinea la stretta dipendenza tra aspetti biologici, cognitivi e psico-sociali della vita (Neal et al., 1996). Questo approccio pone le sue fondamenta sull'accettazione della realtà e della verità personale delle esperienze altrui, integrando una serie di tecniche relazionali specifiche e riconoscendo che ogni azione dell'individuo, specialmente la più problematica, rappresenta un modo per manifestare i propri bisogni (Feil, 1992).

1.3 *Gli approcci educativo-animativi*

Gli approcci educativo-animativi si caratterizzano per la centralità riservata alle risorse della persona, con l'obiettivo di perseguire il mantenimento o la riabilitazione psicosociale, attraverso metodologie personalizzate proprie della cultura educativa e pedagogica (Feil, 1991; Jones, 1999; Kitwood, 1997): orientate, da un lato, alla stimolazione sensoriale, cognitiva, motoria e all'espressione del sé; dall'altro, all'utilizzo di approcci ludici, basati su strumenti e linguaggi artistici (Taddia, 2012).

L'analisi sistematica della letteratura ha permesso di evidenziare l'impatto degli interventi educativo-animativi rivolti a persone anziane con demenza e gli effetti in coloro che se ne prendono cura, anche alla luce dell'emergenza pandemica (Bruni et al., 2022). Nel rispetto delle indicazioni del *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-analysis* (PRISMA) (Liberati et

al., 2009), la rassegna ha preso in esame le pubblicazioni presenti nelle principali banche dati online, attraverso specifici criteri di ricerca e ammissibilità coerenti con la domanda di ricerca. Per la consultazione, sono state impiegate diverse strategie, privilegiando soprattutto i documenti contenenti evidenze relative a interventi educativo-animativi indirizzati ad anziani con demenza e ai loro caregiver, sia formali che informali (Bruni et al., 2022).

L'analisi sistematica ha messo in evidenza la centralità attribuita principalmente al concetto di Persona, come delineato da Kitwood (1997). La Persona è vista come un individuo unico, con bisogni specifici e personali, indipendentemente dalla prospettiva considerata: sia che l'attenzione sia rivolta alla persona affetta da demenza, sia che si concentri sui professionisti della cura, sia che si focalizzi sulla relazione tra i due (Chenoweth et al., 2009; Graff et al., 2006).

Inoltre, nei numerosi studi che valutano l'efficacia degli interventi educativo-animativi, emerge un interesse, da una parte, verso la gestione delle manifestazioni comportamentali e, dall'altra, verso il rallentamento del declino cognitivo (D'Amico et al., 2015; Graessel et al., 2011). Questi studi confermano che tali interventi sono efficaci non solo nel mantenere risultati stabili, ma anche nel limitare il deterioramento delle condizioni generali della persona.

Parallelamente a ciò, poiché gli effetti delle demenze non riguardano solamente le persone direttamente colpite dalla malattia, la letteratura dedica ampio spazio a chi si prende cura della persona, mettendo in evidenza la complessità dei ruoli e dei compiti che tali figure sono chiamate a svolgere e a sostenere nel percorso di cura (Belle et al., 2006). Ciò si riflette nella molteplicità di interventi a loro rivolti: da un lato, concentrati sulla gestione del sovraccarico psicologico e dei sintomi correlati (stress, depressione, perdita di fiducia nelle proprie capacità, ecc.); dall'altro, sulla formazione nei diversi contesti di cura, che siano residenziali, semi-residenziali o presso l'abitazione della persona con demenza (Chenoweth et al., 2009; Si et al. 2009; Gitlin et al., 2010; Graff et al., 2006).

Per analizzare l'impatto degli interventi educativo-animativi alla luce dell'emergenza pandemica, è stata realizzata un'analisi della letteratura recente, allo scopo di mettere in luce alcuni elementi ricorrenti negli studi presi in esame, seppure relativamente a un arco temporale ristretto.

In primo luogo, emergono con forza gli effetti negativi legati all'emergenza. È ormai consolidato che le misure di contenimento del contagio hanno avuto effetti dannosi per le persone con demenza: perdita di abilità pregresse, perdita di contatti sociali, solitudine e declino cognitivo (Quail et al., 2021). Non sorprende che le misure di distanziamento e autoisolamento, durante la fase emergenziale della pandemia, abbiano aumentato i problemi legati all'isolamento sociale, sia per le persone con demenza sia per i caregiver, che hanno dovuto ridurre le interazioni con l'esterno e la partecipazione alle consuete attività sociali, comprese quelle ricreative di gruppo o riabilitative (Aledeh & Adam, 2020; Tsa-

panou et al., 2020b). Parallelamente, per quanto riguarda le strutture residenziali, si evidenzia l'aumento del “peso” del *caregiving*: riconducibile, da un lato, alla riduzione, e in alcuni casi di sospensione, delle attività e delle visite ai familiari, e all'insufficienza del personale, aggravato dall'elevato turnover; dall'altro, alla necessità di seguire politiche e procedure percepite come dannose per i residenti con demenza e l'assenza di linee guida condivise rispetto agli approcci educativo-animativi (Dourado et al., 2020b; Hoel et al., 2022). Complessivamente, si osserva che l'aumento dei livelli di stress sul lavoro ha avuto un impatto negativo sul benessere dei professionisti dell'assistenza: evidenze preliminari che suggeriscono che sia fattori individuali che quelli legati al sistema possono intensificare questo effetto negativo (Haslam-Larmer et al., 2022).

In secondo luogo, è possibile porre in luce gli aspetti positivi in relazione all'emergenza pandemica. In particolare, la letteratura presa in esame apre alla riflessione sul contributo positivo degli strumenti digitali per far fronte alla complessità dovuta alle misure restrittive e di contenimento del contagio, che hanno limitato e interrotto le attività quotidiane e le relazioni sociali (Hoel et al., 2022; Quail et al. 2021).

Il contributo offerto dagli approcci educativo-animativi, integrati nell'organizzazione e nella cura quotidiana, attraverso il coinvolgimento di tutta l'équipe, è sempre più parte integrante della presa in carico della persona con demenza; tantoché, in ambito sanitario sono detti “non-farmacologici” (Orsi et al., 2012). Si rende, quindi, sempre più necessaria una formazione dei professionisti che si occupano della cura degli anziani fragili e non-autosufficienti che includa le competenze legate agli approcci e alle metodologie educativo-animative. Queste competenze appaiono ancora più importanti in seguito alla pandemia, che ha imposto misure restrittive di distanziamento, riduzione e spesso sospensione delle attività di qualsiasi tipo, esponendo le persone con demenza e i professionisti che se ne occupavano a condizioni estremamente problematiche e complesse (Simonetti et al., 2022b).

Si rende necessario, in particolare in questo momento, riconsiderare la progettazione e gli interventi educativo-animativi dal punto di vista metodologico, innalzare le competenze del personale per promuovere questi approcci dando risposta ai nuovi bisogni, tenendo anche in considerazione gli elementi innovativi sviluppati in tali contesti durante l'emergenza.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca ha cercato di chiarire l'oggetto di indagine, rispondendo al seguente interrogativo: in che modo la formazione di tutte le figure professionali rispetto all'integrazione degli approcci educativo-animativi nella quotidianità delle strutture residenziali favorisce la qualità nella presa in carico e nella cura?

Partendo dall'ipotesi che una formazione sugli approcci educativo-anima-

tivi possa incidere sulla qualità delle strutture, l'obiettivo della ricerca è quello di mettere a punto un modello di intervento formativo rivolto al personale delle strutture residenziali per persone anziane fragili e non autosufficienti, che possa promuovere un cambiamento nella cultura della cura e che permetta l'inserimento degli approcci educativo-animativi come pratica quotidiana, per l'innalzamento della qualità della vita nelle strutture stesse.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La struttura del disegno di ricerca appartiene alla prospettiva metodologica dei *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019). Tale prospettiva, non limitandosi alla somma di vari approcci e metodi d'analisi, ma alla loro vera e propria integrazione, negli ultimi anni ha assunto lo status di un vero e proprio approccio alla ricerca, ponendosi all'interno delle scienze sociali come possibile "terza via" rispetto alla dicotomia qualità-quantità (Amaturo & Punziano, 2016). Anziché stabilire a priori un quadro metodologico rigido, il principio sostanziale consiste nell'impiegare, di volta in volta, lo strumento più idoneo per esaminare ciascun singolo aspetto dell'oggetto di ricerca. Ciò permette di considerare i modelli procedurali proposti per i disegni *mixed methods* (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015) come un punto di partenza per la creazione di un piano di ricerca che possa essere ulteriormente arricchito e adattato in strategie più complesse (Creswell & Creswell, 2017; Trincherò & Robasto, 2019).

Il presente disegno è strutturato seguendo un piano esplorativo ad architettura sequenziale, che prevede una fase esplorativa in cui viene privilegiato l'utilizzo di strumenti qualitativi, al fine di strutturare adeguatamente la fase successiva, di tipo confermativo, all'interno della quale dare priorità a strumenti quantitativi (Amaturo & Punziano, 2016; Ponce & Pagán-Maldonado, 2015).

La prima fase di tipo qualitativo è finalizzata alla ricostruzione dell'esperienza e dei bisogni formativi dei soggetti coinvolti, al fine di analizzare lo stato dell'arte e del fabbisogno formativo rispetto agli approcci educativo-animativi nelle strutture residenziali, anche alla luce dell'emergenza pandemica. L'analisi dei dati raccolti permette l'elaborazione di costrutti e definizioni atte alla strutturazione di strumenti quantitativi previsti per la fase successiva di tipo quantitativo (Trincherò & Robasto, 2019).

In accordo con la direzione delle Attività Socio Sanitarie dell'Azienda USL di Bologna (DASS), sono state selezionate tramite campionamento di non probabilistico (Coggi & Ricchiardi, 2005) alcune strutture residenziali, in cui effettuare interviste semi-strutturate ad osservatori privilegiati (Corbetta, 2014). In questa fase si è dato maggior risalto alle figure professionali che attraverso la propria esperienza sul campo potessero offrire un contributo rispetto al tema in oggetto: coordinat*, educat*, animat*, responsabile attività assistenziali (Raa), operat* socio-sanitari (Oss). Come anticipato, la finalità è stata

quella di indagare quali fossero i bisogni formativi rispetto all'integrazione degli approcci educativo-animativi all'interno del percorso di cura di persone anziane fragili e non autosufficienti all'interno delle strutture.

Per garantire la possibilità di raccogliere e analizzare opinioni, pensieri, stati d'animo, ma anche comportamenti e pratiche utilizzate durante il quotidiano lavoro di cura della persona anziana, in fase di preparazione delle interviste semi-strutturate si è privilegiato l'impostazione a schema circolare per quanto riguarda i nuclei tematici da cui partire per la definizione delle domande durante gli incontri, garantendo elasticità nella conduzione degli stessi (Milani & Pegoraro, 2011). Tale schema, infatti, consente non solo di raccogliere il flusso delle informazioni fornite dagli intervistati, ma anche di identificare elementi che non erano stati contemplati inizialmente (Gianturco, 2005).

Sulla base dei bisogni individuati attraverso l'analisi dei dati raccolti con le interviste semi-strutturate, si prevede la messa a punto di un modello di intervento formativo che sarà proposto a un piccolo campione di strutture, nella fase confermativo-quantitativa della ricerca. Per verificare l'efficacia di tale modello si prevede la costruzione di uno o più strumenti quantitativi, che facciano riferimento a variabili standardizzate (Coggi & Ricchiardi, 2005), da sottoporre ai partecipanti ex-ante, in-itinere ed ex-post: a titolo esemplificativo, è stata predisposta la costruzione di un questionario e/o di scale di misura degli atteggiamenti (Gattico & Mantovani, 1998).

4. Discussione dei dati raccolti (o dello stato dell'arte della ricerca, se dottorandi del II anno)

In accordo con la direzione delle Attività Socio Sanitarie dell'Azienda USL di Bologna (DASS), sono state selezionate e coinvolte nella fase esplorativo-qualitativa della ricerca, 6 strutture residenziali per anziani (Case Residenze Anziani) del Comune di Bologna.

Al fine di indagare i bisogni formativi e lo stato attuale rispetto all'integrazione degli approcci educativo-animativi all'interno del lavoro di cura quotidiano nelle strutture, sono state effettuate: 3 interviste semi-strutturate e 5 focus-group. Per un totale di 25 figure professionali coinvolte, di cui: 1 Psicologa, 1 operatrice socio-sanitaria (OSS), 6 Animat*, 8 responsabili attività assistenziali (RAA), 5 Coordinatrici, 4 Fisioterapist*.

Come anticipato, gli strumenti qualitativi utilizzati sono stati costruiti seguendo uno schema circolare, che, come affermato da Gianturco (2005), ha garantito elasticità nella conduzione degli incontri, attraverso un insieme di nuclei tematici. Tenendo ben presente, anche solo in linea generale, tale logica circolare, il ricercatore evita di proporre una rigida sequenza predeterminata

di domande, assicurandosi una serie di tematiche da affrontare durante gli incontri (Milani & Pegoraro, 2011).

Per quanto riguarda l'analisi qualitativa dei contenuti delle interviste e dei focus-group si è scelto di utilizzare la *thematic analysis*, al fine di identificare e analizzare le tematiche che possano contribuire a una comprensione più ampia del contesto in cui sono stati raccolti e dell'oggetto di indagine (Clarke & Braun, 2021). Questa metodologia permette al ricercatore di orientarsi tra le varie fasi dell'analisi in un continuo e flessibile movimento avanti e indietro, al fine di individuare all'interno dei dati, pattern ripetuti di significato (Clarke & Braun, 2006). Per evitare di adattare i dati a schemi di codifica preesistenti (Semeraro, 2011), l'analisi segue un approccio induttivo, attraverso un processo di codifica che è interamente guidato dai dati stessi (Frith & Gleeson, 2004).

Dopo la fase di familiarizzazione con i dati (Clarke & Braun, 2021), l'analisi ha preso in esame il livello semantico dei contenuti, grazie al quale, attraverso codici atti a cogliere i significati superficiali ed evidenti (Clarke & Braun, 2021), è stato possibile ricostruire le esperienze, le concezioni e i vissuti percepiti dai partecipanti, in relazione al lavoro di cura. Sono emerse tre tematiche principali, relative a concezioni ed esperienze percepite rispetto: alla cura, alla formazione, all'emergenza pandemica all'interno della struttura di appartenenza.

Alla luce degli obiettivi della ricerca, si ritiene importante mettere in luce alcuni elementi. Innanzitutto, uno degli elementi messo in luce dai partecipanti è la percezione che hanno rispetto alla popolazione ospite nelle strutture: affermano di essere di fronte un cambiamento in termini di eterogeneità per età e patologie. Emergono, poi, aspetti rilevanti riguardo la relazione. Da un lato, si nota un mancato riconoscimento dell'importanza della componente educativa rispetto a quella sanitaria tra le figure professionali coinvolte nella cura. Dall'altro lato, si sottolinea la necessità di creare reti e collaborare con enti pubblici, privati e figure professionali di diverse strutture residenziali. Riguardo alla formazione, si evidenzia la richiesta di aggiornamenti nei corsi di base per alcune figure professionali e la necessità di estendere la formazione agli approcci educativo-animativi per tutte le figure coinvolte, non solo limitate a quelle considerate "educative".

Procedendo deduttivamente nell'analisi, per una comprensione più profonda e strutturata delle dimensioni qualitative emerse (Clarke & Braun, 2006), si è approfondito il livello latente dei contenuti, concentrandosi su un livello di significato più profondo e implicito (Clarke & Braun, 2021). L'analisi del significato latente ha permesso la costruzione di *researcher-directed code* (Clarke & Braun, 2021), che riflettendo l'interpretazione e le conoscenze teoriche di chi conduce la ricerca, ha consentito di individuare ulteriori tematiche sottese all'interno dei contenuti analizzati. Pertanto, alla luce del *Framework Lifecomp* (Sala et al. 2020) sulle competenze trasversali, i contenuti sono stati codificati sulla base delle tre aree tematiche e rispettive competenze del quadro

di riferimento fornito dalla Commissione Europea: 1) area personale, declinata in autoregolazione, flessibilità e benessere; 2) area sociale, declinata in empatia, comunicazione e collaborazione; e infine 3) l'area relativa all' "imparare ad imparare", declinata in *growth mindset*, pensiero critico e gestione dell'apprendimento. Sulla base dei risultati emersi e in accordo con l'Azienda Sanitaria Locale, è stato creato un questionario rivolto a un campione più ampio di operatori/trici di strutture residenziali per persone anziane fragili di Bologna e finalizzato ad una comprensione più ampia dei bisogni formativi degli operatori di questi servizi. L'analisi dei risultati, attualmente in corso, contribuirà: da un lato, a fornire una rappresentazione più completa e rappresentativa delle dinamiche coinvolte, arricchendo così la comprensione complessiva del contesto in esame; dall'altro, svolgerà un ruolo fondamentale nella progettazione del modello formativo previsto nella successiva fase quantitativa della ricerca.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici)

Svolgere attività di ricerca empirica all'interno di strutture residenziali per anziani si configura come un'attività complessa, sia dal punto di vista della tematica, sia dal punto di vista della possibilità di accesso al campo, in particolare, a causa della situazione pandemica ancora in corso al momento della negoziazione dell'accesso al campo durante la fase esplorativo-qualitativa.

La ricerca si concentra su un fenomeno di grande rilevanza sociale in continua evoluzione, tentando di offrire un contributo al miglioramento della qualità della vita delle persone con demenza e dei professionisti della cura nelle strutture residenziali. Per questo si è scelto di utilizzare un approccio metodologico misto, al fine di giungere ad una visione completa e dettagliata dell'oggetto di studio (Trincherò & Robasto, 2019). In particolare, gli strumenti utilizzati nella fase qualitativa, permettono di delineare in modo approfondito i bisogni formativi, cogliendo sfumature e relazioni complesse tra i vari fattori (Milani & Pegoraro, 2011). Tuttavia, è importante garantire il criterio di rigore dell'analisi qualitativa del contenuto delle interviste e dei focus-group, considerando l'utilizzo di tecniche di triangolazione al fine di confermare i risultati ottenuti (Amaturo & Punziano, 2016; Zammuner, 1996).

La selezione delle strutture residenziali tramite campionamento non probabilistico è supportata dal contesto specifico della ricerca (Coggi & Ricchiardi, 2005) e permette di coinvolgere figure professionali con una significativa esperienza sul campo, contribuendo alla validità esterna dei risultati. Tuttavia, la scelta del tipo di campionamento e le sue dimensioni non permettono la generalizzabilità dei risultati (Viganò, 2002).

La seconda parte della ricerca, la fase quantitativa, prevede la progettazione di un intervento formativo in alcune strutture residenziali, scelte in accordo con la direzione delle Attività Socio Sanitarie dell'Azienda USL di Bologna (DASS). Al fine di misurare l'efficacia di tale modello verranno costruiti uno o più strumenti quantitativi, da sottoporre ai partecipanti ex-ante, in-itineris ed ex-post. Tali strumenti, seppur apparentemente rigidi (Gattico & Mantovani, 1998), consentiranno di conferire maggiore validità interna ed esterna alla ricerca (Viganò, 2002).

Infine, la scelta di prediligere un approccio *mixed methods*, seppur nei limiti in termini di riproducibilità (Milani & Pegoraro, 2011), consente di orientarsi verso un approccio metodologico integrato, che mira a ottenere una comprensione più accurata e adeguata del mondo sociale, auspicabilmente avvicinandosi a quella che Cordaz (2011) definisce “conciliazione sistemica”, nel tentativo di superamento delle dicotomie esistenti che caratterizzano frequentemente l'analisi sociale (Amaturo & Punziano, 2016). Malgrado l'innovatività intrinseca dell'approccio scelto, è fondamentale evidenziare che la sua efficacia deve essere adeguatamente testata e validata su una scala più ampia. I risultati ottenuti finora suggeriscono prospettive promettenti; tuttavia, è essenziale condurre ulteriori studi su vasta scala per stabilire un contributo di rilevanza e applicabilità generalizzabile nel campo della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Aledeh, M., & Adam, P. H. (2020). Caring for dementia caregivers in times of the COVID-19 crisis: A systematic review. *American Journal of Nursing Research*, 8(5), 552-561. <https://doi.org/10.12691/ajnr-8-5-8>
- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I mixed methods nella ricerca sociale*. Carocci editore.
- Belle, S. H., Burgio, L. D., Burns, R., Coon, D. W., Czaja, S. J., Gallagher Thompson, D., Gitlin, L. N., Klinger, J., Koepke, K. M., Lee, C. C., Martindale Adams, J., Nichols, L. O., Schulz, R., Stahl, S. M., Stevens, A., De Winter, L., & Zhang, S. (2006). Enhancing the quality of life of dementia caregivers from different ethnic or racial groups: A randomized, controlled trial. *Annals of Internal Medicine*, 145(10), 727-738. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-145-10-200611210-00005>
- Brune, K. B. (1995). *Eden alternative certification, pilot group*. New Berlin.
- Bruni, E., Luppi, E., & Ricci, A. (2022). Prendersi cura degli anziani fragili e non autosufficienti: Una rassegna sistematica sull'efficacia delle strategie educativo-animative per la qualità della vita delle persone con demenza e dei caregiver. *MeTis-Mondi Educativi. Temi Indagini Suggerzioni*, 12(1), 196-218. <https://doi.org/10.30557/mt00213>
- Chenoweth, L., King, M., Jeon, Y., Brodaty, H., Stein Parbury, J., Norman, R., Haas, M., & Luscombe, G. (2009). Caring for aged dementia care resident study (CA-DRES) of person-centred care, dementia-care mapping, and usual care in dementia:

- A cluster-randomised trial. *The Lancet Neurology*, 8(4), 317-325. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(09\)70045-6](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(09)70045-6)
- Clarke, V., & Braun, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications Ltd.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carrocci.
- Coons, D., & Mace, N. (1996). *Quality of life in long-term care*. Hawthorn.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Cordaz, D. (2011). *Dati e processi: Sull'integrazione tra metodi quantitativi e metodi qualitativi nelle scienze sociali*. Franco Angeli.
- Cornelison, L. (2016). The culture change movement in long-term care: Is person-centered care a possibility for the looming age wave? *National Academy of Elder Law Attorneys*, 12(2), 122–132.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- D'Amico, F., Rehill, A., Knapp, M., Aguirre, E., Donovan, H., Hoare, Z., Hoe, J., Russell, I., Spector, A., Streater, A., Whitaker, C. J., Woods, B., & Orrell, M. (2015). Maintenance cognitive stimulation therapy: An economic evaluation within a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Directors Association*, 16(1), 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2014.10.020>
- De Beni, R. (2009). *Psicologia dell'invecchiamento*. Il Mulino.
- Dourado, M. C. N., Belfort, T., Monteiro, A., De Lucena, A. T., Lacerda, I. B., Gaigher, J., Baptista, M. a. T., Brandt, M., Kimura, N., De Souza, N., Gasparini, P., Rangel, R., & Marinho, V. (2020). COVID-19: Challenges for dementia care and research. *Dementia & Neuropsychologia*, 14, 340-344. <https://doi.org/10.1590/1980-57642020dn14-040002>
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., & Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*. WW Norton & Company.
- Fazio, S., Pace, D., Flinner, J., & Kallmyer, B. (2018). The fundamentals of person-centered care for individuals with dementia. *The Gerontologist*, 58(suppl_1), 10-19. <https://doi.org/10.1093/geront/gnx122>
- Feil, N. (1991). Validation therapy. *Serving the elderly*. Routledge.
- Feil, N. (1992). Validation therapy. *Geriatric Nursing*, 13(3), 129-133. [https://doi.org/10.1016/s0197-4572\(07\)81021-4](https://doi.org/10.1016/s0197-4572(07)81021-4)
- Frith, H., & Gleeson, K. (2004). Clothing and embodiment: Men managing body image and appearance. *Psychology of Men & Masculinity*, 5(1), 40-48. <https://doi.org/10.1037/1524-9220.5.1.40>
- Gattico, E., & Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Pearson Italia.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa: Dal discorso al testo scritto*. Guerini scientifica.
- Gitlin, L. N., Winter, L., Dennis, M. P., Hodgson, N., & Hauck, W. W. (2010). Targeting and managing behavioral symptoms in individuals with dementia: A randomized trial of a nonpharmacological intervention. *Journal of the American Geriatrics Society*, 58(8), 1465-1474. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2010.02971.x>
- Graessel, E., Stemmer, R., Eichenseer, B., Pickel, S., Donath, C., Kornhuber, J., & Luttenberger, K. (2011). Non-pharmacological, multicomponent group therapy

- in patients with degenerative dementia: A 12-month randomized, controlled trial. *BMC Medicine*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-9-129>
- Graff, M. J., Vernooij-Dassen, M. J., Thijssen, M., Dekker, J., Hoefnagels, W. H., & Rikkert, M. G. O. (2006). Community based occupational therapy for patients with dementia and their care givers: Randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 333(7580), 1196. <https://doi.org/10.1136/bmj.39001.688843.BE>
- Haslam Larmer, L., Grigorovich, A., Quirt, H., Engel, K., Stewart, S., Rodrigues, K., Kontos, P., Astell, A., McMurray, J., Levy, A., Bingham, K., Flint, A. J., Maxwell, C. J., & Iaboni, A. (2022). Prevalence, causes, and consequences of moral distress in healthcare providers caring for people living with dementia in long-term care during a pandemic. *Dementia*, 22(1), 5-27. <https://doi.org/10.1177-14713012221124995>
- Hoel, V., Seibert, K., Domhoff, D., Preuß, B., Heinze, F., Rothgang, H., & Wolf-Ostermann, K. (2022). Social health among German nursing home residents with dementia during the COVID-19 pandemic, and the role of technology to promote social participation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 1956. <https://doi.org/10.3390/ijerph19041956>
- Jones, M. (1999). GENTLE CARE: The prosthetic life care approach to providing dementia care at home or in institutions. *Dementias: Biological bases and clinical approach to treatment* (pp. 273-285). Springer.
- Kitwood, T. (2011). Dementia reconsidered: The person comes first. Bradford: Hawker.
- Koren, M. J. (2010). Person-centered care for nursing home residents: The culture-change movement. *Health Affairs*, 29(2), 312-317. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2009.0966>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), W-94. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>
- Milani, P., & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio educativi: Una guida pratica*. Carocci.
- Minguzzi, P. (2003). *Anziani e servizi, la prospettiva europea e la dimensione nazionale*. Franco Angeli.
- Ministero della Salute. (2017). Linee di indirizzo nazionali sui percorsi diagnostico-terapeutici assistenziali (PDTA) per le demenze.
- Mitchell, G., & Agnelli, J. (2015). Person-centred care for people with dementia: Kitwood reconsidered. *Nursing Standard*, 30(7), 46-50.
- Neal, M., Barton Wright, P., & Cochrane Dementia and Cognitive Improvement Group. (1996). Validation therapy for dementia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD001394>
- Orsi, W., D'Anastasio, C., & Ciarrocchi, R. A. (2012). *Animazione e demenze: Memorie, emozioni e buone pratiche sociali*. Maggioli.
- Palestini, L., Anzivino, F., & Nicoli, M. A. (2012). La valutazione multidimensionale del paziente anziano: Applicazione di strumenti nei percorsi di continuità assistenziale. *Dossier Regione Emilia Romagna*, 218, 13-20.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.

- Rahman, A. N., & Schnelle, J. F. (2008). The nursing home culture-change movement: Recent past, present, and future directions for research. *The Gerontologist*, *48*(2), 142-148. <https://doi.org/10.1093/geront/48.2.142>
- Raineri, M. L., & Cabiati, E. (2016). Kitwood's thought and relational social work. *European Journal of Social Work*, *19*(6), 1004-1020. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1074549>
- Scales, K., Zimmerman, S., & Miller, S. J. (2018). Evidence-based nonpharmacological practices to address behavioral and psychological symptoms of dementia. *The Gerontologist*, *58*(suppl_1), S88-S102.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, *7*(1), 97-106.
- Si, G., Ferri, C. P., Mikhaylova, N. M., Sokolova, O., Banerjee, S., & Prince, M. (2009). Helping carers to care—the 10/66 dementia research group's randomized control trial of a caregiver intervention in Russia. *International Journal of Geriatric Psychiatry: A Journal of the Psychiatry of Late Life and Allied Sciences*, *24*(4), 347-354. <https://doi.org/10.1002/gps.2126>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Simonetti, A., Pais, C., Jones, M. B., Cipriani, M. C., Janiri, D., Monti, L., Landi, F., Bernabei, R., Liperoti, R., & Sani, G. (2020). Neuropsychiatric symptoms in elderly with dementia during COVID-19 pandemic: Definition, treatment, and future directions. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 579842. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.579842>
- Taddia, F. (2012). *Laboratori di animazione per la terza età. percorsi socio-educativi*. Erickson.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.
- Tsapanou, A., Papatrifiantayllou, J., Yiannopoulou, K. G., Sali, D., Kalligerou, F., Ntanasi, E., Zoi, P., Margioti, E., Kamtsadeli, V., Hatzopoulou, M., Koustimpi, M., Zagka, A., Papageorgiou, S. G., & Sakka, P. (2020). The impact of COVID 19 pandemic on people with mild cognitive impairment/dementia and on their caregivers. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, *36*(4), 583-587. <https://doi.org/10.1002/gps.5457>
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Vita e Pensiero.
- Wilmoth, J. R., Bas, D., Mukherjee, S., & Hanif, N. (2023). *World social report 2023: Leaving no one behind in an ageing world*. UN.
- World Health Organization (2017). *Global action plan on the public health response to dementia 2017–2025*.
- Zammuner, V. (1996). *Tecniche dell'intervista e del questionario. processi psicologici e qualità dei dati*. Borla.

I.5

Il ruolo delle *funzioni strumentali* per lo sviluppo di culture, politiche e pratiche inclusive a scuola

The role of *funzioni strumentali* for the development of inclusive cultures, policies and practices in school

Flavia Capodanno

Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze politiche e della Comunicazione
fcapodanno@unisa.it

L'obiettivo del presente contributo consiste nel tentare di indagare come e in che misura i docenti con l'incarico di funzione strumentale per l'inclusione siano promotori di iniziative di cambiamento migliorativo delle prassi inclusive della scuola quale organizzazione. La motivazione sottesa a questo disegno di ricerca muove da diverse considerazioni. *In primis*, la scuola, come sottolineato a livello politico e in letteratura, è un'organizzazione complessa fondata su relazioni umane, in cui negli ultimi tempi è andato affermandosi il profilo professionale dei *middle managers*. Essi, in quanto figure di raccordo tra la dirigenza e i colleghi, co-progettano nell'ottica di una leadership distribuita, per dare risposte formative efficaci alle diverse esigenze degli studenti. Restrungendo il focus di interesse all'area dell'inclusione, la cui importanza è centrale nelle dinamiche organizzative e didattiche dell'istituzioni scolastiche, in quanto diritto e obiettivo da perseguire per una società equa e sostenibile, ci si è concentrati sull'analisi del ruolo delle figure strumentali per l'inclusione. Dopo aver operato una revisione della letteratura rispetto al framework teorico illustrato, si è passati alla stesura e predisposizione di un'intervista semi-strutturata, secondo l'approccio di ricerca dell'*Appreciative inquiry*, la cui peculiarità consiste nella valorizzazione dei punti di forza interni alle organizzazioni per promuovere cambiamenti positivi. Si prospetta, dopo l'individuazione del campione di riferimento, consistente in docenti funzioni strumentali per l'inclusione, delle diverse province della regione Campania, di operare un'analisi dei dati, tematica, secondo il modello di Braun & Clarke (2006).

Parole chiave: *Appreciative inquiry*, Inclusione, *middle management* scolastico, scuola come organizzazione.

The aim of this paper is to explore how and to what extent teachers with an instrumental position for inclusion are promoters of change initiatives to improve the inclusive practices of the school as an organisation. The motivation for this research design stems from several considerations. Firstly, the school, as emphasised at the policy level and in the literature, is a complex organisation

based on human relations, in which the professional profile of middle managers has recently become established. As intermediaries between management and colleagues, they co-design with a view to distributed leadership in order to provide effective educational responses to the diverse needs of pupils. Narrowing the focus of interest to the area of inclusion, the importance of which is central to the organisational and pedagogical dynamics of educational institutions, as a right and a goal to be pursued for an equitable and sustainable society, we focused on analysing the role of instrumental figures for inclusion. After carrying out a literature review in relation to the theoretical framework presented, we proceeded to design and prepare a semi-structured interview in accordance with the Appreciative Inquiry research approach, the specificity of which lies in the valorisation of the internal strengths of organisations in order to promote positive changes. After the identification of the reference sample, made up of inclusive instrumental teachers from the different provinces of the Campania region, it is planned to carry out a thematic data analysis according to the model of Braun & Clarke (2006).

Keywords: Appreciative inquiry, Inclusion, School as an organization, School Middle Management.

1. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico che fa da cornice a tale progetto si orienta verso tre nuclei tematici: la prospettiva teorica dell'inclusione scolastica e sociale; la scuola come organizzazione complessa fondata sulle relazioni umane; le figure di sistema operanti come middle managers, nello specifico le funzioni strumentali per l'inclusione, che operano nella scuola.

Partendo dall'inclusione, va sottolineato che il paradigma inclusivo è stato e continua a essere riconosciuto (UNESCO, 2005; ONU, 2006; ONU, 2015; UNESCO, 2021) come un imperativo etico (Stainback e Stainback, 1990), come il diritto di *tutti e di ciascuno* a un'educazione di qualità, contro ogni forma di discriminazione ed emarginazione. Si è affermato, così, il modello teorico dell'*Inclusive Education*.

Fin dagli anni '90 del secolo scorso, con il documento di sintesi della Conferenza mondiale sull'Educazione per tutti del 1990, *il World declaration on education for all and framework for action to meet basic needs*, veniva sottolineata la primaria necessità di favorire un'istruzione accessibile a tutti, evidenziando l'educazione come un diritto umano inalienabile (UNESCO, 1990). Da qui, si sono susseguite varie iniziative che hanno messo l'accento sulla centralità dell'inclusione, dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), alla Carta di Lussemburgo (UE, 1996), alla Convenzione sui diritti delle persone

con disabilità (ONU, 2006). In particolare, sembra significativo richiamare il documento *Dakar Framework for Action: Meeting our collective commitments*, in cui l'attenzione è centrata sulla valorizzazione dei talenti e delle potenzialità individuali, tale da permettere a tutti e a ciascuno di costruire il proprio progetto di vita nel modo più efficace e significativo, contribuendo, così, anche al cambiamento migliorativo della società (UNESCO, 2000). Quanto detto trova continuità con gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile che, al goal 4, sottolinea proprio la rilevante urgenza di “garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa” (ONU, 2015).

Inoltre, bisogna opportunamente rilevare anche la piena coerenza con le posizioni succitate del recente progetto dell'OECD, *The Future of Education and Skills 2030*, che si pone come obiettivo la promozione dell'affermazione delle potenzialità della persona umana con la finalità di un benessere sostenibile delle comunità, delle individualità e del pianeta (OECD, 2018). Alla luce di ciò, si può affermare che l'inclusione dovrebbe costituire uno degli indicatori di qualità di ogni istituzione educativa (Booth & Ainscow, 2014).

In special modo la scuola, nel suo ruolo di agenzia formativa chiamata a rispondere alle diverse e molteplici esigenze del territorio, dovrebbe esplicitare la propria azione inclusiva attraverso un agire didattico e organizzativo finalizzato alla progettazione di occasioni di apprendimento orientate a sviluppare il potenziale di tutti e di ciascuno (OMS, 2001).

A tal proposito, anche *l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, si è distinta, nel tempo, come ente promotore di iniziative volte alla diffusione del modello di educazione inclusiva (EADSNE, 2009, 2012, 2014; EASNIE, 2022), nella piena convinzione che “la scuola inclusiva richiede sistemi di istruzione flessibili in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli alunni” (EADSNE, 2009, p. 7).

In relazione a ciò, coerentemente con quanto affermato, tra gli altri, anche nell' *Index for inclusion* (Booth e Ainscow, 2014), le istituzioni scolastiche dovrebbero, nel perseguire l'obiettivo di un'inclusione di qualità, progettare secondo tre traiettorie di azione: le culture, le politiche e le pratiche inclusive.

Queste, in quanto dimensioni di azione del sistema scolastico per garantire le pari opportunità e la piena partecipazione (Aiello & Pace, 2020), diventano il campo di applicazione di processi che riguardano i molteplici ambiti della scuola, da quello didattico a quello gestionale e organizzativo. Infatti, l'inclusione andrebbe perseguita agendo su più piani, in quanto, come sottolineato da Mitchell (2015), è “un concetto poliedrico, che, per potersi concretamente sviluppare nella realtà delle scuole, richiede una partecipazione convinta e coordinata di tutti gli attori” (Cottini, 2017, p. 15).

In considerazione, dunque, dell'importanza dei molteplici piani di azione per favorire la qualità dei processi inclusivi dell'istituzione scuola, come po-

c'anzi esplicitato, il secondo nucleo tematico del presente contributo riguarda la scuola come organizzazione.

Come evidenziato in letteratura, in tentativo di definire la dimensione organizzativa della scuola, la principale peculiarità risiede nell'essere fondata sulle relazioni umane (Mayo, 1963). Le prime discussioni teoriche sulle caratteristiche della componente organizzativa della scuola si situano negli anni '70 del '900, quando Weick la definì un'organizzazione "a legame debole", mettendo l'accento su una modalità organizzativa propria di sistemi caratterizzati da elevata complessità. Weick, portando avanti le sue teorizzazioni, analizzò le operazioni di senso e di oggettivazione della realtà da parte dei soggetti all'interno di un'organizzazione, arrivando ad affermare che nelle strutture organizzative piene di soggettività si andrebbe ad instaurare un legame *loose coupling*, cioè a maglie deboli (Weick, 1986; 1997); Weick definì *sensemaking* questo "processo continuo di conferimento di senso all'azione individuale e sociale (organizzativa), non come una realtà esterna e preesistente all'azione umana, ma come un'entità emergente da un corso (flusso) di azioni" (Cocozza, 2014, p. 61).

In tal senso, il legame sarebbe non tangibile, poiché consisterebbe nella cultura dell'organizzazione, considerata come essenza profonda, realtà poliedrica e proteiforme, complessa appunto, al cui interno le relazioni umane diverrebbero il sinergico collante tra gli attori dell'organizzazione stessa, rispetto alla modalità comune di percepire, pensare e sentire. Pertanto, affinché un'organizzazione funzioni, nel senso che il legame tra le diverse componenti, pur debole, sia saldamente consolidato nell'affrontare le sfide del quotidiano, tra i vari attori si dovrebbe creare una condivisione di valori e di pensieri, tale da riflettersi anche nei processi che producono conoscenza, la conoscenza dell'organizzazione.

A tal proposito, dunque, traghettando l'analisi della componente organizzativa scolastica verso il costrutto di conoscenza all'interno dell'organizzazioni, appare coerente la definizione di scuola come *Learning organization*, cioè un sistema basato sulla circolarità di conoscenze, sulla rete di relazioni tra i vari attori, che, autonomi e liberi di esprimere il loro potenziale sono anche aperti e pronti all'apprendimento organizzativo, che sia propedeutico al miglioramento (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990; Sorge, 2000) una struttura sistemica nella quale l'elemento fondamentale, il *trait d'union* tra i vari attori dell'organizzazione scolastica, sarebbe rintracciabile nella cultura organizzativa, condivisa dai lavoratori nel ruolo di *Knowledge workers*.

I lavoratori della conoscenza, infatti, "sono coloro che operano su processi immateriali e per i quali la conoscenza è il principale input e output di processi di lavoro [...] grazie alla conoscenza professionale (conoscenza esplicita/tacita, conoscenza esperta/operativa, conoscenza razionale/emotiva) trasformano

input conoscitivi (dati, informazioni, immagini, concetti, segnali, simboli) in output di conoscenza di maggior valore (soluzione di problemi, orientamento degli eventi, dati e informazioni arricchite, innovazione ecc)” (Butera, 2008, pp. XI-XII).

In questa prospettiva, dunque, la scuola, nella sua veste di *learning organization* (Kools & Stoll, 2016), assume le vesti di un sistema non serrato da limiti invalicabili, bensì una comunità in cui prevalga una circolarità di conoscenze, attraverso nodi relazionali e partecipativi. In questa *vision* organizzativa e didattica declinata secondo il paradigma della collaborazione, il personale docente si trova a rivestire un ruolo cruciale sia sul piano didattico, sia sul versante organizzativo. Da qui si dipana il terzo nucleo teorico del presente progetto, il ruolo delle funzioni strumentali per l’inclusione nel loro *habitus* di *middle managers*, intesi come promotori di cambiamento e “leva strategica fondamentale per generare un miglioramento scolastico significativo, grazie alla capacità delle scuole di restituire equità educativa e inclusione sociale (Harris & Jones, 2019; De Nobile, 2018; Fleming, 2013)” (Pagliuca, 2022, p. 253).

L’attenzione verso una *leadership* non di solo appannaggio del dirigente, bensì distribuita tale da coinvolgere anche figure intermedie nella governance dell’organizzazione scuola si è sviluppata in Italia con l’avvento dei processi di decentramento amministrativo e dell’autonomia scolastica. Infatti, facendo eco all’Europa intera, (Trattato di Maastricht, 1993, legge 59/97, DPR 275/1999) si è avvertita l’esigenza di un nuovo assetto sistemico e, conseguentemente, di una diversa espressione della professionalità docente.

Alla luce di ciò, con alcune disposizioni normative, sebbene non esista ancora un inquadramento giuridico preciso (Legge 107/2015, il CCNL 2016; D.L. 61/2017; Atto di indirizzo Miur, 2021), la politica italiana ha inserito nella struttura organizzativa scolastica le figure di sistema, espressione di *middle management*, chiamate, come già detto precedentemente, a fornire supporto alla dirigenza e ai colleghi, creando un ponte di dialogo anche con l’ambiente esterno. Tali figure assumono, dunque, un ruolo rilevante soprattutto nella promozione di apprendimento organizzativo, che si adatti alle situazioni, promuovendo cambiamento organizzativo, e sia calato nella realtà. Gli insegnanti investiti da tale mansione, definiti funzioni strumentali (Agrati, 2018; Bufalino, 2017; Pirola, 2015; Paletta & Bezzina, 2016; Pomponi, 2020), con compiti specifici (art. 25, c.5, Dlgs 165/2001) coadiuvano il Dirigente scolastico nella gestione dei processi, occupandosi di quei settori dell’organizzazione scolastica per i quali si rende necessario ottimizzare e ampliare le risorse, monitorare la qualità dei servizi e favorire formazione e innovazione. A tale scopo, nel loro ruolo di *middle managers* opererebbero al fine di gestire il cambiamento, promuovendo spirito collaborativo, diffusione di *best practices*, apertura al territorio e leadership condivisa (Paletta, 2020). In questo modo, infatti, la

scuola potrebbe essere in grado di allineare i risultati con gli obiettivi prefigurati, in un'ottica di miglioramento continuo.

A tale scopo, diviene cogente un profilo di docente in possesso di un bagaglio di competenze non solo disciplinari, bensì trasversali, comprendenti quelle gestionali e organizzative. “L'incontro tra la ricerca didattica e gli studi organizzativi ha arricchito la rappresentazione del tradizionale bagaglio di competenze degli insegnanti configurando una professionalità coinvolta nei processi educativi dentro e fuori l'organizzazione scuola, capace di partecipare a sistemi sempre più complessi” (Fabbri, in Bertagna & Triani, 2019, p. 279).

Questa visione prevede degli attori dell'organizzazione scuola, gli insegnanti, come professionisti riflessivi (Schön, 1987) capaci di compiere azioni ragionate e di riflettere prima durante e dopo l'azione stessa. Dunque, emerge la figura di un docente, che, in quanto lavoratore della conoscenza, possiede tra le tante competenze, anche quella trasformativa e di una leadership distribuita (Agrati, 2018; Bufalino, 2017; Pirola, 2015). In questo modo, si potrebbe attuare una strategica azione condivisa tra i vari attori dell'organizzazione scuola per un fine comune, all'insegna della stessa *mission* e della medesima *vision* (Leithwood & Jantzi, 2005).

Questo assetto provocherebbe un miglioramento anche rispetto ai risultati di apprendimento degli studenti (Paletta, 2020) e alla creazione di un clima collaborativo e cooperativo teso al miglioramento dell'intera organizzazione, in termini di processi e di esiti (Paletta, 2015; 2020). In tal senso, si può parlare di una cultura dell'organizzazione che si proietta in spinte al cambiamento organizzativo, inteso come momento di trasformazione della cultura per allinearsi agli obiettivi desiderati (Herold et al., 2007). Ciò si associa al costrutto di cambiamento organizzativo, che implica “un processo di creazione di senso individuale e di gruppo che ha luogo in un contesto sociale che è un prodotto di produzione costante e continua e di interazione in contesti organizzativi” (George & Jones, 2001, p. 421; Crenshaw, 2017). Nell'ambito delle organizzazioni, dunque, intese come sistemi in cui attraverso vincoli, relazioni sociali e punti di vista, schemi di significato, elementi costitutivi della cultura di quella organizzazione, la spinta al cambiamento diventa una reazione alla complessità quotidiana. Per questo motivo, i docenti come attori dell'organizzazione, agendo da lavoratori della conoscenza, attivano momenti di riflessione sul proprio operato con conseguente promozione al cambiamento, attraverso processi di apprendimento trasformativo e azione riflessiva (Mezirow, 2003). In tal senso si potrebbe affermare che “il cambiamento è la possibilità di poter fare le cose in un altro modo, migliore e diverso, attingendo da esperienze precedenti proprie ed altrui (Bonometti in Bochicchio & Rivoltella, 2017, p. 42; Magnone & Tartaglia, 2013).

Alla luce di quanto detto, dunque, e richiamando la centralità condivisa a

livello scientifico e politico dell'*Inclusive education*, si focalizzerà, in questo progetto di ricerca l'attenzione sulle funzioni strumentali per l'inclusione, come espressione di *middle management* scolastico.

Infatti, svolgendo il proprio ruolo, assumerebbe un ruolo pivotale per favorire tra i vari *stakolders* del sistema scuola la partecipazione, la collaborazione e la condivisione di valori e di una stessa vision, quella delle culture, delle politiche e delle pratiche inclusive (Pomponi, 2020). In questa direzione, le figure di middle management scolastico impegnate nel settore dell'inclusione, accolgono la già richiamata sfida posta dal goal 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo, cioè quello di "garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa" (ONU, 2015).

2. Disegno di ricerca

2.1 Obiettivi

L'obiettivo del presente lavoro è quello di indagare il ruolo delle funzioni strumentali responsabili dell'area dell'inclusione, in quanto figure rientranti nel *middle management*, rispetto ai processi inclusivi nelle dinamiche organizzative scolastiche. Nello specifico, il focus è sul *come e fino a che punto* tali funzioni contribuiscano a favorire lo sviluppo di culture, di politiche e di pratiche inclusive all'interno dell'organizzazione scuola.

Sulla base delle riflessioni teoriche sopraesposte, si è partiti dai seguenti interrogativi di ricerca:

- Quali sono le azioni che le funzioni strumentali per l'inclusione mettono in atto per contribuire allo sviluppo di culture, di politiche e pratiche inclusive?
- Quali sono le competenze che gli insegnanti aventi il ruolo di funzioni strumentali per l'inclusione ritengono siano indispensabili nelle loro mansioni al fine di contribuire alla promozione di culture, di politiche e di pratiche inclusive?

L'obiettivo è quello di indagare, attraverso le esperienze vissute e le opinioni maturate da parte di funzioni strumentali dell'area dell'inclusione, quale tipologia di azioni e di competenze caratterizzino nella realtà il ruolo di tali figure nel campo dell'inclusione sia sul versante organizzativo sia su quello didattico, al fine di incidere su una cultura dell'organizzazione, che si espliciti in azioni di apprendimento e di cambiamento organizzativo, soprattutto nella gestione della complessità delle situazioni odierne (Weick & Sutcliffe, 2010).

2.2 Ipotesi della ricerca

Nello specifico, la motivazione sottesa a questo progetto di ricerca si fonda sull'ipotesi, come evidenziato in letteratura, che figure di *middle management* consapevoli della valenza del ruolo ricoperto, possano essere significativi promotori nell' "accrescere il potenziale di leadership distribuita e apprendimento organizzativo all'interno delle scuole" (Paletta, 2020, p. 24), tale da favorire nella scuola spirito collaborativo, corresponsabilità verso gli apprendimenti degli studenti, in special modo quelli con bisogni educativi speciali, prontezza nell'affrontare i cambiamenti e la complessità sociale (Alma Harris & Jones, 2017; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood & Mascal, 2008; Paletta, 2020).

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca sarà effettuata adottando una metodologia di tipo qualitativo attraverso l'utilizzo di interviste semi-strutturate su un campione costituito da 10 insegnanti aventi il ruolo di funzione strumentale per l'inclusione presso Istituti comprensivi della Regione Campania, con almeno 3 anni di esperienza.

Tra le diverse forme di intervista, quella semi-strutturata prevede poche domande prefissate dall'intervistatore, conferendo maggiore flessibilità e autonomia all'intervistato, vista la possibilità di modificare l'ordine dei quesiti che, eventualmente possono essere ulteriormente aggiunti. Ciò comporta la possibilità di approfondire maggiormente le risposte dell'intervistato: "i temi sono dati, ma la sequenza e il taglio sono scelti liberamente dall'intervistato" (Mantovani, 1998, p. 216). Questa tipologia di strumento, che prevede una ragionata strutturazione delle domande guida, con altri quesiti costituenti un canovaccio da seguire, garantisce che tutti gli argomenti di interesse siano affrontati e discussi (Lucisano & Salerni, 2015, p. 202), al fine di una raccolta dati ampia e attendibile.

Si è optato per un campionamento non probabilistico per convenienza (Lucisano & Salerni, 2015), individuando le funzioni strumentali per l'inclusione di due scuole per ogni provincia campana (Napoli, Caserta, Salerno, Benevento, Avellino), optando per persone che abbiano informazioni precise sulle tematiche oggetto del progetto di ricerca.

L'intervista semi-strutturata è stata ideata e predisposta facendo riferimento all'approccio dell'*Appreciative inquiry* (Cooperrider & Whitney, 2001) un framework che si incentra sui punti di forza già esistenti all'interno di un'organizzazione, favorendone, come evidenziato in letteratura, lo sviluppo in prospettiva migliorativa e generativa.

La peculiarità di questo approccio, che si è affermato *in primis* nell'ambito

della ricerca organizzativa (Cooperrider & Srivastva, 1987), risiede nella lente prospettiva attraverso cui si conduce la ricerca. Ciò significa che la modalità operativa di indagine attraverso un'ottica *appreciative* si traduce in processi che focalizzano l'attenzione sulle potenzialità, piuttosto che sulle difficoltà, sulle problematiche e sui punti di debolezza presenti nel sistema organizzativo. Questa impostazione, in tal modo, si propone di favorire e migliorare i legami e le relazioni tra i vari attori dell'organizzazione, al fine di promuovere diffusione e condivisione di stessi obiettivi e finalità per il benessere della propria comunità organizzativa. Per tali caratteristiche e nella considerazione del ruolo pivotale delle funzioni strumentali nei processi di *middle management scolastico* (Agrati, 2018; Harris & Jones, 2017; Paletta, 2020) nella diffusione di condivisione di valori e obiettivi, si è optato per l'utilizzo di tale approccio interpretativo di ricerca.

L'*Appreciative inquiry*, diffusosi, come poc'anzi esplicitato in contesti aziendali, è stato utilizzato in chiave interpretativa anche in ambito educativo-didattico (Aiello et al., 2023; Dario, 2015; Martinelli, 2013; Sharma, 2020; Yballe & Connor, 2000), affermandosi con il suo modo di pensare e di analizzare le organizzazioni, basato su una prospettiva positiva (Watkins & Mohr, 2001).

Fin dal significato stesso della locuzione *Appreciative inquiry* è possibile scorgere la peculiarità di tale approccio. La parola, *Appreciative* richiama l'apprezzare, nel senso del rintracciare il meglio nelle persone o nel mondo circostante, valorizzandone i punti di forza, i successi e il potenziale, rilevabili nelle esperienze passate e che possono costituire spunti di cambiamento per il futuro; la parola *inquiry*, che completa la locuzione, pertiene all'area del compiere un'azione di indagine e di ricerca con spirito critico e aperto all'esegesi della realtà (Cooperrider, 2001).

Sul piano epistemologico l'*Appreciative inquiry*, richiama alcuni nodi centrali della psicologia positiva (Seligman, 1996) e delle teorie socio-costruttiviste della conoscenza generativa (Cockell & McArthur Blair, 2020) fondandosi su uno schema teorico costituito dai seguenti assunti teorici:

- Il *principio costruzionista*, che intende la realtà e la lettura di essa come il risultato delle interazioni e delle reciproche influenze tra persone e contesto (Dunlap, 2008). Questo avverrebbe tramite gli scambi comunicativi, il linguaggio e le metafore utilizzate nella comunicazione. Da ciò deriva che il sistema di valori e degli atteggiamenti, insieme con le intenzioni e con le proiezioni future si struttura all'interno delle organizzazioni attraverso le interconnessioni tra le persone e l'ambiente in cui esse operano e vivono del sistema (Cooperrider & Srivastva, 1987);
- il *principio di simultaneità*, che implica la contemporaneità tra l'intenzio-

- nalità e l'inizio di un iter di ricerca in prospettiva trasformativa e migliorativa. Con questo si intende che da questa simultaneità scaturirebbe la trasformazione stessa, in quanto possibilità presente *in nuce*;
- il *principio poetico*, che richiama la centralità della produzione narrativa, come evidenziato da Jerome Bruner (Bruner, 2015), sottolineando la valenza del raccontare storie in chiave positiva, dalle quali, centrando l'attenzione sui punti di forza, partono occasioni traiettorie generative di nuove traiettorie d'azione;
 - il *principio anticipatorio*, che implica la possibilità di scorgere intenzioni progettuali di trasformazione e tensione verso il cambiamento, già nel momento in cui si immaginano progetti futuri;
 - Il *principio positivo*, che sottolinea la peculiarità del *framework* interpretativo *appreciative*, secondo cui dall'analisi delle potenzialità scaturirebbe una progettualità ricca di significati condivisi nell'organizzazione;
 - Il *principio di unità* (o integrazione), che disegna l'organizzazione come una struttura sistemica interdipendente, nella quale tutti gli attori divengono protagonisti attivi tale da avere la responsabilità e la possibilità di esprimere le proprie opinioni sulla progettualità dell'organizzazione stessa (Cooperrider et al., 2008).
 - il *principio di rappresentazione*, che pertiene alla potenzialità insita in ognuno di essere il cambiamento che vogliamo vedere (Dunlap, 2008). Infatti, se già nell'atto del raccontarsi e del narrarsi si ravvisano inizi di cambiamento, come poc'anzi sottolineato nel principio di simultaneità: ciò implica che si sta già operando *nel e sul* futuro.

Dopo aver illustrato il suddetto piano dei principi, è opportuno ancorarlo ad alcuni presupposti scientifici (Mishra & Bhatnagar, 2012), nei quali è possibile leggere una convergenza con il piano d'azione delle funzioni strumentali per l'inclusione nell'ambito dei processi organizzativi scolastici, oggetto del presente progetto di ricerca: *l'Effetto Placebo*, che riguarda l'influenza che la mente avrebbe sullo stato corporeo del soggetto, grazie all'azione di un'area cerebrale specifica (Tétreault et al., 2016). In relazione a tale effetto, soprattutto di area medica, i teorici dell'*Appreciative inquiry* mettono l'accento sul fatto che la riflessione e la progettazione in chiave positiva, favorirebbe una relazione umana serena e collaborativa, con una ricaduta positiva e migliorativa per il futuro; l'effetto Pigmalione (Rosenthal & Jacobson, 1968) consistente nella celeberrima *predizione che si autorealizza*, pertiene ai processi, soprattutto in ambito didattico, che agiscono sul sistema di credenze personali rispetto a un'analisi obiettiva del contesto e delle persone che ci circondano. Da qui, scaturisce l'idea che spesso agiamo in base all'immagine di noi stessi che percepiamo dagli altri, soprattutto all'interno della comunità di riferimento. Se

l'immagine è negativa, le prestazioni risultano negative, di contro, più sono positive l'immagini più la risposta lo sarà altrettanto.

Sulla base di questo approccio, lo strumento utilizzato, l'interista semi-strutturata in chiave *appreciative* prevede le seguenti tre domande:

- Nella sua storia professionale come funzione strumentale dell'inclusione quale azione ha orientato positivamente processi atti alla promozione dell'inclusione? Racconti un'esperienza per lei significativa.
- In base alla sua esperienza, quali caratteristiche in quanto funzione strumentale dell'inclusione sono risultate maggiormente significative e incisive nella promozione di culture, di politiche e di pratiche inclusive?
- Secondo Lei, come e in che misura, le figure strumentali per l'inclusione potrebbero contribuire, nelle dinamiche organizzative della scuola, alla progettazione di azioni tese alla condivisione e alla messa in atto di culture, politiche e pratiche inclusive non solo a livello scolastico, ma anche a livello territoriale?

Le domande saranno precedute da quesiti volti a raccogliere dati anagrafici e di contesto.

Per l'analisi dei dati sarà adottato un approccio deduttivo. L'analisi dei dati sarà tematica, secondo il modello di Braun e Clarke (2006). Il processo di codifica sarà condotto usando il software MAXQDAS [Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software] (Fielding & Lee, 1998).

4. Stato dell'arte della ricerca

Si è operata una revisione della letteratura scientifica nazionale e internazionale sulle seguenti tematiche: l'affermazione del paradigma inclusivo, nello specifico la declinazione in ambito scolastico delle culture, delle politiche e delle pratiche inclusive; l'exkursus storico delle diverse teorie dell'organizzazione, con un focus centrato sull'evoluzione normativa e strutturale della scuola come organizzazione complessa; analisi del profilo delle figure di sistema operanti all'interno della scuola e il loro ruolo di *middle management*; analisi delle peculiarità dell'approccio interpretativo dell'*Appreciative Inquiry* come potenziale chiave di lettura per la predisposizione, per l'utilizzo dello strumento di ricerca e per la lettura dei dati. Si è passati poi all'elaborazione delle tre domande centrali dell'intervista semi-strutturata e poi all'individuazione del campione.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Gli elementi particolarmente significativi di questo progetto di ricerca si ravvisano da un lato, nell'adozione dell'approccio dell'*Appreciative inquiry* per la predisposizione e la conduzione dell'intervista nelle istituzioni scolastiche intese come sistemi organizzativi complessi, dall'altro nell'oggetto di indagine, cioè il ruolo delle funzioni strumentali in quanto figure di sistema.

Infatti, scegliere di centrare l'attenzione sulla componente organizzativa della scuola, in particolare sui processi inclusivi, si sposerebbe in modo coerente e armonioso con l'approccio teorico di ricerca dell'*Appreciative inquiry*, utilizzato, come detto poc'anzi, soprattutto nei contesti organizzativi. Inoltre, appare opportuno evidenziare che la peculiarità dell'ottica di indagine *appreciative*, cioè il partire dall'individuazione e dal racconto di elementi positivi delle esperienze passate dell'intervistato potrebbe essere utile a favorire: acquisizione di consapevolezza circa la centralità della funzione strumentale per l'inclusione nella partecipazione intenzionale e sistematica alle culture, politiche e pratiche inclusive scolastiche; attivare una co-progettazione non solo a livello scolastico, ma anche a livello territoriale. Questo si spiegherebbe con il fatto che la prospettiva teorica e interpretativa dell'*Appreciative inquiry*, che riconosce rilevante importanza alla narrazione, alla condivisione di storie e di immagini in ottica positiva andrebbe a rafforzare le relazioni interne al sistema, andrebbe a promuovere nelle figure strumentali per l'inclusione competenze nel leggere e immaginare *in positivo*, al fine di diffondere una *vision* positiva tra i colleghi e con gli altri attori dell'istituzione scolastica. Questo dato assume particolare rilevanza perché docenti formati a decodificare le potenzialità degli alunni, sarebbero maggiormente in grado di diffondere e promuovere filosofie educative inclusive. L'enfasi sulla riflessione basata sui punti di forza, piuttosto che sulle difficoltà significa un cambiamento di paradigma con un duplice obiettivo: promuovere una maggiore partecipazione sociale e uno spostamento delle prospettive degli insegnanti da modelli basati sul deficit a modelli basati sulle risorse. Inoltre, adottando una lente elogiativa, lo studio non solo arricchisce la comprensione dei ruoli svolto dalle funzioni strumentali per l'inclusione, ma offre anche un'opportunità per generare piste progettuali di formazione promosse e diffuse proprio dalle funzioni strumentali per l'inclusione. Questi aspetti, dunque, richiamano l'attenzione al fenomeno del middle management. Esso, considerando la già richiamata letteratura nazionale e internazionale, ancorandosi al concetto di *leadership* condivisa risulta essere una tematica quanto mai attuale e indagata. Nello specifico, la rilevanza è ravvisabile, oltre a quanto già detto in precedenza, nella connessione tra una gestione della *governance* scolastica efficace e il miglioramento degli apprendimenti degli studenti. Alla luce di ciò, viste le suggestioni provenienti

dai succitati documenti internazionali e considerata l'inclusione come obiettivo ineludibile per i sistemi educativi, si ritiene possa essere interessante indagare in prospettiva positiva, secondo il framework teorico dell'*Appreciative inquiry*, il ruolo delle figure strumentali per l'inclusione in quanto forze promotrici di cambiamento e innovazione nell'organizzazione scolastica. Dunque, considerato che, come dimostrato in studi recenti (Agrati, 2018; Pomponi, 2020; Palletta, 2020), le figure strumentali, foriere di spirito collaborativo, favorirebbero una maggior efficacia nei risultati educativi, si cercherà, con questo progetto di ricerca di tracciare l'*incipit* per ulteriori traiettorie di indagine tese a dimostrare l'eventuale diretta proporzionalità tra un'indagine in prospettiva *Appreciative inquiry* sulle azioni e sulle competenze delle figure strumentali per l'inclusione, e un agire didattico inclusivo declinato in interventi basati su pensieri positivi e sui punti di forza dello studente, piuttosto che sulle difficoltà o su carenza di risorse, con l'obiettivo di migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e la loro partecipazione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2018). The systemic thinking of the school middle-manager. Ideas for professionalization. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18(2), 48–61.
- Aiello, P., Pace, E.M., Sharma, U., Rangarajan, R., Sokal, L., May F., Gil, F. G., Lorean T., Malak S., Martín E, McIlroy, A.E. & Schwab, S., (2023). Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe, *Cambridge Journal of Education*, 53(3), 357–374. DOI: 10.1080/0305764X-2022.2159013
- Argyris, C., & Schön, D.A., (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Bertagna, G., & Triani, P. (2013). *Dizionario di didattica: concetti e dimensioni operative*. La Scuola.
- Blanchard, K. & Johnson, D. E., (2012). *Management of organizational behavior: Leading human resources*. Pearson Prentice Hall.
- Bonometti, S. (2017). Il cambiamento. In *L'agire organizzativo. Manuale per professionisti della formazione* (Vol. 1, pp. 37-53). La Scuola.
- Booth, T., & Ainscow, M., (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bruner, J., (2015). *La fabbrica delle storie*. Laterza.
- Bufalino, G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione&Insegnamento*, 15(3), 151-161.

- Butera, F., Donati E., & Cesaria R. (1997). *I lavoratori della conoscenza*. Franco Angeli.
- Cockell, J., McArthur-Blair, J., & Schiller, M. (2020). *Appreciative inquiry in higher education: A transformative force*. FriesenPress.
- Cocozza, A. (2014). *Organizzazioni: culture, modelli, governance*. Franco Angeli.
- Cooperrider, D. (2001). *Appreciative Inquiry: Releasing the Power of the Positive Question*. Case Western Reserve University.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S., (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. In W. A. Pasmore & W. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129–169). JAI Press.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook for leaders of change* (2nd ed.). Crown Custom.
- Cooperrider, D., (2005). Appreciative inquiry: A positive revolution in change. In P. Holman & T. Devane (Eds.), *The change handbook* (pp. 245–263). Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Cooperrider, D.L., Zandee, D. P., Godwin L. N., & Avital, M. (2013). *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: essential writings*. The New Press.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395–416. <https://doi.org/10.1080-13632434.2017.1411902>
- Dunlap, C. (2008). Effective Evaluation through Appreciative Inquiry. *Performance improvement*, 47(2), 23-29.
- EADSNE (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Policy Makers*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation011/imag-es/stories/files/key-principles%20for%20inclusive%20education.pdf>.
- EADSNE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- EADSNE (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. European Agency for
- Decreto Legislativo 30 Marzo 2001, n. 165. Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche. <https://www.camera.it/parlam/leggi/dele->
- Decreto Legislativo 7 Agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107». (19g00107). [https://\(gu serie generale n.201 del 28-08-2019\)](https://(gu serie generale n.201 del 28-08-2019))
- DPR 275/99 (ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59) Artt. 138 e 139 sistema dell'istruzione Artt. 140 e 147 Formazione professionale- Regolamento re-

- cante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, sull'autonomia scolastica
- Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>.
- EASNIE (2022). *Developing The Profile For Inclusive Teacher Professional Learning: Implementing the Teacher Professional Learning for Inclusion Phase 2 methodology*. European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Phase_2_Implementation_Report.pdf.
- Fielding, N. G., Lee, N. F. R. M., & Lee, R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. Sage.
- Fleming, P. (2013). *The art of middle management in secondary schools*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781315068565>
- Gattico, E., & Mantovani, S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione* (Vol. 2). Pearson Italia Spa.
- George, J. M., & Jones, G. R. 2001. Towards a process model of individual change in organizations. *Human Relations*, 54, 419-444.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37(3), 213-216.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/1363-2434.2019.1574964>
- Herold, D. M., Fedor, D. B., & Caldwell, S. D. (2007). Beyond change management: A multilevel investigation of contextual and personal influences on employees' commitment to change. *Journal of Applied Psychology*, 92, 942-951.
- Dario, N. (2015). Appreciative inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione. *Formazione & insegnamento*, 2, 339-354.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation?. *OECD Education Working Papers*, N. 137. OECD Publishing.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 -Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015)
- Legge 15 marzo 1997, n. 59-Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa (GU n.63 del 17-03-1997 - Suppl. Ordinario n. 56).
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational administration quarterly*, 44(4), 529-561.
- Lucisano, P., & Salerni A. (2015). *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*. Carocci.

- Magnone, R., & Tartaglia, F. (2013). *Cambiamento: una faticosa opportunità. Pensare e realizzare il cambiamento* (Vol. 2). Giappichelli.
- Martinelli, M. (2013). Per una didattica che apprezzi e valorizzi le qualità di ciascuno. Appreciative Inquiry: fondamenti e modello teorico. *Nuova Secondaria*, 4, 13-31.
- Mayo, E., (1963). *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*. UTET.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Mishra, P., Bhatnagar J., (2012) Appreciative Inquiry: Models & Applications. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 47(3), 543-558.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.
- OECD (2018). *OECD Future of Education and Skills 2030. The future we want*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OMS (2001). *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF). Erickson.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- ONU, (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. New York Assemblea Generale dell'ONU, 13.
- Paletta, A. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bononia University Press.
- Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). Governance and Leadership in Public Schools: Opportunities and Challenges Facing School Leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 524-542.
- Pirola, L. (2015). Middle Management and school Autonomy in Italy: The Case of Teacher as Instrument Function. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS), 11, 89-101.
- Pomponi, M. (2020). Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 518-531.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Seligman M.E.P. (1996). *Imparare l'ottimismo*. Giunti.
- Sharma, U., Laletas, S., May, F., & Grove, C. (2022). In any crisis there is an opportunity for us to learn something new”: Australian teacher experiences during COVID-19. *The Australian Educational Researcher*, 1-19.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Scholè.
- Sorge, C. (2000). *Gestire la conoscenza*. Sperling & Kupfer.

- Stainback, W., & Stainback, S. (1990), *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*. Faculty Book Gallery.
- Tétreault, P., Mansour, A., Vachon-Pressseau, E., Schnitzer, T. J., Apkarian, A. V., & Baliki, M. N. (2016). Brain connectivity predicts placebo response across chronic pain clinical trials. *PLoS biology*, 14(10), e1002570.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- Watkins, J., & Mohr, B. (2001). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. Wiley.
- Weick K. E., (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19 (trad. it: “Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole”, in Zan S., *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, 1988).
- Weick K., (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Raffaello Cortina.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2010). Governare l'inatteso. *Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Raffaello Cortina.
- Yballe, L. & O'Connor, D., (2000). Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24(4), 474–48.

I.6

Educazione Ambientale, Educazione alla Sostenibilità e formazione degli insegnanti: oltre le semplificazioni, verso una didattica di qualità

Environmental Education, Education for Sustainability, and teacher training: beyond simplifications, towards quality teaching

Elisa Cappuccio

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"
elisa.cappuccio3@unibo.it*

Il contributo descrive il progetto di Dottorato PON “Educare alla sostenibilità, formazione degli insegnanti, mondo editoriale”, al momento in fase di svolgimento in collaborazione con la casa editrice Giunti EDU. Nel 2019 il MIUR, oggi MIM, ha voluto riconoscere il valore di Educazione Ambientale (EA) ed Educazione alla Sostenibilità (EaS), includendole nella neonata disciplina dell'Educazione Civica e rendendole parte integrante e obbligatoria del curricolo scolastico nelle scuole di ogni ordine e grado. Tale decisione da parte del Ministero ha creato di conseguenza un bisogno di formazione nella classe docente in servizio, la quale ha dovuto iniziare ad insegnare, già a partire dal 2020, nuove discipline non presenti nel curricolo scolastico prima di allora. Con l'obiettivo ultimo di rispondere a tale bisogno, il progetto presenta una prima fase di rilevazione, analisi e descrizione di atteggiamenti, conoscenze, misconcezioni e dichiarazioni di comportamento di un campione di convenienza di insegnanti di scuola primaria in merito a EA e EaS. Tale fase, al momento in corso e che si avvia alla sua conclusione, rappresenta un passaggio fondamentale all'interno del progetto, poiché dovrebbe permettere di individuare i principali bisogni formativi dei docenti e ottenere ipotesi operative necessarie alle fasi successive della ricerca. Il disegno di ricerca è valutativo di tipo esplorativo (Lumbelli, 2006; Vannini, 2019). Lo strumento di raccolta dati utilizzato è stato un questionario, realizzato in versione digitale, del quale si è conclusa la somministrazione e sono al momento in fase di studio i risultati, attraverso tecniche di analisi statistica quantitativa. Seguiranno le fasi di progettazione e l'implementazione della proposta formativa rivolta ai docenti, che verranno svolte in collaborazione con l'azienda ospitante, Giunti EDU e che si vuole concludere entro la fine del periodo di ricerca di dottorato a Dicembre 2024.

Parole chiave: educazione ambientale; educazione alla sostenibilità; formazione insegnanti; scuola primaria; dottorato PON.

The paper describes the Ph.D. project “Educating for Sustainability, Teacher Training, and Publishing Industry”, which is currently ongoing in collaboration

with the Italian publishing house Giunti EDU and under the aegis of the Italian program 'Programma Operativo Nazionale' (PON). In 2019, the Italian Ministry of Education, MIUR, today renamed MIM, decided to recognize the value and importance of Environmental Education (EE) and Education for Sustainability (Efs), including them in the newly instituted Civic Education. The disciplines have been integrated into the National Italian Curriculum and became compulsory at every educational stage. This Ministry's decision created a consequent need for training for in-service teachers, who had to start teaching already in 2020 new subjects never included in the school curriculum until then. With the intention to meet the need previously mentioned, the research project consists of an initial phase aiming to detect, analyze, and describe attitudes, knowledge, misconceptions, and statements of behaviors related to EE AND Efs of a primary school teacher's sample of convenience. Such a phase is currently ongoing and close to its conclusion. It represents a fundamental step of the research project because it should allow us to find out the teachers' training needs and obtain the necessary operational hypothesis for the following work phases. The research is an evaluation research of explorational type (Lumbelli, 2006; Vannini, 2019). The data collection method selected was an online questionnaire which is currently being analyzed through quantitative research methods. The planning and implementation of a teacher's training proposal based on the questionnaire's results will follow, and it is going to be realized in collaboration with the Ph.D. project's company partner Giunti EDU. These phases are meant to be concluded by the end of the research project's period in December 2024.

Keywords: environmental education; education for sustainability; PON PhD program; primary school; teacher training.

1. Quadro teorico di riferimento

Quando si parla di Educazione Ambientale (EA) si potrebbe associare questa disciplina a contenuti quali ad esempio il cambiamento climatico, l'effetto serra, oppure l'inquinamento; tutti aspetti di estremo interesse all'interno del dibattito legato ai temi di carattere ambientale attualmente in corso a livello politico e sociale. Per quanto tali elementi abbiano una notevole importanza per la definizione del quadro contenutistico contemporaneo della disciplina, è importante ricordare che l'uomo ha da sempre dovuto imparare a convivere con il mondo naturale che lo circonda: si può infatti affermare che, come sostenuto da Rosella Persi (2015), "quella ambientale sia stata la prima forma di educazione, nata dalla necessità di difesa e di tutela. Difesa da un mondo ostile dominato dall'imperativo della continuità della specie" (pag. 2). In un certo senso, il concetto stesso di Educazione Ambientale, le sue caratteristiche, i suoi

contenuti e, soprattutto, le sue finalità, si sono evolute e modificate con l'evolversi e il modificarsi dell'essere umano e della sua relazione con l'ambiente circostante nel corso dei secoli.

Per comprendere il quadro teorico di riferimento di questa ricerca è importante evidenziare alcuni dei momenti e delle definizioni chiave che sono state scelte come fondamentali per definire il costrutto di Educazione Ambientale (EA) e Educazione alla Sostenibilità (EaS) in qualità discipline con un proprio curriculum e all'interno dell'attuale Era dell'Antropocene¹.

Uno dei più significativi periodi di dibattito scientifico in tema di EA risale agli anni '60 e inizio anni '70 del '900, quando autori come Aldo Leopold (1970) parlano di educazione ecologica come di quella disciplina che dovrebbe indagare le relazioni a partire dall'osservazione del mondo naturale e sollecitare la formulazione di domande complesse e significative. Uno dei concetti estremamente attuali introdotti da Leopold è quello del valore educativo delle "domande legittime", ossia di quelle domande per le quali non esiste necessariamente una risposta chiara e precostituita, ma che permettono l'attivazione di competenze logiche e riflessive nella ricerca di una risposta, fornendo allo studente un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Questo concetto introdotto da Leopold potrebbe sembrare banale oggi, in un periodo storico in cui, per esempio, già a partire dal livello di scuola primaria sono ampiamente diffusi approcci didattici alternativi² alla più tradizionale lezione frontale seguita da test a domande con un'unica possibile soluzione corretta. Tuttavia, bisogna considerare che quando lui scrisse, tra gli anni '50 e '70 del '900, nel pieno del boom economico, della nascita del consumismo e dell'avvento dell'istruzione di massa a livello di scuola secondaria, credere nel valore educativo di domande prive di risposte chiaramente corrette/errate poteva essere considerato in un certo senso rivoluzionario, almeno se applicato all'am-

- 1 Il termine Antropocene venne utilizzato per la prima volta da Paul J. Crutzen ad una conferenza scientifica del 2000, per indicare l'Era geologica attuale dominata dall'azione umana e le sue conseguenze. Secondo la teoria di Crutzen l'essere umano sarebbe ad oggi la forza di maggiore impatto sul Pianeta Terra, la sua atmosfera, oceani e terre emerse. Nonostante i geologi stiano ancora discutendo del riconoscimento formale e della datazione di tale nuova Era, il termine Antropocene risulta già ampiamente accettato ed utilizzato per indicare la nuova relazione tra uomo e ambiente negli ambiti delle scienze naturali e umanistiche (Benner et al., 2021).
- 2 Tra i più conosciuti e diffusi a livello di scuola primaria si potrebbero citare quello Montessori (Montessori, 1916/2020), Steiner-Waldorf (Colaci, 2006), libertario (Smith, 1983).

bito scolastico, ancora dominato da apprendimento passivo e didattica tradizionale (Taylor, 1978). Tale convinzione non solo è sopravvissuta fino al dibattito pedagogico attuale, ma dovrebbe rappresentare uno dei caratteri fondamentali dell'EA e EaS moderne (Mortari, 2001). Nel 1970, stesso periodo del dibattito sostenuto da Leopold, viene inoltre elaborata, ad opera di UNESCO e IUCN, una prima definizione di *Environmental Education*, Educazione Ambientale in italiano, descritta durante l'*International Working Meeting of Environmental Education in the School Curriculum* come “un processo di riconoscimento dei valori e chiarificazione di concetti al fine di sviluppare competenze e mentalità necessarie a comprendere e apprezzare l'interconnessione tra uomo, la sua cultura e il suo ambiente biofisico circostante. L'Educazione Ambientale implica inoltre una pratica del processo decisionale e auto formulazione di un codice di comportamento relativo alle problematiche e alla qualità ambientale” (IUCN & UNESCO, 1970, pag. 11). Questa definizione non è stata solo la prima ad essere proposta formalmente, ma anche la prima ad essere riconosciuta a livello internazionale, diventando una linea guida per ogni ente o istituzione impegnata nella promozione e diffusione di tale disciplina. Inoltre, la definizione fornita da IUCN e UNESCO esplicita obiettivi che vengono ripresi e ulteriormente approfonditi nelle loro caratteristiche da alcuni autori della pedagogia italiana. Fra tutti, Persi (2011) va oltre la semplice definizione di una lista di finalità generali che l'EA dovrebbe perseguire, e fornisce un modello teorico di distinzione delle varie finalità in tre categorie specifiche (valide anche per EaS): cognitiva, etica (o etico-sociale) ed estetica. La finalità cognitiva è orientata a raggiungere le conoscenze, ma anche a compiere esperienze pratiche, utilizzando un approccio olistico che non si limita quindi a considerare i singoli concetti o elementi, ma li collega tra loro e ne comprende le reciproche influenze e connessioni. Attraverso la proposta di insegnamenti ed esperienze reali e significative bisogna cercare non solo di fornire dati e informazioni, ma anche di insegnare ad interpretarli, a sviluppare un pensiero critico e ad affinare la capacità di realizzare interconnessioni tra diversi aspetti ed elementi. Temi, quello delle connessioni e del pensiero critico da attivare, già trattati anche da Leopold. La finalità etica si realizza ricercando una presa di coscienza, riconoscendo quanto si sta scoprendo e apprendendo come importante e dotato di un valore fondamentale, poiché “la conoscenza è l'anima del rispetto, infatti 'si rispetta ciò che si conosce' e si ama. È più facile modificare i propri comportamenti, se lo si vuole, se lo si desidera, perché si è compreso il valore dell'oggetto di studio” (Persi, 2011, pag. 104). Tale finalità etica è definita anche sociale perché dovrebbe essere raggiunta da un'intera comunità, idealmente a livello globale, per fornire i migliori risultati. Ultima, e dal termine maggiormente fuorviante, Persi descrive la finalità cosiddetta “estetica”. Essa non si traduce, come potrebbe sembrare

dal nome, ad un semplice apprezzamento della bellezza estetica dell'oggetto di studio, ma più allo sviluppo graduale di una sensibilità nei confronti del piacere della scoperta, delle esperienze svolte durante il processo di apprendimento e dell'apprendimento stesso, permettendo l'esercizio della fantasia animando di conseguenza la motivazione e permettendo alle esperienze di consolidarsi (Persi, 2011).

Per quanto riguarda invece l'EaS, il filone di studi e teorie alla base si data a tempi più recenti poiché solo nel 1987, nel documento "Our Common Future", noto anche come Rapporto Brundtland, si parla di Sviluppo Sostenibile, esplicitando la necessità che esso

"assicuri di soddisfare tutti i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere la capacità di generazioni future di soddisfare i loro stessi bisogni. [...] il concetto di Sviluppo Sostenibile implica dei limiti – non limiti assoluti ma limitazioni imposte dallo stato corrente delle tecnologie e strutture sociali sulle risorse ambientali e dall'abilità della biosfera di assorbire gli effetti delle attività umane. Ma tecnologie e strutture sociali possono entrambe essere amministrate e migliorate per fare strada ad una nuova era di crescita economica. [...] La povertà non è solo essa stessa il male, ma lo Sviluppo Sostenibile richiede inoltre di soddisfare i bisogni base di tutti e di estendere a tutti la possibilità di realizzare le loro aspirazioni di una vita migliore. Un mondo in cui la povertà è endemica sarà sempre incline a catastrofi ecologiche e di altra natura" (Brundtland Commission, 1987, p. 16; trad. it. nostra).

Nel rapporto si trattano quindi formalmente i temi di sostenibilità e Sviluppo Sostenibile e vengono evidenziate quelle che verranno successivamente definite come le sue tre dimensioni fondamentali: economica, sociale ed ambientale. L'Educazione Ambientale sembra iniziare ad inserirsi in un disegno più ampio di Educazione alla Sostenibilità, tema, quest'ultimo, che verrà poi ulteriormente trattato in successive conferenze delle Nazioni Unite, fino a giungere ad una sua definizione fornita dall'UNESCO, e tutt'oggi utilizzata, che definisce l'EaS come la disciplina che "incoraggia coloro che apprendono a prendere decisioni consapevoli e ad agire in maniera responsabile per l'integrità ambientale, viabilità economica e una società equa, per le presenti e future generazioni, al contempo rispettando differenze culturali. Concerne l'apprendimento permanente, e rappresenta parte integrante di un'educazione di qualità. Educazione allo Sviluppo Sostenibile è olistica [...]. Raggiunge il suo scopo trasformando la società" (UNESCO³). Tale definizione evidenzia la necessità di un approccio ecologico, auspicato anche da Luigina Mortari (2020),

3 Dalla pagina del sito internet ufficiale UNESCO: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd>

che descrive la situazione della società umana attuale, e di riflesso la crisi ecologica in atto, come la causa di una cultura antiecológica che bisognerebbe de-costruire.

Quanto finora trattato e le discipline fino a qui delineate hanno fatto il loro ingresso esplicito e formale nel curriculum scolastico italiano con la Legge 20 Agosto 2019, n. 92, che ha portato all'inserimento della nuova disciplina dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado a partire dal 2020. Tale nuova disciplina è stata meglio descritta dal successivo Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35 (MIUR, 2020), il quale ha fornito linee guida dove EA e EaS vengono inserite in qualità di uno dei tre fondamentali nuclei concettuali che la costituiscono, insieme a "Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà" e "cittadinanza digitale". Le linee guida hanno rappresentato l'unico punto di riferimento per gli insegnanti, che, in breve tempo e ancora in periodo pandemico, hanno dovuto iniziare ad insegnare una disciplina che non era mai stata insegnata loro prima. Tuttavia, approfondendo il testo che descrive il nucleo concettuale "sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio", si può notare come le linee guida fornite si siano limitate a citare gli obiettivi dell'Agenda 2030⁴ oppure abbiano inserito temi come "il rispetto per gli animali" e "la protezione civile": il primo, argomento maggiormente legato alla sfera di valori personali e soggettivi (si pensi alla differenza che può intercorrere tra il concetto nella mente di un cacciatore, di una persona onnivora e di una vegana), mentre la seconda non viene di solito associata ai contenuti dell'educazione alla sostenibilità. Peraltro, in caso di calamità naturali (terremoti, frane, alluvioni, ecc.), lo stato di emergenza ammette una parziale deroga alle normali disposizioni legislative in materia ambientale, in senso permissivista: tali situazioni rappresentano quindi l'eccezione rispetto alla regola, in deroga alla sostenibilità, e non sembra quindi che possano costituire un esempio significativo entro l'Educazione alla Sostenibilità scolastica. In merito alla formazione docenti, il sito ufficiale del Ministero dell'Istruzione e del Merito per l'Educazione Civica dove sono visionabili le cifre fornite dal ministero destinate alla formazione sulla neonata disciplina, che nel 2020 avrebbero dovuto, da piano,

4 Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile: "Un piano d'azione per le persone, il Pianeta e la prosperità [...] sottoscritta il 25 settembre 2015 da 193 Paesi delle Nazioni unite, tra cui l'Italia, per condividere l'impegno a **garantire un presente e un futuro migliore al nostro Pianeta e alle persone che lo abitano**. L'Agenda globale definisce 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals* – SDGs nell'acronimo inglese) da raggiungere entro il 2030" (<https://asvis.it/1-agenda-2030-dell-onu-per-lo-sviluppo-sostenibile/>).

raggiungere tutti i territori e le scuole⁵. Tuttavia, i dati raccolti nel corso della ricerca, seppur non appartenenti a un campione rappresentativo, mostrano ancora una percentuale superiore al 40% di soggetti che non hanno ricevuto alcuna formazione in merito negli ultimi tre anni. Inoltre, i libri di testo utilizzati per la didattica sono stati prodotti da case editrici che hanno dovuto adattarsi in fretta, finendo per inserire in diverse occasioni temi non aggiornati o parzialmente errati in materia di sostenibilità e tutela ambientale (come osservato nel corso di un'analisi dei libri di testo delle maggiori case editrici italiane, svolta nel corso del 2023 con il supporto di Giunti EDU). L'ingresso di EA e EaS nel curriculum scolastico nazionale ha quindi senza dubbio rappresentato un importante passo verso l'implementazione di queste discipline, così come auspicato dalle linee guida UNESCO e dell'Unione Europea (UNESCO, 2020; European Commission, 2022), ma le conoscenze possedute in merito dagli insegnanti potrebbero essere ancora troppo limitate, mentre misconcezioni e stereotipi ancora troppo diffusi.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

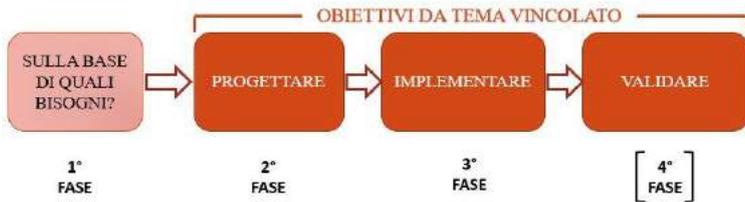
Essendo la ricerca parte dell'“Azione IV.5 – Dottorati su tematiche green” del nuovo Asse IV del PON Ricerca e Innovazione 2014-2020 “Istruzione e ricerca per il recupero – REACT-EU”⁶ è previsto un tema vincolato che ne specifica gli obiettivi. Considerando il rinnovato interesse dei cittadini e dell'opinione pubblica nei confronti dei possibili scenari futuri conseguenti alla crisi ecologica contemporanea, il tema vincolato cita la necessità di rispondere alle possibili lacune in merito nella preparazione professionale dei docenti. Tale bisogno, creato dalla legge 92/2019 e dal DM 35/2020 che hanno introdotto l'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità nelle scuole di ogni ordine e grado, viene descritto come urgente in particolare per il settore dell'editoria scolastica e delle agenzie private che si occupano di formazione insegnanti ed esperti.

Partendo da tali premesse, gli obiettivi del progetto di dottorato sono poi descritti esplicitamente dal tema vincolato stesso, e consistono nel “*formare un profilo di ricercatore capace di progettare, implementare e sperimentare offerte*

5 Informazioni e dati del Ministero consultabili al sito https://www.istruzione.it/educazione_civica/.

6 Informazioni e dettagli disponibili all'URL <http://www.ponricerca.gov.it/notizie/-2021/dottorati-su-tematiche-dell-innovazione-e-green-nuove-risorse-dal-pon-ricerca-e-innovazione/>.

formative del mondo editoriale, sul piano sia dei contenuti sia della definizione di percorsi, nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità” (Scheda di dottorato 37° ciclo – Bando PON “Ricerca e Innovazione” 2014 – 2020); inoltre, per la loro realizzazione è prevista la collaborazione con un'azienda partner, in questo caso la casa editrice Giunti EDU, società del gruppo Giunti e accreditata MIM che si occupa di formazione insegnanti e professionisti dell'ambito educativo. Gli obiettivi sopra esplicitati sono stati suddivisi in tre diverse fasi di ricerca, rappresentate in fig. 1, alle quali è stata aggiunta un'ulteriore fase preliminare perché considerata necessaria alla realizzazione delle successive e coerente con il problema di ricerca.



La ricerca di dottorato prevede quindi una prima fase con lo scopo di delineare bisogni formativi rilevanti nel campo dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità entro la neonata educazione civica e prevede a tale fine una raccolta di dati da svolgere su di un gruppo non rappresentativo di insegnanti di scuola primaria. L'obiettivo è quello di rilevare, analizzare e descrivere atteggiamenti, conoscenze e misconcezioni, unitamente ad alcune dichiarazioni di comportamento, e, successivamente alla rilevazione (di tipo esplorativo), ottenere un insieme coerente di ipotesi operative, che potranno – in seguito – essere ulteriormente approfondite con studi quantitativi. Le domande a cui si vuole rispondere in questa fase sono: quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria nei confronti del Cambiamento Ambientale Globale⁷ (Varela-Losada et al., 2021)? Quali sono le loro conoscenze in merito al tema dello Sviluppo Sostenibile? Quali sono le loro opinioni in merito ad Educazione Ambientale ed Educazione alla Sostenibilità? Quale autopercezione hanno gli insegnanti delle proprie conoscenze e formazione in merito a questi

7 Cambiamento Ambientale Globale: in inglese *Global Environmental Change*, GEC. È un termine che si riferisce alle alterazioni dal sistema Terra causate dagli effetti delle attività umane. (Varela-Losada et al., 2021).

temi e discipline? Scelgono di lavorare su di essi? Se sì: perché? con quali modalità e tempistiche? Se no: perché? L'ipotesi avanzata è di una situazione nella scuola primaria che presenta, a livello di macroscala: un basso livello di interesse per i temi dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità; parziale conoscenza degli/delle insegnanti del concetto e delle caratteristiche dello Sviluppo Sostenibile; un alto livello di riconoscimento delle finalità dell'Educazione Ambientale ed Educazione alla Sostenibilità, in aggiunta ad alcune misconcezioni legate, per esempio, all'*outdoor education*; quando realizzate EA e EaS vengono per lo più legate alle discipline di scienze e geografia, attraverso soprattutto lezioni frontali, entro tempistiche brevi e da operatori esterni più che dalle insegnanti stesse.

Per le fasi 2 e 3 gli accordi di collaborazione con l'azienda partner prevedono un lavoro di progettazione e implementazione di un prodotto multimediale per la formazione di insegnanti di scuola primaria sui temi di EA e EaS a partire dalle ipotesi operative elaborate sulla base dei dati ottenuti dalla fase precedente di ricerca. Mentre la fase 4 di validazione della proposta formativa non sembra al momento poter rientrare entro i tre anni previsti allo svolgimento del dottorato.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La prima fase della ricerca, come già esplicitato, ha lo scopo di ipotizzare su quali bisogni formativi sarebbe necessario progettare e implementare una proposta formativa di qualità sui temi di EA ed EaS per gli insegnanti di scuola primaria. Per farlo, si è scelto di utilizzare un disegno di ricerca valutativa di tipo osservativo, tramite l'utilizzo di un questionario (Coggi & Ricchiardi, 2005; Corbetta, 2014) al fine di rilevare lo scarto tra i risultati raccolti, e le definizioni ideali scelte sulla base dei costrutti complessi di riferimento. Lo strumento è stato realizzato in versione digitale, tramite il software Qualtrics, per tentare di raggiungere il maggior numero possibile di soggetti. Essendo il campione utilizzato "di convenienza", l'indagine ha una finalità valutativa di tipo esplorativo (Lumbelli, 2006; Vannini, 2019). Il campione è composto da insegnanti di scuola primaria di ruolo, precari o supplenti, ai quali è stato inviato lo strumento di raccolta dati tramite tre principali canali di diffusione: la rete di scuole in contatto con tre università del centro e nord Italia; la rete di insegnanti in contatto con l'azienda partner della ricerca di dottorato; liste di contatti delle scuole di determinate aree geografiche.

Il questionario richiede, dopo la presentazione, l'informativa sulla privacy e l'accettazione dei termini, di indicare la città, la tipologia di scuola e l'istituto scolastico in cui insegna il soggetto partecipante, in modo da permettere

un'immediata prima selezione delle risposte valide ricevute, le quali, come dichiarato anche nella pagina informativa, sono solo quelle ricevute da insegnanti di ruolo, precari o supplenti di scuola primaria. Segue una scala di atteggiamenti, la *GEC-related attitude scale*, SGEC (Varela-Losada et al., 2021) composta da 16 item, già validata da studi precedenti svolti all'estero e la cui traduzione in italiano è stata svolta inizialmente da due esperte con formazione in traduzione e interpretariato della lingua inglese, e successivamente riveduta nei termini di carattere maggiormente pedagogico e legati al mondo scolastico italiano, in collaborazione con i supervisori della ricerca di dottorato. Lo strumento presenta una scala Likert (Corbetta, 2014) da 1 a 5 e propone sedici quesiti in merito a quattro dimensioni inerenti il GEC: responsabilità sociale, sfide e prassi, responsabilità individuale. Un'ulteriore dimensione presente nella SGEC originale (di diciannove domande) è quello dell'origine antropica del GEC, in merito alla quale non sono stati inseriti gli item perché ritenuti eccessivamente ambigui. La SGEC è seguita da una batteria di 12 item con lo scopo di indagare le conoscenze relative al costrutto di Sviluppo Sostenibile. Si parla di conoscenze perché il termine di Sviluppo Sostenibile possiede una precisa definizione fornita dalla Brundtland Commission (1987) e le sue caratteristiche fondamentali sono stabilite e riconosciute a livello internazionale senza che vi sia la presenza di grandi divergenze di opinioni e approcci in merito. Del costrutto vengono indagate diverse variabili: tre corrispondono a caratteristiche individuabili nella definizione fornita nel 1987 (limitatezza; intergenerazionalità; intragenerazionalità); tre sono le dimensioni fondamentali del concetto stesso di Sviluppo Sostenibile (ambientale; economica; sociale); infine, vi è uno stereotipo diffuso, cioè la tendenza ad assimilare il termine sviluppo a quello di crescita. Tale stereotipo si ritiene possa essere causato dall'errata traduzione italiana del titolo di un testo fondamentale in materia "The Limits to Growth" (Meadows et al., 1972), erroneamente tradotto nel nostro paese come "I limiti dello sviluppo" invece di "I limiti della crescita" come da originario significato in lingua inglese. Strettamente legate alle conoscenze degli insegnanti in merito a Sviluppo Sostenibile, sono state inserite tre ulteriori batterie di domande sulle opinioni in merito alle discipline di EA e EaS. Le variabili da misurare sono: le loro finalità, distinte sulla base delle categorie proposte da Persi (2011) e i cui indicatori sono stati selezionati tra alcuni dei possibili esempi; le caratteristiche fondamentali identificabili nelle definizioni precedentemente fornite di UNESCO e IUCN; alcuni degli stereotipi spesso legati ad esse, come per esempio l'assimilazione dell'*outdoor education* all'Educazione Ambientale. Per indagare gli aspetti fino a qui citati si è utilizzata una scala Likert da 1 a 4, dove 1 esprimeva disaccordo con gli enunciati forniti e 4 esprimeva totale accordo. Utilizzando invece quesiti a risposta multipla e/o a risposta aperta sono stati indagati: il livello di formazione e dell'autoperce-

zione della propria formazione professionale degli insegnanti; le loro dichiarazioni di comportamento in merito ad esperienze didattiche. Si è chiesto quindi ai docenti se avessero ricevuto alcuna formazione sui temi delle discipline di EA e EaS o di Sviluppo Sostenibile, e, nel caso in cui l'avessero ricevuta, si è chiesto loro di esplicitare quale tipo di formazione e il loro grado di soddisfazione in merito. Un quesito chiedeva inoltre di autovalutare il proprio livello di preparazione percepito. Per quanto riguarda le esperienze didattiche è stato domandato ai docenti se avessero lavorato su EA e EaS, su quali temi e spinti da quali motivazioni. Il questionario si conclude con una raccolta di dati anagrafici dei soggetti partecipanti alla ricerca. Una volta terminata l'elaborazione dello strumento, prima di procedere alla somministrazione su larga scala è stata prevista una somministrazione pilota ad un gruppo ristretto di insegnanti di diversa fascia di età, formazione e anni di servizio maturati, al fine di ottenere il più ampio e variegato ventaglio di feedback possibile.

Oltre a questo lavoro di raccolta dati sono state svolte ulteriori analisi in accordo con l'azienda partner Giunti EDU, per la quale è stato svolto: un approfondimento della documentazione legislativa e scolastica italiana; uno studio dei libri di testo scolastici delle principali case editrici italiane al fine di ottenere una sintesi organizzata in categorie degli argomenti più frequentemente trattati.

4. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

Al momento della scrittura del presente contributo la formulazione del questionario è stata ultimata, così come la somministrazione su larga scala. Prima della somministrazione definitiva è stata prevista, come già citato, una fase di somministrazione pilota svolta e i feedback ricevuti sono stati elaborati ed eventualmente integrati laddove si è ritenuto utile ed opportuno. Il numero di soggetti partecipanti considerati validi in seguito alla prima selezione, durante la quale sono stati eliminati i doppi invii e i docenti appartenenti ad istituti d'istruzione secondaria o scuole dell'infanzia, è di 726 insegnanti. Il livello di coinvolgimento non è stato particolarmente alto, poiché mediamente i soggetti provenienti da uno stesso istituto che ha risposto al questionario sono stati meno di 2: questo vuol dire che per ognuna delle scuole che ha ricevuto il questionario, meno di 2 degli insegnanti in servizio presso la stessa ha deciso di partecipare alla ricerca. La maggior parte dei soggetti è distribuita nelle regioni del centro e nord Italia, come facilmente prevedibile visti i canali di diffusione utilizzati e precedentemente descritti al paragrafo 3. Altrettanto prevedibile, se si considerano i dati forniti dal ministero che mostrano una maggioranza di insegnanti di genere femminile in servizio nelle scuole primarie

italiane (dal “Portale Unico dei Dati della Scuola”, sito del MIM⁸), il 95% dei rispondenti al questionario si identifica come Donna e solo il 5% come Uomo. Inoltre, sempre abbastanza in linea con quanto dichiarano i dati del ministero, la percentuale più alta di partecipanti appartiene alla fascia d’età tra i 50 e i 59 anni (39.9%), seguita dalla fascia 40 – 49 anni (26.6%), 60 – 69 anni (17.2%) e solo una percentuale del 13.9 % ha dichiarato di avere meno di 40 anni. Le ipotesi avanzate sui risultati inerenti EA, EaS e Sviluppo Sostenibile, sono la presenza di misconcezioni e stereotipi legati agli aspetti più tecnici e di contenuto delle discipline. Ci si aspetta, tuttavia, che i soggetti che hanno deciso di partecipare, avendolo fatto sulla sola base della propria volontà personale e in momenti al di fuori dell’orario scolastico, presentino un livello di interesse all’argomento alto, con una maggioranza di docenti che dichiarano di aver lavorato su EA e EaS nella propria classe. Lo studio dei dati che si intende svolgere è al momento in corso ed è di tipo quantitativo. Inoltre, in concomitanza all’invio del questionario è stato richiesto da Giunti EDU di realizzare e lanciare sul mercato editoriale un primo prodotto digitale⁹ di carattere informativo e divulgativo, indirizzato agli insegnanti di scuola primaria. Lo scopo del prodotto è stato quello di testare il livello di interesse dei *consumers*, informazione che servirà, insieme ai dati raccolti dal questionario, ad indirizzare le scelte di progettazione ed implementazione della proposta formativa, obiettivo finale del progetto di dottorato. Il prodotto editoriale verrà progettato negli ultimi mesi del 2023 e vuole essere ultimato entro la fine del 2024.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici)

Per evidenziare i punti di forza e i limiti della ricerca è opportuno partire dalla descrizione dei punti di forza e limiti della scelta operata in merito allo strumento di raccolta dei dati descritto. Tra i vantaggi dell’utilizzo del questionario allo scopo della ricerca vi è innanzitutto quello della maggiore diffusione resa possibile dalla modalità online e autonoma tramite la quale è stato inviato e

- 8 Dati del Ministero in merito a genere e fasce d’età dei docenti di ruolo nelle diverse province d’Italia disponibili all’URL <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/-catalogo/elements1/?area=Personale%20Scuola>.
- 9 Il video corso è disponibile sul sito internet di Giunti EDU https://giuntiedu.it/products/abc-della-sostenibilita?_gl=1*1ejzhbl*_up*MQ..&gclid=CjwKCAjwvfmoBhAwEiwAG2tqzGyy7PXy5YT3hlLcP2xptY2bwjDc9i71ngl-X7_NeVtX-_SPH-snExoCCUMQAvD_BwE.

somministrato. Non essendo necessaria la presenza del ricercatore e svolgendo l'intero processo in formato digitale è stato possibile ottenere un numero di partecipanti maggiore di quello che sarebbe stato possibile utilizzando altri strumenti, come per esempio il focus group o l'intervista (Coggi & Ricchiardi, 2005). Un ulteriore elemento da citare, che rappresenta sia un beneficio che un limite alla ricerca, è il campionamento utilizzato. Considerando che lo scopo è rilevare i bisogni di numero elevato di soggetti, il campione ampio e diversificato aumenta la possibilità di estendere risultati uguali o simili a più soggetti; un campione di 726 soggetti ha quindi, dal punto di vista statistico, più possibilità di riuscirci rispetto ad un campione ristretto di individui reperibili con altri strumenti per la raccolta dati. Tuttavia il campione utilizzato rimane di convenienza, e come tale in nessun modo rappresentativo della popolazione di insegnanti di scuola primaria. Altro aspetto che può rappresentare un punto di forza e un limite della ricerca è la desiderabilità sociale (Corbetta, 2014): se lo strumento del questionario, anonimo e svolto in totale privacy ed autonomia, può aiutare a contenerla, è vero che questa è impossibile da eliminare completamente. Soprattutto quando si tratta di temi particolarmente sensibili e centro di attenzione nella società odierna, come lo sono la sostenibilità e l'ambiente, ai soggetti rimane sempre la possibilità di mentire nelle loro risposte, adattandole a quelle che pensano sia più adeguato fornire. Ultimo elemento dai risvolti sia negativi che positivi inerente le scelte operate è la selezione delle variabili. Lo strumento del questionario permette senza dubbio di ragionare, stabilire, e selezionare accuratamente le variabili che si vogliono indagare, ottenendovi risposta (eventualmente anche rendendo obbligatoria la risposta ai quesiti), ma al contrario di altri metodi e strumenti di ricerca non permette di ottenere risposte maggiormente approfondite, personali e dettagliate dai soggetti, che non hanno modo di interagire e comunicare con il ricercatore durante o dopo aver partecipato alla raccolta dati.

Il progetto di dottorato ha previsto una prima introduzione in Italia del SGEC, strumento che potrebbe successivamente essere sottoposto a validazione anche in questo paese, rendendo di conseguenza possibili dei confronti tra contesti o paesi diversi. Inserire il SGEC fornisce inoltre la possibilità di rilevare, seppur entro i limiti già descritti, gli atteggiamenti dei docenti nei confronti di una tematica fondamentale all'interno delle discipline EA e EaS quali sono il cambiamento ambientale globale e le sue cause (Varela-Losada et al., 2021). Capire gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti di queste tematiche risulta soprattutto utile alle fasi di progettazione e implementazione della proposta formativa, che avverrà successivamente, e che, come già esplicitato, intende basarsi sui bisogni rilevati sulla base dei dati raccolti e analizzati tramite il questionario. Inoltre, la ricerca punta ad ottenere come risultato un prodotto di formazione potenzialmente utile agli insegnanti di scuola primaria

nell'immediato, rispondendo a dei bisogni reali e concreti vista la situazione evidenziata già al paragrafo 1. Considerando le direttive UE e UNESCO (UNESCO, 2020; European Commission, 2022) bisogna aspettarsi una crescente attenzione ed implementazione delle discipline di EA e EaS nelle scuole italiane, poiché discipline fondamentali per rispondere ai bisogni della società attuale e futura (Persi, 2011; Chang et al., 2020). Tuttavia, proprio considerando l'alto livello di attenzione da parte dell'opinione pubblica e della politica, vi è la possibilità che le scelte legislative e le direttive ministeriali cambino da un momento all'altro, rivoluzionando la situazione descritta finora prima che il progetto di ricerca giunga al termine. Ad esempio già si sta parlando di educazione finanziaria da inserire entro le ore scolastiche di educazione civica, senza però modificare il numero di ore di insegnamento, rendendo l'educazione civica sempre di più un grande contenitore dove far rientrare discipline di ogni tipo e diverse tra loro (MIM, 2023¹⁰). Infine, il carattere multidisciplinare e strettamente legato alla dimensione locale e al contesto in cui ci trova dei temi inerenti la sostenibilità rendono sicuramente difficile formulare una proposta di carattere nazionale e che risulti valida su tutto il territorio italiano.

6. Conclusioni

Le discipline dell'Educazione Ambientale e dell'Educazione alla Sostenibilità sono entrate formalmente solo da pochi anni all'interno dei contesti d'istruzione italiani, ma si può ipotizzare siano destinate ad aumentare di importanza e interesse. In un'Era, quella dell'Antropocene (Benner et al., 2021), caratterizzata da cambiamento climatico e ripercussioni sempre più catastrofiche dell'azione antropica sul sistema Terra, non si può non pensare a formare le nuove generazioni su questi temi così fondamentali che stanno caratterizzando, e continueranno a caratterizzare, il dibattito culturale, economico, sociale e politico. Se la necessità di nuove conoscenze, competenze e di una nuova etica ecologica continua a crescere, l'istituzione scuola ha il dovere di rispondere a questi bisogni per le presenti e future generazioni e un primo passo per adempiere a questi obblighi dovrebbe essere quello di formare la classe docente italiana (Persi, 2015). Il disegno della ricerca di dottorato è valutativo di tipo esplorativo (Lumbelli, 2006; Vannini, 2019), che si inserisce nel filone di ricerca pedagogica che tenta di aumentare il dibattito e l'interesse verso questi temi, raccogliendo dati e sviluppando strumenti ai quali poter attingere per

10 Comunicato visionabile all'URL <https://www.miur.gov.it/-/scuola-l-educazione-finanziaria-sara-insegnata-nell-ambito-dell-educazione-civica>.

ulteriori e future ricerche. In previsione anche di futuri aggiornamenti delle linee guida, traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento, peraltro previsti dallo stesso Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, risulta importante mantenere acceso il dibattito e continuare a fare ricerca nell'ambito di queste discipline (Piastra, 2021). Un maggior riguardo si rende ancora più necessario se si pensa che il problema della formazione degli insegnanti di scuola primaria non è solo un problema della classe docente in servizio attualmente, ma riguarda anche quella futura. Al momento, infatti, il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, unico percorso universitario possibile e abilitante per gli aspiranti insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in Italia, la cui struttura deve necessariamente attenersi a provvedimenti legislativi nazionali (nel caso in esame, il DM n. 249/2010), non prevede ad ora corsi specifici di EA e EaS. Questo significa che la necessità di formazione accomuna tanto coloro che già insegnano a scuola, quanto coloro che inizieranno ad insegnarvi nei prossimi anni e finora non vi è ancora una soluzione sistematica al problema che permetta di diminuire il bisogno in futuro. Anche per questi motivi, in accordo con Giunti EDU, la ricerca ha previsto lo sviluppo di un primo prodotto digitale editoriale di formazione per i docenti che potesse trasmettere i contenuti fondamentali ed aiutare ad imparare a riconoscere fonti di informazione e approcci alla didattica validi e liberi da misconcezioni e stereotipi, spesso ampiamente diffusi¹¹.

L'obiettivo per la fine del 2024, periodo in cui terminerà il periodo di dottorato, è certo quello di avere ottenuto maggiori conoscenze in merito ad atteggiamenti, conoscenze, misconcezioni, dichiarazioni di comportamento di un campione non rappresentativo di insegnanti di scuola primaria, ma, in parallelo, anche quello di sviluppare una proposta formativa maggiormente completa e di qualità, basata su contenuti scientifici appropriati, e che possa rispondere a bisogni concreti del presente, per poi eventualmente essere meglio delineata e definita nel futuro.

11 Il prodotto citato è disponibile all'URL https://giuntiedu.it/products/abc-della-sostenibilita?_gl=1*1ejzhbl*_up*MQ..&gclid=CjwKCAjwvfm0BhAwEiwAG2tqzGyy7PXy5YT3hlLcP2xptY2bwJDc9i71ngl-X7_NeVtX-_SPH-snExoCCUM-QAvD_BwE.

Riferimenti bibliografici

- Benner, S. et al. (Eds) (2021). *Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth's History*. Springer International Publishing. DOI 10.1007/978-3-030-82202-6
- Brundtland Commission (1987). *Our Common Future. The World Commission on Environment and Development*. Oxford University Press.
- Chang, C. H. et al. (Eds) (2020) *Issues in Teaching and Learning of Education for Sustainability. Theory into practice*. Routledge Research in Education.
- Colaci, A. (2006). *L'educazione alla libertà in Rudolf Steiner: per un approccio al suo metodo educativo nella scuola di Waldorf*. Pensa MultiMedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci Editore.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Seconda edizione*. Il Mulino.
- MIUR (2020). *Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. (<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>).
- European Commission (2022). *Learning for the Green Transition and Sustainable Development*. Publications Office of the European Union.
- IUCN, & UNESCO (1970). *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*. <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/Rep-1970-001.pdf>
- Legge 20 Agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Leopold, A. (1970). *A Sand County Almanac: with other essays on conservation from Round River*. Ballantine Books.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In Bondioli A. (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. FrancoAngeli.
- Meadows, D., et al. (1972). *The Limits to Growth*. Potomac Associates – Universe Books.
- MIM (2023). *Scuola, l'Educazione finanziaria sarà insegnata nell'ambito dell'Educazione Civica*. <https://www.miur.gov.it/-/scuola-l-educazione-finanziaria-sara-insegnata-nell-ambito-dell-educazione-civica>
- Montessori, M. (2020). *L'autoeducazione*. Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1916).
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica: Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2020). *Educazione Ecologica*. Laterza.
- Persi, R. (2011). *Ambiente: conoscere per educare*. FrancoAngeli.
- Persi, R. (2015). *Ambiente: Suggestioni pedagogiche*. Pearson Italia.
- Piastra, S. (2021). Quale educazione alla sostenibilità nella scuola italiana? Luci e ombre delle nuove linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica. *Ambiente Società Territorio*, 66, 1-2, 22-26.
- Smith, M. (1983). *The Libertarians and Education*. Unwin Hyman.

- Taylor, J. (1978). *L'organizzazione delle attività didattiche: come operare il passaggio dall'insegnamento tradizionale a quello moderno nella scuola materna e elementare*. Emme.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. *Education for Sustainable Development: What is ESD*. Ultimo accesso: 23 Settembre 2023 <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd>
- Varela-Losada, M., et al. (2021). Dealing with global environmental change: the design and validation of the GEC attitude scale. *Environmental Education Research*, 27, 1, 110–131. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1822990>
- Vannini, I. (2019). L'approccio quantitativo-sperimentale. In Mortari L., Ghirotto L. (eds.), *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- <https://asvis.it/l-agenda-2030-dell-onu-per-lo-sviluppo-sostenibile/>
- <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Personale%20Scuola>
- <http://www.ponricerca.gov.it/notizie/2021/dottorati-su-tematiche-dell-innovazione-e-green-nuove-risorse-dal-pon-ricerca-e-innovazione/>

I.7

L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'emersione delle competenze e dei percorsi formativi e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale

The ePortfolio formativo/professionale to promote skills and training pathways and the matching of job supply and demand in the digital environment

Edoardo Casale

*Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
edoardo.casale@uniroma3.it*

Il sistema educativo italiano di istruzione e formazione ha subito nel tempo diversi aggiornamenti che hanno corrisposto alle esigenze educative e culturali emergenti nella società.

Già dal primo decennio di questo secolo, si dà importanza ad un orientamento che sia permanente e continuo nella vita di un individuo. Con l'evoluzione delle TIC si ha la possibilità di digitalizzare i tradizionali portfolio cartacei per cui si ottiene uno strumento innovativo, efficace, organizzato e immediato. Infatti, l'ePortfolio, conserva le caratteristiche e le finalità formative ed orientative del suo tradizionale predecessore e può essere un valido strumento anche per l'auto-orientamento e la riflessione personale (La Rocca, 2020) e trova applicazione in diversi ambiti formativi e professionali.

Sulla base di questi assunti teorici e culturali si propone una ricerca pilota che con una strategia di caso di studio multiplo (Trincherò, 2022) approfondisce il modo in cui l'ePortfolio possa risultare uno strumento/ambiente digitale utile ad accompagnare il soggetto nel suo percorso di formazione e in ambito professionale durante tutto l'arco della vita.

Il progetto si propone di verificare se l'ePortfolio formativo/professionale possa risultare uno strumento/ambiente digitale efficace per la presentazione del soggetto nel mondo del lavoro, consentendogli la possibilità di rappresentare sé stesso in modo articolato e descrittivo e di presentarsi efficacemente in contesti lavorativi.

Parole chiave: Auto-Riflessione; Formazione; Orientamento; Ricerca del lavoro; ePortfolio.

The Italian education and training system has undergone several updates over time that have corresponded to the educational and cultural needs emerging in the society.

Since the first decade of this century, a permanent and continuous orientation in individuals' lives is increasingly becoming crucial. With the evolution of ICT it is possible to digitizing the traditional portfolios to obtain an innovative, effective, organized and immediate tool. In fact the ePortfolio retains the formative and orientational characteristics and purposes of its traditional predecessor, and can also be a valuable tool for self-direction and personal reflection (La Rocca, 2020). Finally, it finds application in various educational and professional fields.

On the basis of these theoretical and cultural assumptions, a pilot research is proposed. It explores how the ePortfolio can prove to be a useful digital tool/environment by a multiple case study strategy (Trincherò, 2022), and how it can accompany individuals in their training and working domains throughout the lifetimes.

The project aims to test whether the educational/professional ePortfolio can prove to be an effective digital tool/environment for the individuals' introduction in the working world. Furthermore, whether it allows to represent them in an articulate and descriptive way introducing them effectively in working contexts.

Keywords: Self-reflection; Training; Orientation; Job searching; ePortfolio.

1. Introduzione

Il mondo del lavoro ha subito nel tempo diversi cambiamenti dovuti anche alle esigenze educative e culturali delle ultime generazioni, che portano nuove prospettive e diversi approcci al contesto professionale. Internet e la rete sono uno strumento efficace che consente alle aziende di connettere e coinvolgere persone e informazioni e di realizzare un recruiting ottimale in base a conoscenze e competenze in continuo mutamento (Morgan, 2016).

Il progetto di ricerca proposto dall'autore "L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambienti digitali" prevede la collaborazione con il servizio *Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL del comune di Roma Capitale* ed ha come obiettivo quello di indagare l'efficacia dell'utilizzo dell'ePortfolio per l'orientamento professionale e la presentazione dell'individuo al colloquio di lavoro.

Il progetto si pone con una strategia di studio di caso multiplo andando ad indagare i target selezionati, quali gli orientatori COL del comune di Roma e le studentesse e gli studenti del CFP E. Nathan delle classi terze ad indirizzo Erogazione dei servizi dei trattamenti di Acconciatura ed Erogazione dei servizi di trattamento Estetico.

La costruzione dell'ePortfolio formativo/professionale si basa su una nutrita

letteratura nazionale e internazionale e su ricerche condotte da Concetta La Rocca (2020) nel Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre. Il progetto dottorale, si pone l'obiettivo di portare al di fuori del mondo accademico le esperienze e le conoscenze qui sviluppate a partire dal 2014 e a cercare di proporre nel mercato del lavoro uno strumento capace di soddisfare Candidati e Recruiters. L'ePortfolio può offrire alla persona gli strumenti per presentarsi nel mondo del lavoro valorizzando le competenze e le esperienze effettuate in ambiti informali, non formali e formali e permettere all'azienda la consultazione di un curriculum vitae amplificato, digitale e di facile lettura che consenta di approfondire le esperienze del candidato ritenute più interessanti.

2. Quadro teorico di riferimento

Il sistema educativo italiano di istruzione e formazione ha subito nel tempo diversi aggiornamenti che hanno corrisposto alle esigenze educative e culturali emergenti nella società.

In particolare, all'inizio degli anni '90 si comprende e si valorizza il tema "della continuità educativa" e se ne vuole rendere possibile l'attuazione, introducendo nella didattica scolastica uno strumento adeguato. È dunque sembrato che il portfolio delle competenze (Domenici & Moretti, 2005) potesse soddisfare tale esigenza garantendo un monitoraggio e una valorizzazione della continuità dell'esperienza educativa dell'allievo, così come indicato nella circolare ministeriale C.M. 84 del 10 novembre 2005.

Con l'evoluzione delle TIC si ha la possibilità di digitalizzare i tradizionali portfolio cartacei per cui si ottiene uno strumento innovativo, efficace, organizzato e immediato. L'ePortfolio, conserva le caratteristiche e le finalità formative ed orientative precedentemente descritte e può essere un valido strumento anche per l'auto-orientamento e la riflessione personale (La Rocca, 2020). Infatti, esso trova applicazione in diversi ambiti formativi e professionali. In ambito lavorativo, un professionista potrà raccogliere i materiali riguardanti i lavori svolti e le relative procedure; classificare, organizzare e narrare le proprie esperienze professionali; presentarsi e presentare il proprio percorso professionale ad un eventuale datore di lavoro. L'ePortfolio può essere implementato per tutto l'arco della propria vita, annotando esperienze e riflessioni in una prospettiva lifelong, lifewide learning (Aleandri, 2011).

Già dal primo decennio di questo secolo, si dà importanza ad un orientamento che sia permanente e continuo nella vita di un individuo. A questo proposito, il 19 febbraio del 2014 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha erogato le linee guida nazionali per l'orientamento permanente

(MIUR, 2014), un documento che rende l'orientamento non più solo uno strumento per la gestione della transizione tra scuola, formazione e lavoro ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona garantendone l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale.

Un orientamento efficace oggi, vuol dire sviluppare competenze che rendono le persone ad essere cittadini consapevoli, capaci di prendere decisioni valutando le proprie abilità e interessi, valorizzando i punti di forza e minimizzando le criticità. Inoltre, grazie alle riflessioni sul capability approach sviluppata negli anni '80, diversi studiosi, tra cui Martha Nussbaum (2011), hanno iniziato ad affrontare il tema delle competenze facendo sempre più riferimento ad una visione globale della realizzazione umana. In questa ottica, la pensatrice prevede un decalogo di quali capacità e funzionamenti devono essere considerati e garantiti affinché le persone possano riuscire ad esprimere a pieno il proprio potenziale umano. Nell'ottica di tali prospettive è necessaria un'educazione permanente che accompagni l'individuo a conoscersi e riflettere su sé stessi e attivando processi di meta-riflessione (Mezirow, 1990). In ambito professionale si parla di *career management skills* (CMS) e sono le competenze che permettono ad un individuo di identificare le proprie abilità e attitudini, indirizzando scelte ed azioni al raggiungimento di obiettivi ben definiti e al raggiungimento della professione più adatta. Tali processi continui nel corso della vita dell'individuo, sono identificati dall'unione europea e dalla ricerca internazionale con il termine *guidance*, hanno un impatto significativo sull'emancipazione, la giustizia e l'equità sociale, la mobilità sociale, l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e le nuove professioni (Federighi et al., 2021). In tempi moderni, proporre dispositivi e pensare percorsi di *self directed guidance*, incoraggia l'individuo a prendere consapevolezza e controllo del proprio sviluppo personale e professionale e permette di ridurre il divario tra aspirazioni e realtà occupazionale (OECD, 2017).

Sulla base di questi assunti teorici e culturali si propone una ricerca pilota che con una strategia di caso di studio multiplo (Trinchero, 2022) approfondisce il modo in cui l'ePortfolio possa risultare uno strumento/ambiente digitale utile ad accompagnare il soggetto nel suo percorso di formazione e in ambito professionale durante tutto l'arco della vita.

3. Problema di ricerca

Preso in considerazione il quadro teorico, sono stati formulati diversi problemi di ricerca che sono alla base del progetto proposto, tra cui: il contesto postmoderno, instabile e fluido per definizione, che ha radicalmente cambiato le sfide che si trovano ad affrontare coloro che sono in cerca di un primo impiego,

che desiderano cambiare quello che hanno o che devono prendere decisioni fondamentali relative alla loro formazione o professione (Savickas, 2014); le Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente (MIUR, 2014), le quali intendono valorizzare l'orientamento permanente nella vita di ogni individuo, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale; la necessità di un luogo/ambiente in cui affiancare il soggetto nella costruzione di un dispositivo digitale nel quale rendere visibili le proprie esperienze e l'acquisizione di competenze ed abilità, si propone dunque l'ePortfolio, dispositivo che in grado di favorire un orientamento olistico del soggetto in modo da ripercorrere il proprio percorso formativo anche in un'ottica di presentazione al mondo del lavoro (La Rocca, 2020).

3.1 Ipotesi

La ricerca intende verificare, o falsificare, l'ipotesi che l'ePortfolio formativo/professionale proposto in contesto accademico possa risultare uno strumento/ambiente digitale efficace per la presentazione del soggetto nel mondo del lavoro, consentendogli la possibilità di rappresentare sé stesso in modo articolato e descrittivo e di mantenere allo stesso tempo la dimensione formativa basata sulla riflessione e sulla meta riflessione.

La struttura dell'ePortfolio formativo/professionale è composta da quattro scopi che hanno la funzione di guidare la persona alla sua costruzione e alla riflessione che accompagna un orientamento olistico (Figura 1).



Figura 1: Struttura dell'ePortfolio

3.2 *Domande di ricerca*

Lo scopo del progetto è di soddisfare l'ipotesi precedentemente riportata e di osservare le potenzialità che l'ePortfolio dimostra. In particolare, il ricercatore si è chiesto se l'ePortfolio formativo/professionale proposto: favorisce lo sviluppo di meta-competenze fondate sulla riflessione e sull'auto-riflessione; facilita l'identificazione delle soft-skills in possesso dell'individuo; orienta l'utente ad una scelta consapevole sulla base delle proprie competenze, attitudini, ed inclinazioni; permettere l'incontro della domanda e dell'offerta nel mondo del lavoro in ambienti digitali. Inoltre, si vuole rilevare se le aziende siano interessate a nuovi strumenti di presentazione (ad es. CV amplificato) da parte di un eventuale candidato per una ipotetica posizione lavorativa.

3.3 *Contesto e target*

Il progetto di ricerca ha coinvolto i COL - Centri per l'Orientamento al Lavoro del Comune di Roma Capitale che hanno accettato di collaborare, offrendoci la loro esperienza e la rete di contatti con le aziende convenzionate.

I Centri per l'Orientamento al Lavoro sono sportelli operativi sul territorio romano che svolgono un servizio di orientamento e di ri-orientamento al lavoro per i cittadini, accompagnandoli in un percorso formativo e professionale.

La referente dei COL è Eugenia Genevois, coordinatrice della funzione di animazione territoriale con la quale è stato impostato il progetto e identificati i target.

Sono stati coinvolti nella sperimentazione: 30 orientatori e formatori provenienti da 11 centri COL del territorio romano; gli studenti del terzo superiore delle scuole *CFP – Centri di Formazione Professionale* - con indirizzo "Operatore del benessere - erogazione dei servizi dei trattamenti di acconciatura e trattamento estetico"; utenti che si rivolgono ai COL con l'esigenza di essere accompagnati in un percorso di formazione che li possa aiutare a trovare lavoro e/o cambiare percorso professionale. Il secondo tipo di target è stato scelto poiché il diploma di terzo anno nei CFP è abilitante alla professione ed inoltre l'istituto è già convenzionato con i Centri per l'Orientamento al Lavoro del comune di Roma. Il terzo sarà scelto a discrezione dell'orientatore della struttura in base a criteri di necessità ed esigenze dell'utente stesso.

La costruzione dell'ePortfolio dei partecipanti al progetto è avvenuta su piattaforma online "Mahara.org", una piattaforma open-source installata sui server dell'Università degli Studi di Roma Tre, gestita dalla Prof.ssa Concetta La Rocca e amministrata dallo scrivente.

3.4 *Ruolo del dottorando nei percorsi di formazione dei target*

In primo luogo, è stato organizzato un percorso di formazione per gli orientatori dei COL di quattro incontri guidati dal dottorando. Gli incontri hanno previsto un'introduzione teorica dell'ePortfolio con le sue criticità, i suoi punti di forza e gli ambiti di utilizzo. Successivamente, gli orientatori sono stati accompagnati nell'esplorazione della piattaforma Mahara.org e nella costruzione di un ePortfolio personale. L'obiettivo del percorso è quello di presentare agli orientatori l'impatto formativo e orientativo del dispositivo nei diversi contesti e gli strumenti che lo compongono (vedi paragrafo 4.a) rendendo gli operatori COL autonomi e in grado di riproporlo a loro volta. In un secondo momento, è stato avviato il percorso di formazione nel CFP E. Nathan, nelle classi di terzo superiore ad indirizzo estetista e acconciatore seguito da Eugenia Genevois, una delle orientatrici che ha precedentemente costruito il suo ePortfolio, ed affiancata dallo scrivente in veste di tutor. Gli studenti sono stati guidati alla costruzione di un ePortfolio analogamente al percorso di formazione proposto per gli operatori COL. Nella fase successiva, il ricercatore si occupa di sottoporre gli eP degli studenti alle aziende in contatto con la scuola professionale per la raccolta dei feedback utili ai fini della ricerca.

4. Metodologia

Il progetto di ricerca-formazione (Asquini, 2018) è di tipo quali-quantitativo. Operativamente si prevede uno studio di caso multiplo (Benvenuto, 2015) a partire da una formazione dei dipendenti dei Centri per l'Orientamento al Lavoro - COL, sulla costruzione dell'ePortfolio proposto con l'obiettivo di conoscere le sue funzioni principali, prendere confidenza con il dispositivo, la comprensione del suo portato formativo ed essere in grado di riproporlo a loro volta.

Inoltre, è stata svolta un'osservazione sistematica delle fasi e delle attività con questionari appositamente realizzati e somministrati ad inizio e fine percorso formativo. Infine, è previsto uno studio di caso multiplo sugli ePortfolio costruiti dagli orientatori, studenti e utenti.

4.1 *Strumenti utilizzati*

La ricerca prevede l'utilizzo di questionari, check-list di valutazione e focus group (Lucisano & Salerni, 2002) per la raccolta di informazioni utili agli esiti

finali e per il monitoraggio in itinere del progetto stesso. In particolare, sono stati proposti:

- un questionario preliminare di analisi dei fabbisogni delle aziende affiliate alla rete COL, permette di raccogliere i feedback delle piccole e medie imprese convenzionate con i COL e di adattare il dispositivo proposto ai target selezionati;
- un questionario di feedback per le aziende, con l'obiettivo di raccogliere informazioni da parte di esperti del settore che hanno accolto e valutato gli ePortfolio costruiti;
- un questionario di ingresso per i percorsi di costruzione dell'ePortfolio formativo/professionale, al fine di raccogliere le informazioni di base per la creazione degli account sulla piattaforma Mahara.org e con l'obiettivo di raccogliere le opinioni dei partecipanti prima del percorso di formazione sul dispositivo;
- un questionario di uscita per i percorsi di costruzione dell'ePortfolio formativo/professionale, allo scopo di raccogliere i feedback dei partecipanti su punti di forza e criticità del percorso di formazione e per l'analisi dei dati utile alla ricerca;
- i questionari per l'autovalutazione e la valutazione delle competenze strategiche presenti sulla piattaforma competenzestrategiche.it (Pellerey et al., 2020), i cui esiti andranno a comporre le pagine strutturate presenti nell'ePortfolio.
 - QSA (Questionario per le Strategie di apprendimento);
 - QPCS (Questionario sulla percezione delle proprie Competenze Strategiche);
 - QPCC (Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni);
 - ZTPI (Zimbardo Time Prospective Inventory);
 - QAP (Questionario sull'adattabilità Professionale);
- una Check-list di valutazione per la costruzione dell'ePortfolio, uno strumento quantitativo fornito durante il percorso formativo con la funzione di valutare oggettivamente la struttura del dispositivo e aiutare il soggetto ad osservare la presenza/assenza delle caratteristiche che deve avere un corretto ePortfolio.
- incontri di Focus Group per la raccolta di feedback e opinioni, sono stati organizzati diversi gruppi in presenza e online e rispetteranno una griglia ben precisa così da poter confrontare le opinioni raccolte anche tra i diversi incontri.

4.2 Fasi di ricerca

Le fasi della ricerca sono state organizzate e suddivise rispetto ai canonici tre anni a disposizione per la realizzazione del progetto di dottorato e sono state articolate come segue. Nel primo anno, avvio dei lavori e incontro tra Università e Centri per l'Orientamento al Lavoro; Analisi dei fabbisogni delle aziende della rete COL e costruzione degli strumenti utili per il monitoraggio delle fasi della ricerca; inizio della formazione degli orientatori sulla costruzione dell'ePortfolio. Il secondo anno è dedicato alla costruzione degli ePortfolio con degli studenti dei Centri per la formazione Professionale e gli utenti che si rivolgono ai COL. Inoltre, è previsto l'incontro gli eP. alle aziende, favorendo l'incontro tra domanda e offerta del lavoro. L'ultimo anno è stato pensato per l'organizzazione, l'analisi ed il confronto dei dati raccolti e la formulazione degli esiti di ricerca. In particolare, il piano della ricerca è stato strutturato nelle seguenti fasi:

- Fase 1: Avvio dei lavori e incontro tra Università e COL.

In primo luogo, sono stati presi i contatti con i Centri per l'Orientamento al Lavoro – C.O.L. del comune di Roma Capitale già convenzionati con il Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre in altri progetti. Il collegamento è stato possibile grazie al Massimo Margottini e a Patrizia Giganti (responsabile COL).

A febbraio 2022 ha avuto luogo un primo incontro online tra Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL con la dott.ssa Genevois e i ricercatori. Ambo le parti hanno argomentato i propri obiettivi; nello specifico è stato presentato il progetto di ricerca, lo strumento/ambiente digitale ePortfolio Formativo/Professionale dalle basi teoriche alla piattaforma Mahara.org e la condivisione delle esigenze degli orientatori dei COL, ossia i differenti target di utenti da gestire, la coordinazione dei percorsi di formazione e la gestione dei progetti sul territorio di Roma Capitale.

A marzo 2022 ha avuto luogo un secondo incontro nella quale sono stati definiti gli interventi specifici e individuati i possibili target su cui operare. Prese in considerazione le esigenze di ambo le parti, si è deciso di considerare le terze classi degli istituti professionali ad indirizzo estetista e acconciatore CFP (anno di conseguimento dell'abilitazione professionale) già in accordo con i COL del comune di Roma; gli utenti che si rivolgono ai COL per l'orientamento e la ricerca di un impiego; le aziende inserite nella rete dei contatti COL che si affidano al servizio proposto per la ricerca e l'assunzione di figure professionali.

– Fase 2: Analisi dei fabbisogni e costruzione degli strumenti di indagine.

Ad aprile 2022 sono stati pensati e costruiti gli strumenti di tipo qualitativo utili per la raccolta dati al fine della ricerca ed a una formazione attenta e di qualità. In particolare, sono stati elaborati: un questionario per l'analisi dei fabbisogni delle Aziende, costruito in collaborazione con i responsabili dei centri COL; una check-list per la valutazione degli ePortfolio, ovvero una griglia di criteri per la costruzione e la valutazione della struttura dell'ePortfolio ad hoc per i diversi target; un questionario da somministrare prima della costruzione dell'ePortfolio, con il fine di indagare il contesto territoriale e sociale iniziale di chi andrà a costruire il proprio eP; un questionario da somministrare al termine della costruzione degli eP per raccogliere le opinioni di coloro che li hanno redatti.

Da giugno ad agosto 2022 è stato reso operativo il questionario per l'analisi dei fabbisogni delle Aziende. I dati ottenuti dalla somministrazione di quest'ultimo strumento sono stati utili al fine di conoscere quali siano le caratteristiche richieste in un candidato al momento dell'assunzione professionale e come promuoverle.

– Fase3: Formazione degli operatori COL.

La formazione degli orientatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro è stata incentrata sulla costruzione dell'ePortfolio formativo/professionale con l'obiettivo di rendere l'orientatore protagonista del percorso di formazione e di sviluppare in lui la consapevolezza dell'esperienza fatta. Gli incontri sono stati pensati in modalità a distanza per agevolare la partecipazione e mettere a disposizione le registrazioni agli assenti. Il 3 ottobre 2022 ha avuto luogo la prima formazione degli operatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro, hanno aderito 30 operatori e orientatori da tutti gli 11 centri del territorio romano. Il primo incontro, della durata di tre ore, è stato tenuto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca, si è focalizzato sugli aspetti introduttivi dell'ePortfolio formativo/professionale ed ha trattato argomenti di natura teorica dello strumento. A seguire sono stati previsti 3 workshop, della durata di 2 ore ognuno, guidati dal dottorando/ricercatore che ha assunto il ruolo di tutor, con lo scopo di presentare e costruire un ePortfolio personale. In particolare gli operatori sono stati accompagnati nei seguenti step:

- compilazione questionario di Ingresso;
- accesso alla piattaforma Mahara presente sui server del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre;
- orientamento in piattaforma;
- utilizzo della piattaforma e funzioni per la costruzione di un ePortfolio su Mahara;

- presentazione e compilazione della Tavola degli Eventi;
 - presentazione e compilazione dei questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC offerti dalla piattaforma Competenzestrategie.it;
 - costruzione dell'eP con l'ausilio del tutor;
 - costruzione delle pagine strutturate (Tavola degli Eventi; Questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC);
 - costruzione delle pagine libere (percorso formativo, percorso professionale, competenze).
- Fase 4: Costruzione dell'eP da parte dei target selezionati.

A dicembre 2023 è iniziato il percorso di affiancamento alla costruzione di un ePortfolio personale per i target scelti. Come già accennato nei paragrafi precedenti, sono stati individuati due tipologie di target: gli studenti dell'ultimo anno della scuola professionale CFP in campo estetista e acconciatore e gli utenti che si rivolgono al servizio COL per esigenze professionali. Il percorso dei target è stato guidato dagli Operatori precedentemente formati con la supervisione del tutor/ricercatore. Ad oggi, non ha ancora aderito nessun utente registrato al COL volontariamente.

Il percorso di formazione degli studenti dei centri di formazione professionale è analogo a quello precedentemente descritto per la formazione degli operatori dei COL:

- somministrazione questionario di Ingresso;
- avvio del corso in classe con gli studenti e organizzazione degli incontri in base al tempo a disposizione nel secondo semestre dell'anno scolastico;
- somministrazione dei questionari sulla valutazione e l'autovalutazione delle proprie strategie strategiche;
- presentazione della piattaforma Mahara e di un eP specifico nell'ambito della professione operatore del benessere - erogazione dei servizi del trattamento estetico;
- creazione degli account in piattaforma;
- affiancamento all'utilizzo della piattaforma;
- costruzione delle pagine specifiche che compongono l'ePortfolio.
- somministrazione del questionario d'Uscita dell'ePortfolio.

Nel periodo di affiancamento degli studenti è stato previsto un monitoraggio continuo da parte del tutor/ricercatore. Nello specifico sono state osservate le informazioni ricavate dai questionari della piattaforma Competenzestrategie.it.

- Fase 5: Incontro domanda e offerta del lavoro.

Dal mese di giugno 2023 gli studenti della scuola professionale CFP, già al termine del loro percorso scolastico, ottenuto il diploma di qualifica professionale, hanno la possibilità di pubblicare gli ePortfolio e, con il sostegno dei Centri per l'Orientamento, di renderli visibili alle aziende utilizzando i vari canali a disposizione (database aziende; offerte di lavoro su internet; aziende con attività di tirocinio aperte ecc.).

- Fase 6: Raccolta dati.

In questa fase, a partire dal mese di gennaio 2024, si prevede la raccolta e l'elaborazione dei dati ottenuti attraverso questionari, check-list, focus group e interviste ai fini della scrittura della tesi finale.

L'osservazione e la raccolta dati avviene già in itinere ai percorsi di formazione con un monitoraggio continuo delle attività sia per gli operatori COL che per l'affiancamento degli studenti della scuola professionale e degli utenti iscritti al servizio comunale COL.

4.3 *Primi esiti di Ricerca*

Gli esiti di ricerca sono ancora in fase di raccolta e di elaborazione. Tuttavia, verranno riportati di seguito i dati derivanti dall'indagine che è stata effettuata con le aziende della rete COL e che ha permesso al ricercatore di tener conto delle esigenze del mercato.

Il questionario d'indagine dei fabbisogni delle aziende è stato somministrato alle imprese presenti sul territorio romano convenzionate con la rete COL su piattaforma Microsoft Forms, nel periodo di giugno – settembre 2022. È uno strumento di tipo quali-quantitativo e composto da domande a scelta multipla, risposte aperte e scale likert a quattro valori (Per niente, Poco, Abbastanza, Molto). Il questionario va ad indagare le seguenti dimensioni: dati ascrivibili dell'azienda; ricerca del candidato ideale; riflessioni conclusive. Sono state raccolte 40 risposte, il 42% delle aziende ha meno di 5 dipendenti; il 10% da 5 a 10 dipendenti; il 38% tra 10 e 50 dipendenti; il 10% superiori di 50. Si può affermare che sono prevalentemente piccole e medie imprese e che operano, in maggioranza, negli ambiti del sociale, commercio, servizi e ristorazione (Grafico 1).

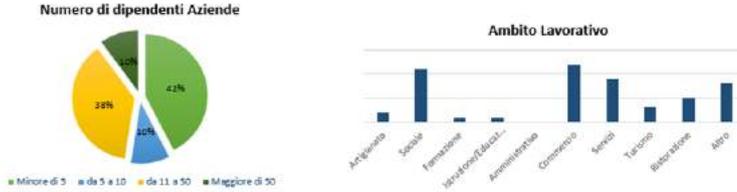


Grafico 1: Numero dei dipendenti e ambito di competenza delle aziende

Le imprese considerate, si ritengono abbastanza o molto interessate alle esperienze formative e professionali dell'individuo, alle competenze possedute e gli interessi personali (Grafico 2). La domanda proposta fa riferimento alla struttura dell'ePortfolio formativo/professionale sopra citata.

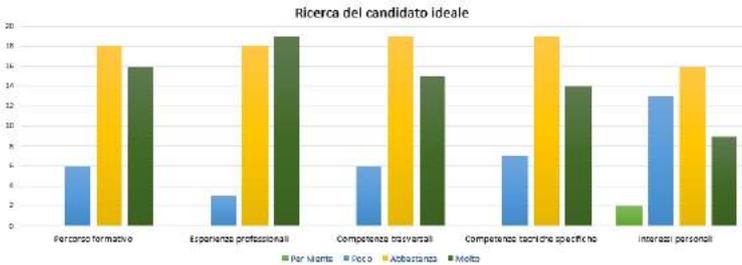


Grafico 2: Ricerca del candidato ideale

Il canale più utilizzato per la ricerca del candidato ideale è il passaparola (40% abbastanza, 40% molto), a seguire troviamo i motori di ricerca online (22.5% abbastanza, 25% molto); ricerca attraverso social network (37,5% abbastanza, 10% molto); Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL (25% abbastanza, 17.5% molto).

Le competenze ritenute necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingua madre (50% abbastanza, 45% molto); disponibilità e interesse all'apprendimento (17.5% abbastanza, 82.5% molto); competenze sociali e civiche (45% abbastanza, 47% molto); Spirito di iniziativa e imprenditorialità (45% abbastanza, 47.5% molto); capacità di lavorare in Team (15% abbastanza, 85% molto); problem solving (45% abbastanza, 47.5% molto); creatività (45% abbastanza, 30% molto); lateral thinking (35% abbastanza, 42.5% molto); gestione dello stress (47.5% abbastanza, 47.5% molto); proattività (55% abbastanza, 27.5% molto). Le competenze ritenute meno necessarie tra

quelle proposte sono: comunicazione in lingue straniere (10% per niente, 32.5% poco); competenze logico-matematiche (12.5% per niente, 35% poco); team management (12.5% per niente, 35% poco) (Grafico 3).

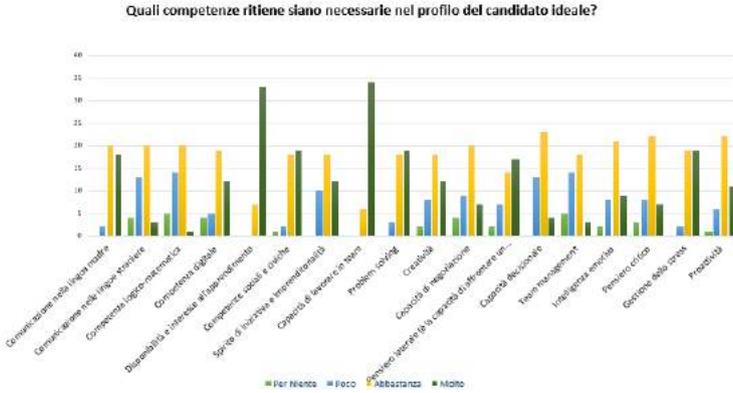


Grafico 3: Competenze ritenute necessarie

Le modalità per la selezione delle candidature sono: analisi dei CV (57.5% abbastanza, 35% molto); colloquio con operatore COL (35% abbastanza, 47.5% molto); contatto telefonico (45% abbastanza, 20% molto); verifica delle referenze (47.5% abbastanza, 10% molto).

La tipologia di curriculum vitae che si predilige è il CV Europass o curriculum europeo (57.5%) (Grafico 4).

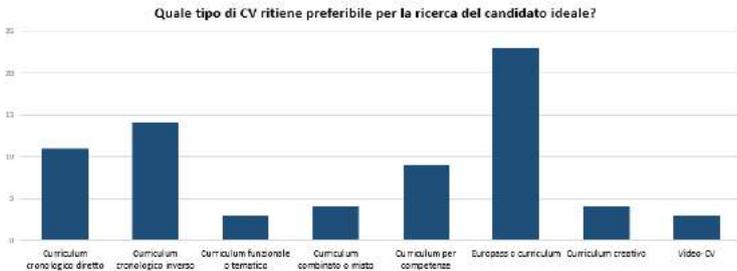


Grafico 4: Curriculum vitae favorito

Alla richiesta se risulterebbe utile che il candidato fosse in possesso di un CV amplificato, l'88% ha risposto no; il 12% sì. Le imprese che hanno risposto sì hanno motivato spiegando che potrebbe essere uno strumento in più per conoscere, valutare ed approfondire le capacità della persona.

Dai risultati del questionario si notano delle incoerenze tra i dati, in particolare emerge la volontà di conoscere ed approfondire gli aspetti informali nella formazione di un candidato e contemporaneamente si ritiene utile l'adozione di strumenti valutativi non idonei per lo scopo.

Nei prossimi mesi le aziende valuteranno alcuni candidati in possesso di un ePortfolio formativo/professionale e si prevede di analizzare le interviste realizzate al candidato e al Recruiter aziendale sull'andamento della fase di reclutamento; inoltre risulterà interessante somministrare il questionario dopo la presa visione dell'eP ed analizzare le possibili differenze emerse.

È rilevante notare che da parte degli operatori c'è stata poca adesione e interesse, a differenza di quanto riscontrato da parte degli studenti e delle studentesse delle scuole CFP, che sono stati coinvolti in un processo relazionale basato sulla fiducia e che hanno costruito ePortfolio di grande significatività.

5. Stato dell'arte, punti di forza e di criticità

La ricerca dottorale procede regolarmente secondo i tempi dettati in fase di progettazione; di seguito si riporta una tabella che descrive in modo sistematico gli step già indicati nel paragrafo dedicato alle fasi (Tabella 1).

1° anno di dottorato

- ✓ **Fase 1:** Avvio dei lavori e incontro tra Università e COL (Dicembre 21 – giugno 22)
 - ✓ Condivisione degli obiettivi e delle esigenze
 - ✓ Presentazione proposta di ricerca
 - ✓ Individuazione dei target.
- ✓ **Fase 2:** Analisi dei fabbisogni e costruzione degli strumenti di indagine (giugno 22 – settembre 22)
 - ✓ Costruzione degli strumenti utili alla raccolta dei dati
 - ✓ Somministrazione del Questionario sui fabbisogni delle Aziende.
- ✓ **Fase 3:** Formazione degli operatori COL sulla costruzione di un ePortfolio personale (settembre 22 – marzo 23)
 - ✓ Focus Group con gli orientatori dei COL

2° anno di dottorato

- ✓ **Fase 4:** Costruzione dell'ePortfolio (Dicembre 22 – maggio 23)
 - ✓ Studenti del CFP del comune di Roma Capitale
 - ☐ Utenti iscritti al servizio COL del Comune di Roma Capitale.
- ☐ **Fase 5:** Incontro domanda e offerta di lavoro (settembre 23 – Gennaio 24)
 - ☐ Pubblicazione dell'ePortfolio su piattaforme digitali, social network e database del servizio COL
 - ☐ Gli studenti si presenteranno alle aziende con l'ePortfolio formativo/professionale
 - ☐ Riscontro ed opinioni delle aziende

3° anno di dottorato

- ☐ **Fase 6:** analisi dei dati raccolti (gennaio 24 – ottobre 24)
 - ☐ Organizzazione dati rilevati durante le fasi del progetto
 - ☐ Analisi dei dati
 - ☐ Completamento della scrittura della tesi dottorale.

Tabella 1: Stato di avanzamento della ricerca

A conclusione della *Fase 4: Costruzione dell'ePortfolio*, il periodo di ricerca svolto sul campo è quasi al termine e si possono riportare dei primi giudizi autovalutativi sul lavoro svolto fino ad ora.

Tra i punti di forza, sembra opportuno specificare che l'idea di svolgere una ricerca dottorale incentrata sull'ePortfolio formativo/professionale nasce in ambito accademico, nel corso di Studi Comunicazione di Rete tenuto da prof.ssa Concetta La Rocca nell'Università degli Studi Roma Tre nell'a.a. 2020/21 nell'ambito del quale si è sperimentata la costruzione dell'ePortfolio formativo/professionale coinvolgendo gli studenti nelle attività laboratoriali appositamente predisposte.

In questa esperienza, nella quale l'autore ha svolto attività di tutoring, sono stati sviluppati strumenti efficaci per la rilevazione di informazioni utili alla verifica della corretta costruzione degli ePortfolio da parte degli studenti, ed è stato individuato lo studio di caso multiplo come quadro metodologico atto alla rendicontazione delle esperienze narrate attraverso lo strumento.

Altro punto di forza è stato quello di poter contare sulla disponibilità del servizio COL – *Centri per l'Orientamento al Lavoro del comune di Roma* grazie ad una convenzione che gli stessi avevano stipulato con il Dipartimento di Scienze della Formazione; i COL hanno mostrato grande interesse alla ipotesi progettuale ed hanno collaborato fattivamente alla definizione delle fasi e delle procedure operative riguardanti le azioni sul territorio e nelle strutture di loro competenza.

Tra le criticità riscontrate, nonostante una iniziale disponibilità e apertura alle opportunità di innovazione che la partecipazione al progetto avrebbe potuto apportare nella pratica quotidiana, si è riscontrata una scarsa partecipazione al percorso di formazione proposto e alla costruzione del proprio ePortfolio.

Inoltre nelle scuole professionali – CFP - afferenti ai COL, è risultato difficile seguire e supportare tutti gli studenti alla costruzione dell'ePortfolio, criticità originata da una mancanza di strumentazione tecnica che ha avuto una ricaduta negativa sulla motivazione personale (non erano disponibili, ad esempio, un'aula di informatica attrezzata, lavagne interattive multimediali, computer e tablet, etc).

Comunque si è cercato di far emergere le difficoltà e le problematiche nell'ambito di focus group organizzati per raccogliere feedback nel merito indagando le difficoltà e cercando così di andare incontro alle esigenze dei partecipanti. Naturalmente nel rapporto di ricerca si darà conto anche di questi passaggi che sono stati comunque di interesse per la ricerca.

Conclusioni

Il percorso dottorale svolto fino a questo momento ha permesso al ricercatore di comprendere a pieno le modalità con le quali si struttura un progetto di ricerca e quali siano le difficoltà che si possono riscontrare nella sua concretizzazione.

La ricerca si basa sulla rilevazione ed elaborazione dei seguenti dati: i risultati dei questionari di Ingresso e di Uscita per la costruzione dell'ePortfolio; i risultati raccolti dai focus group con gli orientatori dei COL di Roma; e l'analisi degli ePortfolio costruiti dagli studenti/studentesse della scuola CFP.

A proposito dei risultati del questionario dei fabbisogni delle aziende, trattato nel paragrafo 4.c, si notano delle incoerenze tra i dati, come la volontà di conoscere ed approfondire gli aspetti informali di un candidato ma l'utilizzo di strumenti valutativi non idonei per lo scopo. Il questionario in oggetto ha permesso al ricercatore di prendere consapevolezza dei punti di forza e delle criticità del dispositivo proposto, tenendo conto delle esigenze delle imprese interrogate.

Nei prossimi mesi, sempre con l'intermediazione dei COL, si prevede un confronto degli studenti dei CFP che hanno costruito l'ePortfolio con i recruiters delle aziende nelle quali l'aspirante lavoratore ha intenzione di presentare il proprio ePortfolio e, tramite focus group, si intendono rilevare i dati relativi all'efficacia e alla spendibilità dell'utilizzo dell'ePortfolio formativo professionale nell'incontro tra le aziende e potenziali lavoratori.

Riferimenti bibliografici

- Alandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Armando editore.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma.
- Domenici, G., Moretti, G. (2006). *Il portfolio dell'allievo. Autonomia equità e regolazione dei processi formativi*. Anicia.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002) *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carrocci.
- Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 309-322.
- Miur (2014), Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey-Bass.
- Morgan, J. (2016) *Il futuro del lavoro. le persone, i manager, le imprese*. Franco Angeli.

- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- OECD, (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies*. OECD Publishing.
- Pellerey, M., Margottini, M., Ottone, E. (Eds). (2020). *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestategie.it strumenti e applicazioni*. Roma Tre-Press. 10.13134/979-12-80060-75-4
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Erikson.
- Trincherò R. (2022), *I metodi della ricerca educativa*. Laterza..

I.8

Mappe argomentative a supporto di abilità argomentative e di pensiero critico nei contesti dei nuovi media Argument maps to support argumentative skills and critical thinking in new media contexts

Francesca Crudele

Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Scienze Pedagogiche - FISPPA
francesca.crudele@phd.unipd.it

La società contemporanea è caratterizzata da un crescente scambio di opinioni e informazioni in un ambiente digitale, ma spesso manca la capacità di comprendere punti di vista divergenti e analizzare in modo critico le informazioni complesse. Questo studio si propone di esaminare come le Mappe Argomentative (AM) possano essere riconcettualizzate e utilizzate come strumento educativo per migliorare le skills argomentative di comprensione e rielaborazione, nonché il pensiero critico in contesti multimodali e dinamici. Attraverso un approccio mixed methods, includendo una revisione narrativa e sistematica della letteratura, nonché momenti empirici, questo progetto di ricerca mira a sviluppare uno strumento pedagogico integrabile nell'ambiente universitario. I risultati preliminari indicano un positivo miglioramento nella comprensione del testo e nel pensiero critico degli studenti dopo l'utilizzo delle AMs. Tuttavia, è necessario approfondire ulteriormente la comprensione degli effetti delle AMs nei contesti digitali, in particolare nelle interazioni con agenti intelligenti come ChatGPT. Questa ricerca contribuirà alla formazione di competenze argomentative fondamentali per il successo nella società post-digitale.

Parole chiave: mappe argomentative, comprensione del testo, pensiero critico, skills argomentative

Contemporary society is characterized by a growing exchange of opinions and information in a digital environment but often lacks the ability to understand divergent viewpoints and critically analyze complex information. This study aims to examine how Argument Maps (AMs) can be reconceptualized and used as an educational tool to enhance argumentative skills in understanding and reworking, as well as critical thinking in multimodal and dynamic contexts. Through a mixed methods approach, including a narrative and systematic literature review, as well as empirical moments, this research project aims to develop a pedagogical tool integrable into the university environment. Preliminary results indicate a positive improvement in text comprehension and critical thinking of students after using AMs. However, it is necessary to further

understand the effects of AMs in digital contexts, particularly in interactions with intelligent agents like ChatGPT. This research will contribute to the development of fundamental argumentative skills for success in the post-digital society.

Keywords: argument maps, comprehension text, critical thinking, argumentative skills

1. Quadro teorico di riferimento

1.1 *Le skills argomentative in ambito digitale*

Nella vita di tutti i giorni, consapevoli o meno, ci troviamo spesso di fronte a numerosi momenti di incontro e scontro di opinioni con gli altri, in cui condividiamo frammenti di ciò che pensiamo, leggiamo o ascoltiamo. Tuttavia, il processo di raccolta di informazioni e la loro successiva elaborazione non sono sempre processi semplici e lineari (Colombo, 2018). Negli ultimi decenni, vari studi hanno evidenziato una crescente preoccupazione per la limitata capacità di comprendere ciò che ci circonda e la difficoltà nel rielaborare ed esprimere riflessioni personali sull'argomento (Moretti, 2010).

Questo fenomeno è particolarmente evidente oggi, in un'epoca in cui il panorama mediatico sta subendo cambiamenti significativi. I cosiddetti Nuovi Media (Balaban-Sali, 2012), con cui possiamo fare riferimento alle piattaforme come Facebook, Twitter, YouTube e TikTok, tra altre, sono diventati una parte essenziale della nostra vita quotidiana. Come evidenziato dalla letteratura, queste trasformazioni stanno influenzando il modo in cui le persone comunicano tra loro, cercano informazioni e partecipano alle discussioni (Balaban-Sali, 2012). Tuttavia, la comparsa di "agenti digitali" non umani, come sistemi di raccomandazione, chatbot, deepfake (Nguyen et al., 2022) e visualizzazioni dinamiche basate sull'elaborazione di dati provenienti dalle nostre interazioni digitali, sta aprendo la strada a nuovi approcci alla comunicazione, alla riflessione, alla formazione delle opinioni, all'identità e alla partecipazione civica (Van Dijck, 2014; Hobbs, 2020). Oggi, il concetto di "self quantified" è diventato comune, indicando come la tecnologia sia più che profondamente coinvolta nell'acquisizione di dati su vari aspetti della vita quotidiana, dalle abitudini alimentari all'umore, alle prestazioni mentali e fisiche (Lupton, 2013).

Ci troviamo in costante interazione con sistemi digitali estesi e complessi, basati su algoritmi di programmazione, che, allo stesso tempo, sono così per-

vasivi da sfuggire alla nostra percezione (Cortiana, 2017). Questi sviluppi hanno inoltre reso estremamente più agevole l'accesso e la diffusione di informazioni, siano esse veritiere o meno (Cortiana, 2017). Tutto ciò solleva interrogativi di rilevanza significativa riguardo alle necessità educative in un contesto che potremmo definire "post-digitale" (Selwyn et al., 2021), dando origine a una disciplina come la scienza dell'educazione post-digitale (Means et al., 2022).

Di conseguenza, è essenziale adottare un approccio critico nei confronti del mondo digitale per apprezzarne appieno vantaggi e svantaggi (Raffaghelli, 2022). Si richiedono nuove competenze per comprendere, interpretare e valutare in modo critico il contesto digitale (Scolari, 2019; Pangrazio & Selwyn, 2019; Carmi et al., 2020). Appare essenziale introdurre nuovi strumenti per affrontare la complessità e la fluidità del digitale, insieme alla sua presenza spesso impercettibile, in contesti dinamici, conflittuali e potenzialmente pericolosi. Si richiede una forma di "alfabetizzazione" innovativa, un insieme di competenze distinte rispetto a quelle richieste dalla tradizionale lettura, scrittura e interpretazione di testi scritti (Buckingham, 2006; Hobbs et al., 2019).

1.2 *Il testo argomentativo e le AMs*

Nonostante i rapidi e profondi cambiamenti nella società, il processo di comunicazione rimane un pilastro fondamentale dell'esperienza umana, che avvenga di persona o attraverso uno schermo. L'argomentazione, in particolare, non è soltanto un elemento essenziale della nostra comunicazione quotidiana, ma svolge anche un ruolo di rilievo nello sviluppo delle competenze necessarie per partecipare in modo attivo e critico nella società (Iordanou & Rapanta, 2021).

Oggi, c'è il rischio di non riuscire a comprendere completamente il punto di vista degli altri dopo aver letto un articolo, un post o un contributo in un forum, impedendo di immergersi completamente nelle discussioni e di avere una visione completa del tema in questione. Pertanto, è essenziale sviluppare la capacità di adottare una prospettiva aperta e diversificata al fine di sviluppare un pensiero personale basato su ciò che si legge o si ascolta, diventando così partecipanti attivi nel mondo (Colombo, 2018; Alotto, 2021). Rimane urgente colmare la pressante lacuna tra la crescente necessità di competenze nell'interazione critica e la loro effettiva acquisizione da parte degli individui, soprattutto alla luce della rivoluzione epocale che stiamo attraversando (Anello, 2017; Colombo, 2018).

I testi argomentativi sono stati tradizionalmente visti come uno strumento di formazione funzionale per identificare prospettive diverse e le loro relative

basi di supporto (Colombo, 2018). Questa tipologia testuale, infatti, riflette perfettamente la procedura argomentativa: si sostiene una tesi su un argomento e si cerca di fornire argomenti a supporto o risposte alle obiezioni, per convincere gli altri della validità della tesi (Lo Feudo, 2018; Ozdemir, 2018). Allenarsi a riconoscere e identificare i sei elementi chiave (problema, tesi, ragioni, antitesi, prove e conclusione) permette di ricostruire il filo conduttore del procedimento argomentativo e di creare più solidamente nuove argomentazioni in merito (Ozdemir, 2018).

Tuttavia, molti studenti hanno ancora difficoltà a comprendere e analizzare la struttura di un testo argomentativo, perché si tratta di un compito complicato che richiede competenze che non possono essere date per scontate (Alotto, 2021). Gli argomenti proposti in un testo non hanno di per sé una natura sequenziale (Ganino, 2020; Alotto, 2021) e, molto spesso, l'argomento chiave è circondato da altre proposizioni superflue, che interferiscono con la comprensione e aumentano il cosiddetto "carico cognitivo" del lettore (cioè lo sforzo associato alla memoria durante le attività cognitive, come l'apprendimento o la risoluzione di problemi) (Sweller, 1988, 2005).

Al contrario, presentare le informazioni in modo da ridurre questo carico cognitivo permetterebbe di aumentare l'apprendimento e il ragionamento logico (Ganino, 2020; Alotto, 2021).

Le mappe argomentative (AM) possono fornire un valido supporto in questo senso. Si distinguono dalle più comuni mappe mentali e concettuali perché non si limitano a creare semplici associazioni tra concetti, ma rendono più chiare le relazioni logiche tra le diverse affermazioni (Carrington et al., 2011; Lidåker, 2018). Sono progettate per consentire alla persona di seguire la catena di ragionamenti (Simari & Rahwan, 2009), di comprenderli meglio e di valutarne la correttezza e l'accettabilità (Alotto, 2021).

La chiarezza deriva dal fatto che gli studenti, attraverso la mappa, sono incoraggiati a riflettere sul testo letto e a ricostruire le loro conoscenze esistenti. Questo processo non avviene quando gli studenti rielaborano alcune idee proposte forzatamente dall'esterno (Mochizuki et al., 2019).

La diagrammazione, in breve, richiede di concentrarsi attentamente sulla lettura. Coinvolge una serie di abilità, tra cui comprensione, analisi, rappresentazione, valutazione e, alla fine, la produzione di un proprio ragionamento. Comprendere il significato di ciò che si legge permette di sviluppare la capacità di porre domande, esaminare i dati e trarre considerazioni e conclusioni personali (Davies, 2011, 2012; Harrell & Wetzel, 2015).

Tuttavia, è importante notare come questi strumenti siano stati inizialmente sviluppati e testati in contesti di informazione statica (Davies, 2011; Dwyer et al., 2013; Alotto, 2021), suscitando interrogativi sulla loro efficacia nell'affrontare le forme testuali dinamiche emergenti.

Davanti al fatto che ormai i tradizionali modi di espressione e raccolta di informazioni sono stati del tutto sostituiti da forme più flessibili, ricche di collegamenti e connessioni, che rendono la fruizione e la ricostruzione del significato notevolmente più complesse e intricate (Kress, 2010; Cortiana, 2017), è di importanza cruciale esplorare strategie didattiche volte a promuovere una comprensione che vada oltre l'analisi di informazioni statiche (Cortiana, 2017; Danielsson & Selander, 2021).

Considerando il contesto appena descritto, il presente contributo si propone di ripercorrere l'indagine concettuale e sperimentale circa l'impatto delle AM sul livello di comprensione del testo degli studenti e di esplorare i collegamenti con le abilità di pensiero critico in ambito post-digitale.

2. Obiettivi e domande di ricerca

Lo scopo della ricerca dottorale è, pertanto, quello di concentrarsi sulla creazione di percorsi di apprendimento basati sull'impiego della metodologia delle AMs, al fine di sviluppare strategie che consentano agli individui di leggere e comprendere informazioni, sia statiche che dinamiche, in modo autonomo e consapevole. Il conseguimento di queste competenze richiede un approccio trasversale su diversi piani, consentendo alle persone di affrontare l'abbondanza di informazioni sempre più variegata e complessa. Il progetto parte con l'approfondire un adattamento delle AMs ai contesti dinamici, partendo da una definizione sempre più precisa di argomentazione multimodale.

Si crede che una volta sviluppata la metodologia didattica proposta, questa possa agevolare, soprattutto nel contesto degli studenti universitari, il processo di comprensione e rielaborazione delle informazioni, promuovendo un approccio critico globale all'informazione stessa.

Il risultato finale consiste nello sviluppo di uno strumento facilmente incorporabile nell'ambito dell'istruzione universitaria, con l'obiettivo di agevolare l'analisi critica delle informazioni dinamiche disponibili, nonché la loro comprensione e rielaborazione.

Nel contesto di questa ricerca, i concetti esaminati sono: 1) la comprensione del testo, in termini di capacità di individuazione delle componenti strutturali di un testo argomentativo; 2) e il pensiero critico, in termini di rielaborazione di una propria opinione in merito all'argomento trattato e arricchimento della stessa sulla base delle informazioni raccolte.

In questo progetto di ricerca parleremo di skills argomentative e più nello specifico di comprensione del testo come variabile proxy del pensiero critico. L'utilizzo di questa terminologia si ricollega al linguaggio statistico, in cui per variabile *proxy* si intende una variabile che non risulta di per sè rilevante al-

l'interno di un modello, ma sostituisce un'altra variabile non osservata o che non può essere misurata. Nel nostro caso, il costruito del pensiero critico è molto complesso e potrebbe essere difficile da misurare direttamente. Per questo motivo si è partiti da situazioni più misurabili, come la comprensione di un testo e la costruzione di una mappa argomentativa, per indagare il livello di rielaborazione critica di un'opinione in merito all'argomento trattato.

L'obiettivo di questa ricerca dottorale è quella di sondare in che misura uno strumento quale la AM possa essere di supporto nell'acquisizione di un bagaglio di competenze e skills per muoversi al meglio in un panorama stratificato e dinamico, quale quello in cui siamo immersi.

Punto di partenza è di certo il quesito principale di ricerca: *Le AMs possono supportare lo sviluppo di skills argomentative, in quanto proxy del pensiero critico, in contesti new media (dinamici, transmediali, digitali)?*

Da qui l'individuazione di alcune domande più specifiche:

- Q1. È possibile, sulla base della letteratura, definire un testo argomentativo multimodale come uno scenario educativo che simula il post-digitale?
- Q2. Le AMs, già ritenute idonee a supportare la comprensione del testo argomentativo analogico e la ricostruzione del suo significato in termini di capacità argomentative poi trasferite al pensiero critico, possono essere ripensate e utilizzate in contesti multimodali e dinamici?
- Q3. Un percorso con una nuova generazione di AMs può migliorare il livello di comprensione di un testo argomentativo multimodale e quindi dare un'idea delle implicazioni per il pensiero critico nel post-digitale?

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per rispondere alle domande di ricerca e perseguirne l'obiettivo, il progetto è stato impostato come un disegno di ricerca a “metodi misti”, per poter sondare contemporaneamente più aspetti del fenomeno in questione.

Nello specifico, il disegno di ricerca scelto è la ricerca convergente parallela, o *Convergent Parallel Design*, che prevede l'utilizzo e l'implementazione indipendente di approcci qualitativi e quantitativi allo stesso tempo. Si adoperano, infatti, entrambe le modalità per raccogliere e analizzare dati, indipendentemente gli uni dagli altri (Teddlie & Tashakkori, 2009; Rademaker & Polush, 2022). La scelta di tale disegno di ricerca si basa sull'idea di volersi impegnare sin da subito nell'utilizzo di modalità miste, che possano indagare, cogliere aspetti e rielaborare le evidenze raccolte in un procedere separato ma parallelo. Come si vedrà, infatti, la revisione narrativa della letteratura, condotta con design qualitativo, è stata analizzata a sè, quasi in contemporanea con la revisione

sistemica della letteratura, improntata più all'approccio quantitativo. Dopo gli step indipendenti di raccolta dati e analisi, si è lavorato per unire i risultati, dando vita ad una più completa riflessione ed interpretazione.

3.1 *Fase esplorativa*

Per rispondere alle prime due domande di ricerca Q1. - *È possibile, sulla base della letteratura, definire un testo argomentativo multimodale come uno scenario educativo che simula il post-digitale?* - e Q2. - *Le mappe argomentative, già ritenute idonee a supportare la comprensione del testo argomentativo analogico e la ricostruzione del suo significato in termini di capacità argomentative poi trasferite al pensiero critico, possono essere ripensate e utilizzate in contesti multimodali e dinamici?* - è stata condotta una prima fase esplorativa, composta da a) una revisione narrativa della letteratura e b) una revisione sistematica della letteratura.

3.1.1 *Revisione narrativa della letteratura*

Il primo passo della fase esplorativa è stata la revisione narrativa della letteratura, con la quale si è cercato di definire l'evoluzione dello sviluppo delle competenze argomentative, nonché del testo argomentativo e delle mappe argomentative stesse e di approfondire il contesto di sviluppo della post-digital literacy, in termini di nuovi media e cambiamenti associati. La tecnica adottata è stata la *snowballing sampling technique* (Wohlin, 2014), una tecnica di campionamento non probabilistica tipica della ricerca qualitativa: selezionati i testi, sono state poi considerate le liste bibliografiche e l'approccio è stato ripetuto fino al raggiungimento della cosiddetta saturazione teorica, un criterio ancora molto dibattuto per le sue implicazioni nell'interruzione della raccolta e dell'analisi dei dati.

Sono stati individuati quattro nodi concettuali, sviluppati in saggi specifici e bibliografie correlate. Indagando prima la rilevanza della logica argomentativa anche nei contesti recenti, nonché il ruolo delle AMs come supporto alle competenze argomentative e al pensiero critico e il passaggio dall'analogico a multimodale per quanto riguarda il testo argomentativo, è stato possibile iniziare a tratteggiare una prima risposta concettuale alle nostre domande di riferimento. Nello specifico è stato possibile farsi una prima idea della riconcettualizzazione delle AMs in termini digitali e dinamici, ma soprattutto di scenari "multimodali" con cui procedere per testare il nuovo strumento.

3.1.2 *Revisione sistematica della letteratura*

Questa prima riflessione ha avuto, poi, bisogno di rintracciare maggiore solidità tramite un’indagine sul più ampio panorama in cui è immersa la ricerca. Il secondo passo della fase esplorativa, infatti, è stata la revisione sistematica della letteratura, con la quale si è cercato di indagare l’attuale panorama della ricerca sulle AMs e fino a che punto è possibile pensare ad un loro utilizzo nel trattare informazioni sempre più digitalizzate.

L’approccio sistematico utilizzato si è basato sul flusso di lavoro PRISMA, che ha previsto un processo di raccolta, valutazione, sintesi e razionalizzazione della quantità di documenti disponibili online.

Sono stati analizzati quattro database scientifici (SCOPUS, ERIC, WOS e DOAJ) e, all’interno di ciascun database, sono state adottate le query “argument maps” e “argument maps”AND”critical thinking” (Raffaghelli & Clougher, 2019). Dopo aver definito i criteri di esclusione per filtrare e classificare gli articoli ottenuti, dai 150 risultati rintracciati sono stati filtrati 25 documenti e, di questi, 19 in totale, al fine di avere una letteratura più specifica (Figura 1).

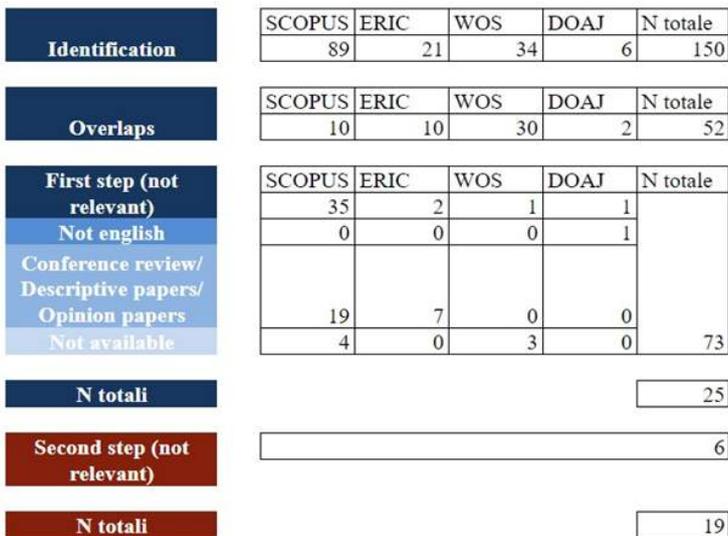


Figura 1: Modello PRISMA della revisione sistematica della letteratura

L’obiettivo di questa revisione sistematica della letteratura, nonostante i pochi contributi individuati, era quella di sondare l’attuale panorama di ricerca

sulle AMs e sul loro impiego nella ricerca. Elemento discriminante della ricerca è stato la classificazione dei risultati sulla base della dicotomia analogico-digitale, poichè era necessario rintracciare gli elementi per una riflessione sul possibile impiego delle mappe argomentative nel trattare informazioni sempre più digitalizzate.

3.2 Fase sperimentale

3.2.1 Quasi esperimento a gruppo singolo

Partendo da questo accurato lavoro concettuale e di esplorazione, si è cercato di definire un primo prospetto di operazionalizzazione, che andasse a sondare i diversi quesiti proposti e ad ipotizzare l'impiego sperimentale di strumenti digitali e analogici. Dopo l'analisi della letteratura più rilevante, infatti, sono emerse le problematiche della literacy nell'era post-digitale ed è stato necessario avviare la rielaborazione e riconcettualizzazione dello strumento didattico in questione, in vista del nuovo panorama analizzato.

Per iniziare a rispondere alla domanda di ricerca *Q3 - Un percorso con una nuova generazione di mappe argomentative può migliorare il livello di comprensione di un testo argomentativo multimodale e quindi dare un'idea delle implicazioni per il pensiero critico nel post-digitale?* - è stato necessario un primo step di lavoro sul campo. È stato organizzato un laboratorio con approccio ibrido (presenza-distanza) sull'impiego delle AMs a supporto delle competenze di comprensione del testo e di pensiero critico delle studentesse del corso triennale di "Progettazione, Documentazione e Valutazione per la Prima Infanzia" dell'università di Padova, con sede a Rovigo. In collaborazione con la professoressa Raffaghelli, docente del corso e mia supervisor del progetto di ricerca di dottorato, è stato adottato il piano sperimentale a gruppo sperimentale unico e si è cercato di rispondere alla domanda di ricerca: "Esiste una relazione tra l'intervento di AMs e l'aumento della comprensione del testo in relazione al pensiero critico e al rendimento finale?".

Sono stati raccolti dati in merito alla comprensione del testo, al pensiero critico e alla performance finale di 103 studentesse partecipanti al corso. Il laboratorio è stato organizzato in 4 giorni di attività e ha previsto tre momenti di sperimentazione: pre-test (S1); test-intermedio (S2); post-test (S3). Per raccogliere dati sulla comprensione del testo, è stato costruito e adoperato uno strumento di indagine semi-strutturato con domande a stimolo chiuso; per sondare le capacità di costruzione di mappe argomentative, è stata costruita una check-list di valutazione della corretta individuazione delle componenti del testo e giustapposizione di queste nello spazio; mentre per raccogliere dati

circa il pensiero critico, è stata adattata una rubrica olistica statunitense, la Holistic Critical Thinking Scoring Rubric (HCTSR).

I risultati raccolti sono stati organizzati e analizzati attraverso approfondite tecniche di statistica descrittiva e inferenziale, mediante il software R (<https://www.r-project.org/>).

3.2.2 *Quasi esperimento a due gruppi*

Un secondo esperimento è stato condotto con un gruppo di 10 studentesse, tra i 18 e i 25 anni, di “Valutazione della Formazione”, del corso di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione (L-19), dell’Università di Padova.

Il piano sperimentale scelto è stato quello a due gruppi. La domanda di ricerca era: “partendo dalla definizione e dall’impiego di materiale multimodale che simulasse un ambiente post-digitalizzato, in che misura le AMs possono fornire supporto nel processare informazioni complesse e digitalizzate?”. La sperimentazione è stata condotta da remoto e ha seguito parallelamente tutto il corso universitario, da Febbraio 2023 a Giugno 2023. Sono stati, poi, organizzati due momenti di sperimentazione: pre-test (S1); post-test (S2). In questo frangente, è stato impiegato quello che potremmo definire “testo argomentativo multimodale”, a che contenesse al suo interno differenti approcci alle informazioni circa un dato tema (immagini, link esterni, grafici, ...) e simulasse la fruizione di una pagina web o di una conversazione sui social.

Oltre a ciò, è stata anche analizzata l’interazione delle studentesse con un agente intelligente, quale ChatGPT, ed è stata sondata la loro percezione circa il ruolo dell’intelligenza artificiale nel supporto alla rielaborazione della propria opinione.

L’approccio all’analisi dei dati è stato quali-quantitativo, dovendo lavorare con NVIVO (<https://lumivero.com/products/nvivo/>) per la codifica qualitativa del corpus dei post su forum delle studentesse, in merito a ChatGPT, e con R per un’analisi quantitativa dei risultati di comprensione del testo e pensiero critico.

4. Discussione dello stato dell’arte della ricerca

4.1 *Fase esplorativa*

4.1.1 *Revisione Narrativa della letteratura*

In merito alla domanda di ricerca Q1., i quattro nodi concettuali individuati con la revisione narrativa della letteratura hanno permesso di tratteggiare i segni visibili dei cambiamenti del panorama attuale, permettendo un’apertura euristica della ricerca verso percorsi di studio sperimentale e sul campo. Sono

stati sviluppati in specifici saggi e relative bibliografie: a) il primo inerente alla nascita della preoccupazione educativa sulla logica argomentativa, da un'argomentazione orale ad una scritta; b) il secondo relativo alla problematica ontologica di definire il testo argomentativo, che si è ormai evoluto da analogico a multimodale; c) il terzo connesso all'approfondimento della metodologia delle AMs a supporto dello sviluppo di competenze di base, quale quella di comprensione del testo e connesso pensiero critico; d) infine il quarto relativo alla necessità di ripensare questi strumenti didattici nei nuovi contesti dinamici e post-digitali. A partire da questi nodi concettuali, si è tentato di elaborare una prima risposta concettuale alle prime due domande di ricerca.

4.1.2 *Revisione Sistemática della letteratura*

I risultati, poi, ottenuti dalla revisione sistemática della letteratura, hanno definito meglio le linee di ricerca entro cui ci stiamo muovendo. Come punto di partenza, quello che è emerso è che, nonostante il panorama in continuo cambiamento, ci sia stata una trattazione quasi predominante del testo analogico (67% dei risultati), tranne qualche sporadico impiego di testo digitale. D'altra parte, fino al 2017, la ricerca sembra essersi concentrata maggiormente sugli sviluppi dinamici e digitali delle mappe rispetto ai risultati più recenti (soprattutto dal 2018 al 2021), in cui sembra che si sia tornati alle mappe argomentative analogiche.

Confrontando poi tipologia testuale adoperata e tipo di AM (Figura 2), si è notato come, nel caso più recente (Kabata Memi & Karaku, 2021), si sia addirittura affrontato un testo digitale con mappa argomentativa analogica, per valutare i risultati scolastici degli studenti.

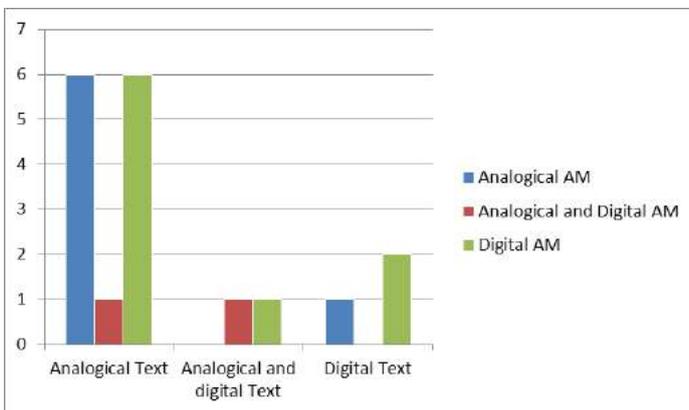


Figura 2: Grafico esplicativo: tipologia testuale adottata e tipologia di strumento usato (AM)

L'esplorazione della letteratura emersa ha, dunque, posto una domanda alla quale le future fasi di riflessione e operazionalizzazione cercheranno di dare risposta: "L'uso ancora massiccio dell'analogico in una società ormai quasi completamente digitale rivela un potenziale ancora nascosto nel sostenere l'alfabetizzazione digitale e dei dati? Oppure si tratta semplicemente di una ricerca che non ha ancora esplorato il superamento dell'analogico a favore di una completa immersione nel digitale?"

4.2 Fase sperimentale

4.2.1 Quasi esperimento a gruppo singolo

I risultati di comprensione del testo, corretta costruzione delle mappe e pensiero critico, raccolti durante il quasi-esperimento a gruppo singolo, sono stati analizzati in un primo momento sulla base di statistiche descrittive, adoperando il Test ANOVA unidirezionale a misure ripetute.

Per quanto riguarda la capacità di identificare e riportare correttamente le componenti strutturali di un testo argomentativo, dopo il corso con le AMs, gli studenti sono risultati facilitati nel riportare le componenti corrette (S3. $M=4,48$; $SD=1,34$) (Tabella 1). Ad eccezione di S2 (S2. $Me=4,500$; $M=4,231$; $IQR=2,125$), dove si è registrata una maggiore varianza, in generale la mediana era vicina alla media. Abbiamo trovato stabilità nell'impatto della sperimentazione (S1. $Me=4.000$; $M=3.946$; $IQR=2.250$; S3. $Me=4.500$; $M=4.480$; $IQR=2000$).

Situation	Mean	Std. Dev	Min	Q1	Media n	Q3	Max	Skewness	Kurtosis
Comprensione del testo									
S1	3.95	1.43	1.00	2.50	4.00	5.00	7.00	-0.04	-0.67
S2	4.23	1.35	1.00	3.25	4.50	5.50	7.00	-0.33	-0.43
S3	4.48	1.34	1.00	3.50	4.50	5.50	7.00	-0.34	-0.46

Tabella 1: Statistica descrittiva: Test di comprensione del testo

Proseguendo con i dati sulla costruzione delle AMs, in media si è registrato un leggero miglioramento rispetto al momento iniziale (M3. $M=4,68$; $SD=1,22$). In questo caso, però, sono stati riscontrati valori più divergenti tra la mediana e la media (M1. $Me=4.000$; $M=4.462$; $IQR=2.000$; M2. $Me=4.500$; $M=4.583$; $IQR=1.500$; M3. $Me=4.500$; $M=4.675$; $IQR=2.000$).

Ciò suggerisce una certa variabilità e una possibile diversificazione delle prestazioni degli studenti (Tabella 2).

Situation	Mean	Std. Dev	Min	Q1	Median	Q3	Max	Skewness	Kurtosis
Completezza costruzione mappe									
M1	4.46	1.10	2.50	3.50	4.00	5.50	7.00	0.46	-0.97
M2	4.58	0.95	3.00	4.00	4.50	5.50	6.50	0.21	-0.96
M3	4.68	1.22	2.00	4.00	4.50	6.00	7.00	0.09	-0.91

Tabella 2: Statistica descrittiva: Costruzione Mappa Argomentativa

Dopo il corso con le AMs, è stato rilevato un aumento del livello di pensiero critico degli studenti (CT3. $M=8,00$; $SD=1,03$). Dal momento iniziale (CT1), c'è stato un miglioramento costante con una deviazione bassa o nulla (CT1. $Me=6,500$; $M=6,660$; $IQR=2,250$; CT2. $Me=7,750$; $M=7,780$; $IQR=1,250$; CT3. $Me=8,000$; $M=8,000$; $IQR=1,250$). È stato quindi possibile leggere una stabilità nel rilevare l'impatto della sperimentazione sulle competenze di comprensione delle proprie e altrui opinioni su un argomento (Tabella 3).

	Mean	Std. Dev	Min	Q1	Median	Q3	Max	Skewness	Kurtosis
Livello di pensiero critico con la rubrica HCTSR									
CT1	6.66	1.44	4.00	5.50	6.50	7.75	10.00	0.28	-0.62
CT2	7.78	1.07	4.25	7.25	7.75	8.50	10.00	-0.33	0.45
CT3	8.00	1.03	5.50	7.25	8.00	8.50	10.00	0.02	-0.51

Tabella 3: Statistica descrittiva: Livello di pensiero critico

Per definire meglio l'entità del miglioramento rilevato dalle statistiche descrittive, sono state condotte anche statistiche inferenziali tra le variabili precedentemente analizzate e altre tre variabili in gioco: a) le skills argomentative rilevate dal momento di scrittura libera su forum; b) i risultati di autovalutazione e c) la performance finale (o voto finale). La fase di statistica inferenziale si è costituita di due momenti:

- una fase preparatoria di calcolo della correlazione di Spearman, una misura non parametrica della correlazione utilizzata per stabilire la forza e la direzione della relazione tra le variabili di laboratorio e quelle di apprendimento continuo (Tabella 4);
- e una fase di regressione, dove sono stati costruiti e analizzati due modelli di regressione multipla lineare, per indagare quale variabile indipendente abbia influenzato maggiormente la risposta del modello: un primo modello di regressione vedeva la performance finale come variabile di risposta e un secondo modello di regressione poneva il pensiero critico come variabile di risposta.

Per quanto riguarda la fase di correlazione, non è stata osservata una correlazione di Spearman significativa tra Forum_Post, l'abilità argomentativa finale della produzione libera sul forum, e Post_CriThink, il livello finale di pensiero critico ($\rho = 0,12$, $p = 0,27$). Per le altre variabili, è stata osservata una correlazione positiva significativa con Map3b_Lab, l'abilità finale di costruzione di AMs ($\rho = 0,36$, $p < 0,001$), e una correlazione moderatamente positiva con PostTest_Lab, il momento finale di comprensione del testo ($\rho = 0,25$, $p < 0,01$).

Il secondo aspetto indagato è la percezione soggettiva degli studenti, o autovalutazione. La correlazione di rango di Spearman ha mostrato una correlazione negativa tra Autoval_Post e PostTest_Lab ($\rho = -0,07$, $p = 0,59$) e Post_CriThink ($\rho = -0,04$, $p = 0,75$) ed una positiva ma non significativa con Map3b_Lab ($\rho = 0,003$, $p = 0,98$).

Per quanto riguarda la performance finale, la correlazione di Spearman ha mostrato una significativa correlazione positiva con Map3b_Lab ($\rho = 0,37$, $p < 0,001$) e una moderata correlazione positiva con le variabili PostTest_Lab ($\rho = 0,26$, $p < 0,05$) e Post_CriThink ($\rho = 0,37$, $p < 0,05$).

	Forum_Post	Autoval_Post	Grade_Fin
PostTest_Lab	$\rho = 0,25$, $p < 0,01$	$\rho = -0,07$, $p = 0,59$	$\rho = 0,26$, $p < 0,05$
Map3b_Lab	$\rho = 0,36$, $p < 0,001$	$\rho = 0,003$, $p = 0,98$	$\rho = 0,37$, $p < 0,001$
Post_CriThink	$\rho = 0,12$, $p = 0,27$	$\rho = -0,04$, $p = 0,75$	$\rho = 0,37$, $p < 0,05$

Tabella 4: Correlazione di Spearman

Successivamente, analizzando il primo modello di regressione con Grade_Fin come variabile di risposta, è emerso che, nell'insieme delle variabili esplicative, il predittore Map3b_Lab ha contribuito significativamente al modello ($\beta = 1,032$, $t = 2,796$, $p < .01$).

Il secondo modello di regressione è stato costruito con Post_Crithink come variabile di risposta. Nell'insieme delle variabili esplicative, il predittore PostTest_Lab è sembrato contribuire significativamente al modello ($\beta = 0,54$, $p < .001$). Le altre variabili non sono sembrate significativamente associate alla variabile di risposta.

4.2.2 *Quasi esperimento a due gruppi*

In merito al quasi-esperimento a due gruppi, i dati raccolti saranno prossimamente sottoposti al processo di analisi qualitativa con il supporto di Nvivo e quantitativa con R.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il progetto di ricerca condotto si è rivelato multi-sfaccettato. Questa indagine ha cercato di indagare ed esplorare il ruolo delle AMs come strumento di supporto alla gestione di informazioni sempre più digitalizzate. La ricerca ha individuato i seguenti risultati.

Partendo dalla dimostrazione della ancora molto attuale rilevanza delle skills argomentative e, nello specifico, della comprensione del testo per potersi muovere all'interno di una società cangiante, la revisione narrativa e quella sistematica della letteratura hanno permesso di inquadrare i contorni entro i quali il panorama della ricerca internazionale si è mossa e si sta muovendo tutt'ora. Dalla letteratura si è evinto come le AMs siano da sempre studiate in lungo e in largo, nei più disparati contesti, ma allo stesso tempo abbiano ancora necessità di una spinta per muoversi in parallelo con i cambiamenti e gli sviluppi in atto.

Non è un caso che il nostro primo approccio sperimentale abbia tentato di indagare l'impiego delle AMs a supporto della lettura e della ricostruzione di senso di un testo argomentativo analogico. Si aveva, infatti, necessità di creare una base più solida, che partisse dalla conferma delle ipotesi della letteratura e ci conducesse all'apertura dell'indagine verso prospettive ben più dinamiche. La seconda fase sperimentale ha permesso di gettare un primo sguardo sull'incontro tra informazioni più dinamiche e le stesse AMs, grazie anche all'impiego del prototipo di "testo argomentativo multimodale". Partendo da questi propositi e dai risultati dei nostri primi studi sul campo, è possibile notare come le AMs si siano prestate efficacemente al supporto della

rielaborazione di informazioni. Si è dimostrato, infatti, che sia la rielaborazione analogica che quella digitale di un'informazione hanno tratto beneficio dagli esercizi di AM, basati su ambienti e strumenti ibridi, in quanto supporto al raggiungimento di tali abilità.

Questa riflessione, ancora del tutto aperta e per niente esaurita, si rinvigorisce in seguito ai positivi risultati ottenuti, ma ha necessità di considerare e perseguire alcune linee di ricerca future nate proprio dai limiti dello stesso.

In primo luogo, una delle problematiche più lampanti è di certo il campione di soggetti analizzato, ancora troppo poco numeroso per poter trarre generalizzabili conclusioni sul ruolo delle AMs a supporto di una critica comprensione delle informazioni dinamiche e complesse. A questo proposito, si sta pensando di raggiungere un maggior numero di persone, organizzando una survey a livello nazionale per sondare il livello di skills argomentative degli studenti universitari italiani. Si partirebbe da questo sondaggio per chiedere poi la partecipazione ad un workshop aperto di sviluppo di competenze di comprensione di differenti tipi di informazioni e di pensiero critico.

In secondo luogo, potrebbe essere interessante integrare più strumenti qualitativi, per indagare aspetti che potrebbero esserci sfuggiti e che potrebbero chiarire gli aspetti necessari ad una buona performance finale. Inoltre, in questo modo, potremmo avvicinarci a perfezionare la metodologia delle AMs, in modo che supportino anche l'apprendimento a lungo termine. Ciò potrebbe rivelarsi utile per cogliere le sfumature delle percezioni soggettive, non solo sulla metodologia di insegnamento, ma anche sul modo in cui gli studenti stessi apprendono.

Un altro passo necessario emerge dall'estrema correlazione rintracciata tra i risultati del momento finale di comprensione del testo e quello di pensiero critico: è forte il dubbio che i due metodi di misurazione utilizzati per indagare le due variabili siano forse troppo simili, o che siano necessari test diversi per la valutazione del pensiero critico. Si evince la necessità di riconsiderare la rubrica olistica utilizzata per valutare il pensiero critico, cercando di proporre una sua riconcettualizzazione, o altri strumenti da affiancare o sostituire, per andare verso una valutazione più approfondita di questo costrutto.

La ricerca futura partirà proprio da questi punti di criticità per arrivare a un'indagine a tutto tondo sulle AMs come parte fondante della didattica, finalizzata non solo all'apprendimento e allo sviluppo di competenze specifiche, come in questo caso, quelle argomentative e di pensiero critico, ma anche all'acquisizione di competenze trasversali utilizzabili anche in altri momenti di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Alotto, P. (2021). Laboratorio di argomentazione: Guida al critical thinking e all'argument thinking. In A. Sani & A. Linguiti (A cura di), *Sinapsi. Storia della filosofia. Protagonisti, percorsi, commissioni*. La Scuola editrice.
- Anello, F. (2017). Incoraggiare e verificare la capacità di pensiero critico nel processo di lettura. *Formazione & insegnamento*, 15(2), 369–384.
- Balaban-Sali, J. (2012). New media literacies of communication students. *Contemporary Educational Technology*, 3(4), 265–277. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6083>
- Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Edizioni Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2009). La competenza digitale nella scuola. Modelli teorici e strumenti di valutazione. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 299–308.
- Carmi, E., Yates, S. J., Lockley, E., & Pawluczuk, A. (2020). Data citizenship: Rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation. *Internet Policy Review*, 9(2), 1–22. <https://doi.org/10.14763/2020.2.1481>
- Carrington, M., Chen, R., Davies, M., Kaur, J., & Neville, B. (2011). The effectiveness of a single intervention of computer aided argument mapping in a marketing and a financial accounting subject. *Higher Education Research & Development*, 30, 387–403. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559197>
- Colombo, A. (2018). Il testo argomentativo: Presupposti pedagogici e modelli di analisi. In A. Colombo (A cura di), *Quaderni del Giscel: Vol. 11. I pro e i contro* (pp. 59–84). La Nuova Italia.
- Cortiana, P. (2017). Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: Un intervento nella scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 68–77. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/915>
- Danielsson, K., & Selander, S. (2021). Working with multimodal texts in education. In K. Danielsson & S. Selander (A cura di), *Multimodal texts in disciplinary education* (pp. 25–43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0_4
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>
- Davies, M. (2012). Computer-Aided Argument Mapping and the Teaching of Critical Thinking (Part 2). *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 27(3), 16–28. <https://doi.org/10.5840/inquiryct201227317>
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *VOCEDplus. NCVET's international tertiary education and research database*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:49812>
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2013). An examination of the effects of argument mapping on students' memory and comprehension performance. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.12.002>
- Ganino, G. (2020). Riduzione carico cognitivo estraneo e apprendimenti multimediali in un ambiente di web conference. *Reports on E-Learning, Media and Education*

- Meetings*, 8(1), 234–239. <https://www.je-lks.org/ojs/index.php/R-EMEM/article/view/1135272>
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J. E., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M., & Romeu, T. (2021). Critical digital literacies framework for educators - DETECT project report 1. [Report, Project DETECT, Zenodo]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>
- Harrell, M., Wetzel, D. (2015). Using Argument Diagramming to Teach Critical Thinking in a First-Year Writing Course. In M. Davies & R. Barnett (A cura di), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan (pp. 213-232). New York. https://doi.org/10.1057/9781137378057_14
- Hobbs, R. (2020). Propaganda in an age of algorithmic personalization: Expanding literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 521–533. <https://doi.org/10.1002/rrq.301>
- Iordanou, K., & Rapanta, C. (2021). “Argue With Me”: A Method for Developing Argument Skills. *Frontiers in Psychology*, 12, 631203. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203>
- Kabata Memi, E., & Karaku, E. (2021). An evaluation of academic achievements through the use of argument and concept maps embedded in argumentation based inquiry. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 463–481. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09679-9>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge (trad. it. Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea, Progedit, 2015).
- Lidåker, T. (2018). The potential of argument mapping as a tool for teaching critical thinking in secondary school. [Unpublished Master dissertation]. Linköping University. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-149438>
- Lo Feudo, G. (2018). Serialità narrativa televisiva: Linguaggi e testualità. *Filosofi(e)Semiotiche*, 5(2), 6, 27-32. <https://doi.org/20.500.11770/288939>
- Lupton, D. (2013). Understanding the human machine. *IEEE Technology and Society Magazine*, 32(4), 25–30. <https://doi.org/10.1109/MTS.2013.2286431>
- Means, A., Jandri, P., Sojot, A. N., Ford, D. R., Peters, M. A., & Hayes, S. (2022). The postdigital-biodigital revolution. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 1032–1051. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00338-9>
- Mochizuki, T., Nishimori, T., Tsubakimoto, M., Oura, H., Sato, T., Johansson, H., Nakahara, J., & Yamauchi, Y. (2019). Development of software to support argumentative reading and writing by means of creating a graphic organizer from an electronic text. *Educational Technology Research and Development*, 67, 1197-1230. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09676-1>
- Moretti, G. (2010). Lucia Lumbelli (2009): «La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(2). <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/121>
- Nguyen, T. T., Nguyen, Q. V. H., Nguyen, D. T., Nguyen, D. T., Huynh-The, T., Nahavandi, S., Nguyen, T. T., Pham, Q.-V., & Nguyen, C. M. (2022). Deep learning for deepfakes creation and detection: A survey. *Computer Vision and Image*

- Understanding*, 223, 103525. <https://doi.org/10.1016/j.cviu.2022.103525>
- Özdemir, S. (2018). The Effect of Argumentative Text Pattern Teaching on Success of Constituting Argumentative Text Elements. *World Journal of Education*, 8, 112-122. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n5p112>
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419–437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>
- Raffaghelli, J. E. (2022). Educators' data literacy: Understanding the bigger picture. In L. Pangrazio & J. Sefton-Green (A cura di), *Learning to live with datafication: Educational case studies and initiatives from across the world* (pp. 80–99). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003136842-5>
- Raffaghelli, J. E., & Clougher, D. (2019). Unpacking the concept of “educators' data literacy in Higher Education” - Systematic Review of the literature and Keyword Map (1.0) [Data set]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3245394>
- Scolari, C. A. (2019). Dalla alfabetizzazione mediatica all'alfabetizzazione transmediale. In M. Ricciardi (A cura di), *DigitCult. Scientific journal on digital cultures* (pp. 37–46). Aracne Editrice. <https://doi.org/10.4399/97888255263184>
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2021). Digital technologies and the automation of education—Key questions and concerns. *Postdigital Science and Education*, 5, 15–24. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3>
- Simari, G. R., & Rahwan, I. (2009). *Argumentation in artificial intelligence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98197-0>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R. Mayer (A cura di), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 19–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.003>
- Van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12(2), 197–208. <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. In M. Shepherd, T. Hall & I. Myrvtveit (A cura di), *EASE'14: Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering* (pp. 1–10). <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>

I.9

Design di un alfabetiere grafico-musicale per potenziare le abilità di letto-scrittura in studenti con dislessia Design of a graphic-musical alphabet board to enhance reading-writing skills of students with dyslexia

Alessio Di Paolo

Università di Salerno, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
adipaolo@unisa.it

La musica, nel corso degli anni, è stata uno strumento di supporto per l'espressione personale e culturale, un simbolo di *estrinsecazione* per popoli e nazioni, che progressivamente ha trovato una sua applicazione nel campo dell'educazione, soprattutto rivolta a studenti con Bisogni Educativi Speciali. Nel tempo è stato dimostrato come essa abbia avuto un effetto migliorativo negli studenti, garantendo anche progressi in termini di apprendimento e acquisizione di specifiche abilità. Comprendere quali mezzi siano più utili per l'apprendimento, seguendo la linea operativa della *deviazione e la non linearità* (Sibilio, 2013; 2017) può produrre miglioramenti didattici. Il contributo intende presentare la progettazione di un alfabetiere grafico-musicale destinato ad alunni con dislessia. Nasce da due interrogativi di ricerca: Com'è possibile guidare l'alunno con dislessia, durante il periodo dell'Istruzione Primaria, al fine di potenziare le abilità di lettura? Quali possono essere degli strumenti, tools, che implementino l'azione educativa in tal senso? Com'è possibile integrare la musica con il virtuale per migliorare tale abilità di base? Il tool, realizzato con l'ausilio di Scratch, intende promuovere uno strumento di intervento che integri tecnologie e manipolazione sensoriale, in particolar modo mediante la musica, al fine di migliorare le abilità di lettura in studenti con dislessia nella scuola primaria. Si prevede la raccolta di dati *ex ante*, utilizzando il tachistoscopio, al fine di comprendere i livelli di partenza degli allievi, nonché *ex post*, per verificare se l'alfabetiere abbia potenziato abilità quali la fluidità di lettura mediante una migliore discriminazione della lettera scritta, migliorando anche la motivazione ad apprendere.

Parole chiave: Alfabetiere grafico-musicale, didattica semplessa, didattica speciale, dislessia, musica

Over the years, music has been a supportive tool for personal and cultural expression, a symbol of extrinsic expression for peoples and nations, which has progressively found its application in education, especially for students with Special Educational Needs. Over time, it has been shown to have an improving effect on students, ensuring progress in learning and the acquisition of specific

skills. Understanding which means are most useful for learning, and following the operational line of deviation and non-linearity can produce educational improvements. The contribution intends to present the design of a graphic-musical alphabet for pupils with dyslexia. It stems from two research questions: How is it possible to guide the pupil with dyslexia during primary education to enhance reading skills? What tools can be used to implement educational action in this regard? How can music be integrated with the virtual to improve this basic skill? The tool, developed with the aid of Scratch, aims to promote an intervention tool that integrates technology and sensory manipulation, particularly through music, to improve reading skills in students with dyslexia in primary school. It is planned to collect data ex-ante, using the tachistoscope, to understand pupils' starting levels, as well as ex-post, to check whether the alphabetizer has enhanced skills such as reading fluency through better discrimination of the written letter, also improving motivation to learn.

Keywords: Dyslexia, graphic-music alphabetiser, music, symplex didactics, special education

1. Quadro teorico di riferimento¹

La musica ha svolto un ruolo significativo nel facilitare l'espressione individuale e culturale nel corso degli anni, rappresentando un simbolo di manifestazione per diverse comunità e nazioni (Savage, 2019). Nel corso del tempo, ha subito trasformazioni significative nella sua sfera di influenza, prefigurandosi quale mezzo di supporto in vari contesti operativi. L'educazione è divenuta, in tal senso, un'ulteriore area di applicazione per la musica, soprattutto nel lavoro con studenti con Bisogni Educativi Speciali. Ad esempio, in casi come i Disturbi dello Spettro Autistico o i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, l'intervento musicale a supporto dell'insegnamento delle materie tradizionali, ha dimostrato di sortire un effetto migliorativo negli studenti, garantendo anche progressi in termini di apprendimento e acquisizione di specifiche abilità (Adamek & Darrow, 2018).

- 1 Si specifica, per opportuna chiarezza, che il contributo è stato prodotto in continuità con un precedente lavoro di Di Paolo et al. (2023) e nel quale è stato presentato, in maniera ulteriormente dettagliata, il framework teorico della ricerca, nonché le prime fasi di progettazione dello strumento da utilizzare. In questo contributo sono condivisi gli ulteriori progressi fatti nella realizzazione del tool, con una migliore definizione delle linee di lavoro che si stanno perseguendo al fine di sperimentarlo concretamente.

Le nuove Linee Guida (ISS, 2022) per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento riconoscono una percentuale di alunni con DSA nella comunità scolastica compresa tra il 5% e il 15%. Spostando il focus dell'attenzione sul contesto internazionale, risulta che a circa 2,3 milioni di studenti, pari al 35% del totale, vengono diagnosticati Disturbi Specifici dell'Apprendimento (LDAA, 2023)².

Nonostante la ripartizione delle aree relative del disturbo, in molti casi, sono presenti numerose variabili. Non a caso Cornoldi (2017) definisce l'acronimo DSA come *espressione ombrello*, proprio riferendosi all'ampia gamma di problematiche caratterizzanti il processo cognitivo e di apprendimento, manifestate durante il processo di insegnamento-apprendimento.

Dati i molteplici aspetti distintivi presenti, risulta essenziale che l'insegnante abbia la capacità di esaminare in modo dettagliato le cause caratteristiche del disturbo. L'obiettivo è individuare approcci d'azione diversificati e, soprattutto, adattabili alle esigenze individuali degli studenti, seguendo un approccio flessibile e un percorso operativo non lineare (Sibilio & Zollo, 2016). È fondamentale considerare lo stile di apprendimento specifico di ciascuno studente.

Le arti performative, come la pittura, la scultura e la musica, emergono come strumenti di intervento particolarmente apprezzati dai giovani. Questi strumenti possono adattarsi alle peculiarità degli studenti, essendo costantemente modellabili e modificabili, conformi alle esigenze mutevoli (Woody, 2021). Inoltre, si avvicinano al mondo del gioco, del divertimento e dello svago personale.

È doveroso, in ogni caso, analizzare il valore, in termini inclusivi, della musica. Nel tempo, diversi studi hanno dimostrato come le arti performative, con tutti i loro elementi costituenti, abbiano un alto potenziale educativo, soprattutto nel momento in cui vengono utilizzate da discenti con Bisogni Educativi Speciali (Derby, 2011; Sack et al. 2019; Hatzet et al. 2019). Nello specifico, è stato provato come la musica rappresenti un mezzo in grado di intervenire per potenziare le abilità linguistiche, oltre che sociali, in quanto si presenta quale codice comprensibile da qualsiasi soggetto, contenente degli elementi strutturali *unici e rintracciabili da chiunque* (Adamek & Darrow, 2005). Il ricorso all'esercizio musicale in campo scolastico, ancora, sembra essere in grado di intervenire lateralmente su abilità sociali e di comunicazione (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016).

Per apprezzare l'influenza della musicalità sulle parole, è utile riflettere su

- 2 Disturbi Specifici dell'Apprendimento è un acronimo riferito a specifiche difficoltà di apprendimento, tra le quali scrittura, lettura e calcolo.

quanti spot televisivi o, in generale, film, siano memorabili per le melodie legate a specifiche citazioni o scene (Stramaglia, 2021). In questa prospettiva, la musica si configura anche come un veicolo che, influenzando l'emotività del singolo, può contribuire a ridurre lo stress e la tensione (Lucisano, Scoppola & Benvenuto, 2012).

L'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (2022), nella versione per bambini e adolescenti, *Children and Youth* (ICF-CY) elaborata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), presenta tre livelli di osservazione durante la fase di lavoro con il bambino con difficoltà (del *corpo*, della *persona*, del *contesto*), proponendo uno degli strumenti metodologici più adeguati a rilevare sia il funzionamento del soggetto sia l'influenza dei fattori ambientali (barriere/facilitatori) sul funzionamento stesso. Il funzionamento è inteso, in tale documento, come il prodotto complesso di un sistema di influenze reciproche tra aspetti *biologici*, *strutturali*, di *competenze*, di *partecipazione* a ruoli sociali, ed elementi *ambientali*, *familiari*, *sociali*, *culturali*, *psicologici*. La musica, tra i fattori influenzanti, viene esaminata come fattore in grado di promuovere lo sviluppo di abilità sociali, favorendo relazioni tra individui.

Queste prime analisi permettono di cogliere già un primo rapporto tra musica e inclusione. Uno degli elementi cardine dell'inclusione, infatti, è operare per favorire che il soggetto con disabilità possa vivere bene, usufruendo appieno di tutto ciò che il sistema possa offrire in termini sociali ed educativi (d'Alonzo, 2018).

Focalizzando l'attenzione sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento, come indicato da Miles (2015) e Myles (2018), la musica emerge come un veicolo in grado di attivare diverse reti cognitive, con la sovrapposizione di moduli utili quando si desidera rafforzare la sfera visuo-percettiva necessaria per la lettura attraverso esercizi di letto-scrittura musicale. Riguardo alla lettura, è interessante notare come il suono contribuisca all'identificazione e alla differenziazione delle lettere, intervenendo nell'aria percettiva e facilitando il collegamento tra lettere separate, realizzando dunque il *continuum* che dà origine alla parola (Farinella, 2013).

Patel (2012), nel descrivere la relazione tra musica e linguaggio, utilizza il termine "overlap" (sovrapposizione), riconoscendo come un intervento musicale ben calibrato, soprattutto rivolto agli studenti con difficoltà nella lettura e decodifica, possa favorire lo sviluppo di abilità come la precisione, la plasticità, l'attenzione e il perfezionamento attraverso la ripetizione.

L'allenamento musicale, in aggiunta, si configura come un efficace stimolo per assimilare gli accenti di ogni parola; applicato nel contesto della lettura, pertanto, risulta benefico per potenziare le abilità espressive e verbali degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Questo avviene poiché mu-

sica e linguaggio condividono elementi rilevanti nell'ambito dell'elaborazione cerebrale. Entrambi incorporano aspetti morfologici, fonologici, semantici e di pragmatica, con la musica che li sintetizza nei concetti di ritmo, melodia ed armonia (Schellenberg et al., 2008; Patel, 2010). Inoltre, condividono parametri sonori come frequenza, durata, intensità e timbro. Di conseguenza, l'esercizio musicale risulta vantaggioso per l'apprendimento del linguaggio e scritto e parlato, promuovendo una maggiore sensibilità ai parametri acustici comuni sia nel contesto della parola che del *suono* (Loewy, 2004; Peretz et al., 2009; Delogu et al., 2022; Toto, 2022).

La musica, intervenendo nell'area logico-razionale, si configura inoltre come un mediatore in grado di consolidare simultaneamente l'orientamento spaziale del bambino. Quest'ultima abilità è essenziale per il riconoscimento dello spazio dedicato alle singole lettere sul foglio, nel momento in cui si trascrive e si decodifica un testo che da mentale si tramuta in fisico, influenzando il modo in cui le lettere stesse sono scritte e, di conseguenza, lette (Darrow, 2008; Morais et al., 2020; Aintila, 2020).

Un buon intervento operativo con la musica, in conclusione, già dalla primissima infanzia ed utilizzata al fine di acquisire abilità di base, è utile non solo per trasmettere valori come il *senso del gioco*, bensì per migliorare l'*acquisizione*, il *consolidamento*, la *maturazione* di competenze utili per la vita e per relazionarsi con gli altri (Rizzo, 2021).

Da non trascurare, infine, è l'aspetto motivazionale connesso all'esercizio musicale. Nell'interazione con studenti affetti da Disturbi Specifici dell'Apprendimento, esiste il rischio di generare difficoltà nelle relazioni con i propri pari o, ancor peggio, di promuovere una condizione di esclusione all'interno del gruppo classe (Aiello et al., 2013). La musica, agendo sull'affettività, si configura come un catalizzatore per consolidare l'aspetto sociale ed inclusivo (Hung et al., 2021). In questa prospettiva, il recente *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014) propone la presenza della musica come indicatore chiave per elevare i livelli di inclusione scolastica. Si deduce, quindi, che l'impiego dell'esercizio musicale nell'ambito scolastico, per accrescere abilità quali lettura, scrittura, riflessione e motivazione, possa rivelarsi efficace nel lavoro con studenti affetti da Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Rimane ancora da esplorare come la musica risulti un elemento potenziale per intervenire con gli studenti aventi dislessia, considerando che l'alfabetiere grafico-musicale è appositamente progettato per gli studenti a rischio di questa condizione.

Gli studenti con dislessia, infatti, affrontano la sfida della decodifica, dell'elaborazione e della consapevolezza fonologica, insieme alla difficoltà di percepire il linguaggio e combinare i fonemi. Ciò si traduce in una conseguente difficoltà ortografica, ovvero il riconoscimento delle parole. Per gli studenti con dislessia, durante il processo di decifrazione e lettura, le parole appaiono

come sequenze generiche di simboli grafici, poiché il percorso lessicale non è ancora sviluppato, pertanto è necessario un approccio seriale per convertire il grafema nel suo suono linguistico corrispondente, ovvero sillaba e fonema (Franceschini et al., 2012), al fine di ricostruire la rappresentazione fonetica complessiva della parola letta e, eventualmente, accedere al suo significato semantico (Di Tore, 2016).

Per affrontare queste difficoltà, diverse ricerche sperimentali e quasi sperimentali (Bolduc, 2008, 2009; Piro & Ortiz, 2009) hanno evidenziato risultati positivi individuando quali facilitatori attività musicali nello sviluppo delle abilità linguistiche-fonologiche, specialmente per la dislessia. L'uso combinato di attività linguistiche-fonologiche e musicali, sfruttando la sonorità delle parole (Dehaene, 2007), contribuisce a rieducare le aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione dei fonemi, attivando nuovi circuiti. Questa combinazione stimola contemporaneamente la restaurazione fonemica sul piano percettivo-fonetico (Traversetti, 2022), favorendo l'attribuzione di significato semantico-lessicale o musicale alle informazioni. Questo suggerisce che “i bambini sembrano avere una capacità innata di apprendere le regole del linguaggio e della musica attraverso l'esposizione a esempi (e che) per la musica, come per il linguaggio, il mezzo naturale è uditivo-verbale” (Sloboda, 1985, p. 51).

Questo ragionamento induce a considerare che un intervento mirato alla riduzione delle difficoltà linguistiche e della dislessia, attraverso un percorso di potenziamento didattico basato sulla musica, mirato all'acquisizione e allo sviluppo graduale delle competenze linguistiche-fonologiche, sia efficace quando l'apprendimento linguistico e musicale avviene attraverso canali percettivo-uditivi. Percorsi didattici di potenziamento fonologico, integrati anche con l'uso degli strumenti musicali e basati su attività ludico-musicali eseguite in modo regolare e organizzato, consentono di osservare l'analisi della traiettoria di sviluppo linguistico, ottenendo risultati efficaci nelle prime fasi di acquisizione del codice scritto, sia per la percezione categorica che per la restaurazione fonemica.

Esistono già prove condotte da Fujioka (2006) che dimostrano come l'associazione con la pratica musicale possa guidare ad un miglioramento nella memoria a breve termine degli studenti dislessici. Altri studi indicano che la musica possa essere un valido sostegno per affinare abilità spazio-temporali, nonché la capacità di espandere il vocabolario in relazione alla maturazione della memoria verbale (Patel & Iverson, 2007). L'associazione tra parole, segni grafici e musica risulta benefica per i bambini con dislessia, contribuendo a migliorare la struttura metrica delle parole, la percezione dei toni e l'elaborazione pre-attentiva della durata delle vocali (Besson et al., 2011). Questi risultati suggeriscono che interventi mirati che incorporino la musica,

soprattutto durante le prime fasi della scolarizzazione, conducano a miglioramenti nell'apprendimento degli studenti con dislessia (Rizzo, 2021).

In sintesi, l'intervento musicale si configura come un valido supporto per potenziare l'ascolto, migliorare il linguaggio e il riconoscimento dei suoni associati a lettere specifiche. Il suono musicale può sostituire il simbolo scritto, secondo l'ipotesi di *transfert* (Daloioso, 2009). La stimolazione uditiva derivante dall'ascolto di accordi associati a singole lettere costituisce un meccanismo attraverso il quale il bambino con dislessia può progredire nella comprensione delle lettere attraverso la percezione sonora. Questa interconnessione suono-lettera diviene un elemento di supporto fonologico e di associazione uditiva, grafico-uditiva, che contribuisce ad aumentare le abilità di lettura. I risultati vanno oltre il semplice miglioramento dell'ascolto, dell'assimilazione e della pronuncia del suono, poiché contribuiscono a migliorare la comunicazione, offrendo opportunità per esporre chiaramente le proprie idee, dialogare e leggere con gli altri, in linea con una prospettiva di uguaglianza, fondamentale per l'inclusione.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il progetto nasce da alcuni interrogativi di ricerca. Nello specifico:

- ✓ Com'è possibile guidare l'alunno a rischio di dislessia, durante il periodo dell'istruzione primaria, al fine di potenziare le abilità di lettura? Quali possono essere degli strumenti, tools, che implementino l'azione educativa in tal senso?
- ✓ Com'è possibile integrare la musica con il virtuale per migliorare tale abilità di base?

Quanto agli obiettivi:

- ✓ Proporre uno strumento di intervento che integri tecnologie e manipolazione sensoriale, in particolar modo mediante la musica, al fine di migliorare le abilità di lettura in alunni a rischio di dislessia nella scuola primaria.
- ✓ Valutare la possibilità di utilizzo autonomo di tale strumento da parte dell'alunno.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 *Disegno di ricerca*

Il disegno è quasi sperimentale in tre fasi:

- ✓ *Fase 1:* indagine incentrata rispetto a tools e materiali già presenti o presentati in via sperimentale integranti il grafico ed il musicale, nonché una revisione della letteratura rispetto agli studi già condotti sul tema musica-tecnologie e dislessia.
- ✓ *Fase 2:* progettazione dell'alfabetiere grafico-musicale, utilizzando *Scratch.mit.edu*.
- ✓ *Fase 3:* sperimentazione dell'alfabetiere grafico-musicale, prevista a partire da settembre 2023.

3.2 *Design delle lettere*

Poiché ogni lettera dell'alfabeto è generalmente composta dall'unione di linee rette e curve, lo stadio iniziale di design si è concentrato sulla loro percentuale di utilizzo per la composizione delle lettere dell'alfabeto. Dall'analisi sono emerse le seguenti percentuali di frequenza, sulla base dell'uso (Figura 1):

Linea	Percentuale d'uso
	35%
	30%
	12%
	21%
	2%
	54%
	33%
	8%

Figura 1: percentuale di distribuzione delle linee rette/curve per la costruzione delle lettere

In base alla percentuale sono state attribuite le note musicali, avendo cura che alle linee con maggiore percentuale d'uso corrispondesse l'associazione di una nota musicale rappresentante la base armonica per la costruzione di accordi maggiori (generalmente note prive di alterazioni come diesis o bemolle). Altra accortezza è stato assicurarsi che, in base all'associazione delle diverse note con le lettere, ne risultasse come effetto finale la presenza di accordi maggiori piuttosto che minori. Infatti, gli studenti sono particolarmente inclini ad ascoltare accordi maggiori piuttosto che minori, raccolti secondo triadi, intervalli di quarte e quinte (Proverbio, 2019). Nello specifico, le note attribuite sono state le seguenti (Figura 2):

Alphabet Letter	Corresponding musical note or chord	Alphabet Letter	Corresponding musical note or chord
A	C-E-G	N	D-E-A
B	C-F#-F#	O	C#-F#
C	B	P	C-F
D	C-F#	Q	C#-F#-Bb
E	D-A-A-A	R	C-F#-E
F	D-A-A	S	Bb-F#
G	B-C-G	T	A-D
H	D-A-D	U	D-B-D
I	D	V	E-C
J	C#	W	E-C-E-C
K	D#-C#-G#	X	E-G
L	D-A	Y	E-G-D
M	D-E-C-G	Z	A-G-A

Figura 2: costituzione degli accordi ed associazione alla lettera dell'alfabeto

3.3 *Partecipanti e tempi di sperimentazione previsti*

Il progetto prevede la sperimentazione dell'alfabetiere nelle classi prime/secondo della scuola primaria. Nella prima fase è prevista una sperimentazione esplorativa dell'alfabetiere sull'intero gruppo classe, per verificare anche l'effetto che l'utilizzo di questo strumento possa avere su tutti gli alunni. Il criterio selettivo sarà la predilezione per classi aventi alunni con difficoltà di lettura, a rischio di dislessia, di età compresa dai 6 ai 7 anni, sotto indicazione dei dirigenti e degli insegnanti curricolari e di sostegno. Il progetto verrà presentato in Scuole appartenenti al territorio salernitano e napoletano, convenzionate con il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

4. Stato della ricerca

La prima fase di ricerca ha avuto lo scopo di verificare quali fossero i giocattoli educativi e materiali già presenti sul mercato, utilizzando la musica come mezzo per il miglioramento delle abilità di letto-scrittura.

Da queste prime ricerche è emerso che sul mercato sono presenti strumenti volti a supportare il bambino nell'acquisizione della corrispondenza grafema-

fonema, strutturati secondo la modalità associativa *lettera-melodia* o *lettera-riproduzione* versi di animali. In riferimento alla musica, tutti gli strumenti analizzati presentano un tipo di associazione *lettera-canzoncina* o *lettera-suono* di uno strumento musicale. Non sono stati trovati, pertanto, tools specifici che lavorino in maniera precisa sulla *costruzione* della lettera utilizzando note musicali tramite il riconoscimento delle linee costitutive delle lettere dell'alfabeto associate a specifiche note musicali o triadi.

Studi internazionali di carattere sperimentale (Heikkilä et al., 2012; Geiser et al., 2014; Rauschenberger et al., 2017; Martins et al., 2020; Leloup et al., 2021) hanno dimostrato che la realizzazione di strumenti che integrino nuove tecnologie e musica, non intesa solo in termini di canzoni o ascolto di suoni di strumenti musicali, bensì ascolto delle singole note e del ritmo ad esse associate, producano effetti benefici su alunni con dislessia, sia sotto il profilo fonologico che ritmico, in quanto l'ascolto del suono corrispondente ad una lettera ed il lavoro operato con il ritmo inducono a miglioramenti nell'emissione vocalica, nella memorizzazione della lettera e nella corretta esecuzione ritmica. Il mezzo tecnologico, inoltre, è particolarmente apprezzato dai bambini.

Da tali suggestioni è stata avviata la progettazione dell'alfabetiere grafico-musicale. L'alfabetiere è progettato per tentare di supportare il bambino a rischio di dislessia nell'acquisire l'abilità di base di lettura, nel rispetto del proprio stile di apprendimento³, in quanto idoneo ad un tipo di apprendimento fondato sullo stimolo *uditivo, visivo, digitale* (l'alfabetiere utilizza Scratch come sistema di trasmissione), adatto anche per l'alunno che apprende unificando i vari canali contemporaneamente. Si propone, pertanto, di offrire un mezzo *unico* ma *adattabile* a seconda delle esigenze, in grado di tracciare diverse traiettorie operative per raggiungere lo stesso obiettivo: *il miglioramento delle abilità di lettura del discente*.

La seconda fase del lavoro, attualmente in conclusione, è dedicata alla progettazione dell'alfabetiere grafico-musicale. Per la realizzazione dell'alfabetiere

3 È bene chiarire, per una maggiore chiarezza, che il tema della strutturazione di specifiche attività rivolte agli studenti, nel rispetto di, altresì, specifici stili cognitivi, ha indotto ad una *querelle* nell'ambito di diversi studi. Alcuni studi (Riding, 1997; Sadler-Smith, 2001; Evans, 2004; Cornoldi et al., 2020), infatti, evidenziano l'incremento, in termini di apprendimento derivante dalla progettazione di attività mirate a rinsaldare il singolo stile cognitivo che contraddistingue lo studente. Tuttavia, un secondo filone di ricerca ritiene limitante proporre attività così specifiche, in quanto poco utili per il potenziamento di ulteriori stili cognitivi insiti nella persona (Coffield et al., 2004; Krätzig & Arbutnott, 2006)

si è scelto *Scratch.mit.edu*, una piattaforma web open-source, facilmente accessibile e fruibile sia dagli insegnanti che dagli studenti (Figura 3).



Figura 3: interfaccia grafica di Scratch con esempio di sistema dimostrativo per la realizzazione della lettera (per accedere all'alfabetiere completo cliccare sul link <https://scratch.mit.edu/users/alessiodipaolo/projects/>)

Esso risulta un buon mediatore tecnologico poiché rende possibile la manipolazione diretta da parte dell'alunno, la diretta progettazione di oggetti, in quanto fondato sull'associazione di blocchi logici, in una modalità simile alle costruzioni e vicina al modo di operare del bambino. La realizzazione delle linee curve (Figura 4) risulta molto più complessa, in quanto Scratch, prevedendo la realizzazione di oggetti mediante l'ausilio del grafico cartesiano, si presenta idoneo soprattutto per la realizzazione di elementi costituiti da linee rette piuttosto che curve.

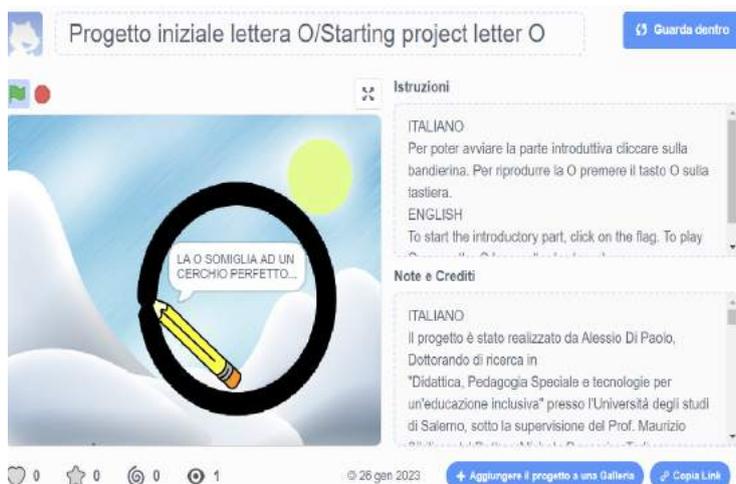


Figura 4: interfaccia grafica di Scratch con specifica realizzazione di una lettera curva

Tuttavia, la conclusione della fase di realizzazione è prevista per gennaio-maggio 2024. Le lettere prototipo sono progettate secondo un sistema dimostrativo in cui l'alunno, premendo sul tasto verde dello Stage di Scratch, vedrà comparire una matita, la quale lo incoraggerà ad esercitarsi nella lettura delle lettere dell'alfabeto attraverso la musica, invitandolo a vedere come possono essere realizzate (Figura 5), associando altresì, per una maggiore comprensione della lettera, una breve filastrocca.

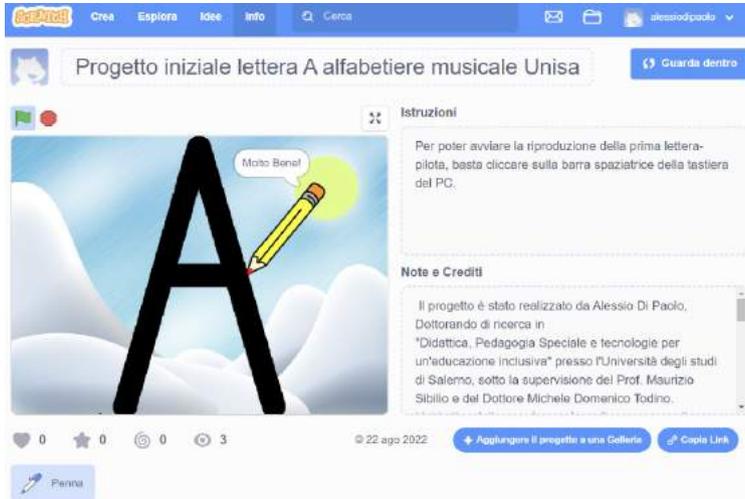


Figura 5: interfaccia grafica di Scratch con matita demo che simula la scrittura della lettera

Il discente può quindi, in un primo momento, osservare in quale modo il software realizza la lettera, ascoltando al contempo gli accordi legati ad essa e la parte della filastrocca corrispondente; in una fase successiva, ci si aspetta che lo studente riconosca la lettera in modo indipendente, con il supporto delle note musicali associate.

La fase progettuale finale, prevista entro l'A.A. 2023/2024, prevede che le lettere prototipo siano testate all'interno delle classi prime/seconde della scuola primaria, per verificare l'effettiva efficacia dello strumento su tutti gli studenti, nello specifico a rischio di dislessia.

Si prevede, in particolare, di selezionare quattro gruppi, due sperimentali e due di controllo. All'inizio della sperimentazione saranno somministrate agli alunni prove simili a quelle MT (Cornoldi et al., 2010). La Sperimentazione dell'alfabetiere sarà esplorativa sull'intero gruppo classe, per verificare anche i benefici che l'utilizzo di questo strumento possa comportare su tutti gli alunni.

Il criterio selettivo sarà la predilezione per classi aventi alunni con difficoltà di lettura, a rischio di dislessia, di età compresa dai 6 ai 7 anni, sotto indicazione dei Dirigenti e degli insegnanti curriculari e di sostegno. Per quanto concerne la raccolta dei dati i criteri attenzionati si focalizzeranno sulla velocità di lettura di un numero di poche lettere, in una frazione di 10-20 secondi; sarà successivamente presentato l'alfabetiere grafico-musicale attraverso delle lezioni, organizzate con incontri a cadenza settimanale.

In un'ultima fase gli alunni saranno invitati nuovamente ad effettuare la lettura delle lettere attraverso il tachiscopio, per verificare sia l'eventuale aumento di velocità nella lettura sia l'eventuale riduzione del numero di errori, a seguito della presentazione dell'alfabetiere.

L'idea è scegliere due gruppi sperimentali, nei quali somministrare l'alfabetiere, e due gruppi di controllo nei quali non procedere con la somministrazione diretta. Infatti, l'idea è quella inizialmente di presentare lo strumento al primo gruppo sperimentale, lasciando invece alla classe di controllo la possibilità libera, da parte del docente, di utilizzarlo come supporto durante le normali attività didattiche. Conclusa la prima fase, è prevista nuovamente la raccolta dei dati nelle due classi, per accertarsi se l'utilizzo dello strumento da parte dell'espero possa condurre a risultati migliori rispetto all'utilizzo dello stesso in forma autonoma da parte dei docenti; successivamente, è prevista una seconda fase in cui sperimentare l'alfabetiere nelle due classi di controllo iniziale, dando invece alle due classi, inizialmente sperimentali, la possibilità di utilizzo in autonomia. Una volta conclusa anche questa seconda fase, si procederà nuovamente ad un'ulteriore raccolta dati, per accertarsi se effettivamente lo strumento abbia prodotto dei miglioramenti, e comprendere se sia necessaria la presenza di una figura esperta oppure sia utilizzabile autonomamente dai docenti, sulla base degli esiti in termini di riconoscimento delle lettere, nonché di fluidità di lettura, da parte di tutti i discenti.

Si prevede di analizzare tali dati raccolti ricorrendo al Software di analisi dati Jamovi e verificando la differenza, in termini di velocità/errori, commessi nella lettura in ingresso e in uscita, sia per il gruppo sperimentale che di controllo.

Sarà attenzionato, dunque, se l'alfabetiere possa supportare positivamente lo studente nel migliorare la lettura, nel rispetto del proprio stile cognitivo.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

In base alle premesse illustrate all'inizio di questo contributo, si potrebbe affermare che, come confermato da una vasta letteratura scientifica discussa nel corso di questo articolo, la musica ha quasi sempre prodotto effetti positivi sull'essere umano ed è stata impiegata in numerose circostanze come strumento didattico (Stramaglia, 2021). Le prove scientifiche evidenziano che la musica funge da mediatore didattico efficace, contribuendo al riconoscimento e alla discriminazione fonologica delle singole lettere, alla memorizzazione dei segni grafici e agendo come elemento motivazionale. Quest'ultimo aspetto è particolarmente significativo poiché offre la possibilità di superare il senso di iso-

lamento derivante dall'incomunicabilità, come sottolineato da Séguin (trad. 1970).

La scelta della musica come esperienza universale e inclusiva, con le adeguate attenzioni tecniche e metodologiche (Gloag, 1989), non solo migliora le funzioni dell'autonomia (Alvin, 1975) e psicologiche (Hille et al., 2011), ma favorisce anche una maggiore consapevolezza della struttura e dell'orientamento spaziale delle lettere. Ciò facilita una lettura fluida e offre un'opportunità di apprendimento autonomo con l'accessibilità costante del materiale, grazie alla disponibilità in open access.

Nell'alfabetiere proposto, l'integrazione di musica e interattività potrebbe costituire un sistema per potenziare la sfera comunicativa. L'utilizzo dell'interattività durante gli interventi con studenti con Bisogni Educativi Speciali potrebbe rivelarsi efficace e motivante, rispettando le loro esigenze personali e stili di apprendimento. Potrebbe rappresentare uno strumento *vicariante* (Sibilio, 2017) rispetto al tradizionale metodo centrato sull'uso di materiali scritti, libri di testo e pagine di quaderno. L'utilizzo dell'alfabetiere potrebbe aprire nuove vie operative, dimostrando comunque di essere uno strumento utile per l'apprendimento. Questo dispositivo potrebbe offrire un modo diverso di apprendere, combinando suono, scrittura e tecnologia, in linea con una didattica basata sui principi della full inclusion, volta a favorire l'apprendimento di tutti gli studenti (Sibilio & Aiello, 2015).

Naturalmente, è necessario analizzare l'efficacia effettiva dello strumento una volta completata la sperimentazione e raccolti i dati. L'obiettivo sarà superare eventuali criticità legate al possibile influsso del lavoro didattico del docente sui progressi del gruppo sperimentale, confrontandolo con l'impatto della somministrazione del tool. Si cercherà di verificare se il dispositivo contribuisca concretamente al potenziamento delle abilità di lettura e scrittura, sia nei discenti a rischio dislessia che nell'intera classe.

Riferimenti bibliografici

- Adamek M. S., & Darrow A. (2005). *Music in Special Education*. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Aiello P., Di Gennaro D. C., Di Tore S., & Sibilio M. (2013). Dislessia e complessità didattica della lingua inglese nei contesti scolastici italiani: proposta di un approccio multisensoriale ed interattivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 107-122.
- Aintila J. (2020). Composing literacy: Exploring how musical aptitude explains technical reading abilities. *Psychology*.
- Alvin J., & Andrews J. (1975). *Music therapy* (pp. 284-7). London: Hutchinson.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). American Psychiatric Pub.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Odile Edizioni.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza: il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Besson M., Chobert J., & Marie C. (2011). Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory. *Frontiers in psychology*, 2, 94.
- Bolduc J. (2008). The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: A Literature Review, *Early Childhood Research Practice*, 10, 1, pp. 1-5.
- lBooth T., & Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L. C., & Rizzo A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Coffield F., Moseley D., Hall E., & Ecclestone K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London, England: Learning & Skills Research Centre.
- Coltheart M., Rastle K., Perry C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1), 204.
- Cornoldi C., Tressoldi P. E., & Perini, N. (2010). Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani: nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT. *Dislessia*, 7, 89-100.
- Cornoldi C. (2017). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Darrow A. A. (2008). Music and literacy. *General Music Today*, 21(2), 32-34.
- Daloiso M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione* (pp. 1-256). Brescia: Morcelliana.
- Darrow A. A., & Adamek, M. (2018). Instructional strategies for the inclusive music classroom. *General music today*, 31(3), 61-65.
- Delogu F., & Zheng Y. (2020). Beneficial effects of musicality on the development of productive phonology skills in second language acquisition. *Frontiers in neuroscience*, 14, 618.
- Dehaene S. (2007). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Derby J. (2012). Art education and disability studies. *Disability Studies Quarterly*, 32(1).
- Di Paolo A., Todino M. D., Campitiello L., & Bilotti U. (2023). Designing a graphic-music alphabet as a possible tool to promote reading skills in students at risk of dyslexia in primary school. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 2, 414-433.
- Di Tore S. (2016). *La tecnologia della parola. Didattica inclusiva e lettura*. Milano: FrancoAngeli.
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational psychology*, 24(4), 509-530.

- Farinella C. (2013). *Musica a scuola e dsiturbi specifici dell'apprendimento:(DSA)*. Arte-stampa.
- Franceschini S., Gori S., Ruffino M., Pedrolli K., & Facchetti, A. (2012). A causal link between visual spatial attention and reading acquisition. *Current Biology*, 22(9), 814-819.
- Fujioka T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor L. J. (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129(10), 2593-2608.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Geiser E., Kjelgaard M., Christodoulou J. A., Cyr A., & Gabrieli J. D. (2014). Auditory temporal structure processing in dyslexia: processing of prosodic phrase boundaries is not impaired in children with dyslexia. *Annals of dyslexia*, 64(1), 77-90.
- Gloag D. (1989). Music and disability. *BMJ: British Medical Journal*, 298(6671), 402.
- Hatzler U., Höfner D., Köhler J., Roth S., & Wrentschur M. (2019). Performative arts and pedagogy: An Austrian perspective. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 13(2), 44-59.
- Heikkilä E., & Knight A. (2012). Inclusive music teaching strategies for elementary-age children with developmental dyslexia. *Music Educators Journal*, 99(1), 54-59.
- Hille K., Gust K., Bitz U., & Kammer T. (2011). Associations between music education, intelligence, and spelling ability in elementary school. *Advances in Cognitive Psychology*, 7, 1.
- Hung H. T., Ching J., Doh S., Kim N., Nam J., & Yang Y. H. (2021). EMOPIA: a multi-modal pop piano dataset for emotion recognition and emotion-based music generation. *arXiv preprint arXiv:2108.01374*.
- Istituto Superiore della Sanità (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento Aggiornamento ed integrazioni*, available to https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/03/LG-389-AIP_DSA.pdf.
- Krätzig, G. P., & Arbutnott, K. D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238.
- Loewy J. (2004). Integrating music, language and the voice in music therapy. In *Voices: A World forum for Music therapy* (Vol. 4, No. 1).
- Leloup G., Anders R., Charlet V., Eula-Fantozzi B., Fossoud C., & Cavalli E. (2021). Improving reading skills in children with dyslexia: Efficacy studies on a newly proposed remedial intervention- Repeated reading with vocal music masking (RVM). *Annals of Dyslexia*, 71(1), 60-83.
- Lucisano P., Scoppola L., & Benvenuto G. (2012). Misurare gli apprendimenti in Educazione musicale. *Italian Journal of Educational Research*, 44-61.
- Martins M., Silva S., & Castro S. L. (2020). Perceiving Rhythmic Repetition and Change Across Development: Effects of Concurrent Pitch. *Empirical Studies of the Arts*, 38(2), 212-235.
- Morais J., Periot A., Lidji P., & Kolinsky R. (2010). Music and dyslexia. *International Journal of Arts and Technology*, 3(2-3), 177-194.

- Miles T.R., Westcombe J., & Bufano M. (2015). *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*. Ed. it. Milano: Rugginenti (A cura di).
- Myles S. (Artist). (2018). Artists who make music Musicians who make art: Queen's Park Railway Club, Glasgow. *Exhibition, Queen's Park Railway Club*.
- Patel A. D., & Iversen J. R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in cognitive sciences*, 11(9), 369-372.
- Patel A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford University press.
- Patel A.D. (2012). *The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Peretz I., Gosselin N., Belin P., Zatorre R. J., Plailly J., & Tillmann B. (2009). Music lexical networks: the cortical organization of music recognition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 256-265.
- Piro J. M., & Ortiz C. (2009). The effect of piano lesson on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade student, *Psychology of Music*, 37, 3.
- Proverbio A. M. (2019). Neuroscienze cognitive della musica. *Il cervello musicale tra arte e scienza*. Bologna: Zanichelli.
- Rauschenberger M., Rello L., Baeza-Yates R., Gomez E., & Bigham J. P. (2017). Towards the prediction of dyslexia by a web-based game with musical elements. In *Proceedings of the 14th International Web for All Conference* (pp. 1-4).
- Riding, R. J. (1997). On the nature of cognitive style. *Educational psychology*, 17(1-2), 29-49.
- Rizzo A. L. (2021). *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento: come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*. Roma: Carocci.
- Sack M., Bürgisser A., & Pfruender G. (2019). Performative arts and pedagogy: A Swiss perspective. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 13(2), 60-70.
- Sadler-Smith, E. (2001). The relationship between learning style and cognitive style. *Personality and individual differences*, 30(4), 609-616.
- Savage P. E. (2019). Cultural evolution of music. *Palgrave Communications*, 5(1), 1-12.
- Schellenberg E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological science*, 15(8), 511-514.
- Séguin E. (trad. 1970). *Cura morale, igiene ed educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo, agitati da movimenti involontari, debili, muti non sordi, balbuzienti, ecc.* Roma: Armando Editore.
- Sibilio M. (2013). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 136(3), 477-493.
- Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica: corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La scuola.
- Sibilio M., & Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M., & Zollo I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society-Open Access*, 7(2).

- Sloboda J. A. (1985). *The musical mind: The Cognitive Psychological of Music*. Oxford: University Press, Oxford.
- Stramaglia M. (2021). *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, Roma: Anicia.
- Toto G. A. (2022). *Dsa & musica*. Milano: Lampi di stampa.
- Traversetti M. (2022). L'educazione musicale e i disturbi specifici di apprendimento: quali opportunità? In Rizzo A. L. (2022). *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM: ricerca, itinerari didattici e processi valutativi*. Milano: Franco Angeli.
- Woody R. H. (2021). Music education students' intrinsic and extrinsic motivation: A quantitative analysis of personal narratives. *Psychology of Music*, 49(5), 1321-1343.
- World Health Organization (2022). *International Classification of Functioning, Disability and Health- revision* <https://icd.who.int/en>.

I.10

Verso un sistema di formazione alla valutazione dei docenti universitari: il Toolkit for Assessment in Higher Education (T4A in HE) Towards an assessment training system for university teachers: the Toolkit for Assessment in Higher Education (T4A in HE)

Beatrice Doria

Università di Padova, Dipartimento di Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)
beatrice.doria@phd.unipd.it

Ricerche relativamente recenti (Grion & Serbati, 2019; Lipnevich et al., 2020; 2021; Panadero et al., 2019) dimostrano che le forme di *New Assessment* (McDowell, 1998; Varisco, 2004) o valutazione “alternativa” (Dochy et al., 1999), come quelle orientate agli approcci Assessment for Learning (Sambell et al., 2013), Sustainable Assessment (Boud, 2010) e Learning Oriented Assessment (Carless, 2015), promuovono migliori apprendimenti. Tuttavia, per essere in grado di mettere in atto valutazioni di qualità è necessario avere solide competenze pedagogiche (Coggi, 2022). Per tale motivo, la formazione e l’implementazione (guidata dai formatori) delle pratiche valutative sono elementi cruciali per poter sviluppare competenze in questo campo (Lipnevich, 2020, 2021).

Nel contesto nazionale, il dibattito su questi temi risulta ancora in via di definizione e la conoscenza dello stato attuale delle pratiche valutative dei docenti universitari risulta ancora molto parziale e settoriale (Coggi, 2022; Doria et al., 2023; Emanuel, 2022; Grion & Serbati, 2019). Non vi è, ad oggi, uno studio che dia evidenza delle pratiche valutative degli apprendimenti in università, a livello nazionale.

La presente ricerca si pone l’obiettivo di promuovere pratiche di “valutazione alternativa” (Dochy et al., 1999) applicabili nel contesto universitario, attraverso la formazione dei docenti. In particolare, il progetto intende raggiungere un output costituito dalla realizzazione di un Toolkit a supporto della messa in atto di pratiche di valutazione alternativa e di formazione alla valutazione in Higher Education (T4A in HE), al fine di supportare la comunità accademica nazionale nella realizzazione di processi valutativi il più possibile sostenibili (Boud, 2000; Grion & Serbati, 2019), autentici e di qualità (Sambell et al., 2013).

Parole chiave: Alternative Assessment, Docenti universitari, Faculty Development, Formazione alla valutazione, Università.

Relevant recent research (Grion & Serbati, 2019; Lipnevich et al., 2020; 2021; Panadero et al., 2019) shows that forms of New Assessment (McDowell, 1998;

Varisco, 2004) or ‘alternative’ assessment (Dochy et al., 1999), such as those oriented to Assessment for Learning (Sambell et al., 2013), Sustainable Assessment (Boud, 2010) and Learning Oriented Assessment (Carless, 2015) approaches, promote better learning. However, to be able to implement quality Assessments requires solid pedagogical skills (Coggi, 2022). Therefore, training and (trainer-led) implementation of assessment practices are crucial elements in order to be able to develop competence in this field (Lipnevich, 2020; 2021). In the national context, the debate on these issues is still in the process of being defined and knowledge about the current state of assessment practices of university lecturers is still very partial and sectoral (Coggi, 2022; Doria et al., 2023; Emanuel, 2022; Grion & Serbati, 2019). There is, to date, no study giving evidence of assessment practices of learning in universities, at a national level.

The present research aims to promote ‘alternative assessment’ practices (Dochy et al., 1999) applicable in the university context, through teacher training. Specifically, the project intends to achieve an output consisting of the creation of a Toolkit to support the implementation of alternative assessment practices and assessment training in Higher Education (T4A in HE), in order to support the national academic community in the implementation of assessment processes that are as sustainable (Boud, 2000; Grion & Serbati, 2019), authentic and of quality as possible (Sambell et al., 2013).

Keywords: Alternative Assessment, Assessment Training, Faculty Development, University Lecturers, University.

1. Introduzione

Già a metà del secolo scorso, Bloom e il suo team (Bloom et al., 1956) inserirono la capacità di valutazione al vertice della loro tassonomia delle abilità cognitive, attribuendole un ruolo di grande rilevanza nell’ambito dell’insegnamento e dell’apprendimento.

Negli ultimi decenni, la ricerca educativa ha dimostrato un crescente interesse per la valutazione, considerandola un momento centrale nell’ambito dell’insegnamento e dell’apprendimento. La sua importanza è stata tale da portare Brown (2014) ad affermare che migliorare la qualità dell’istruzione richiede un rinnovamento delle pratiche valutative attuali. Sambell, Brown e Race (2019) suggeriscono che la valutazione dovrebbe essere caratterizzata da un approccio “fit for purpose”, sottolineando la necessità che i processi di valutazione e di feedback siano: a) pienamente integrati nelle attività di apprendimento, per favorire il successo formativo; b) coinvolgenti per gli studenti; c) orientati a raggiungere gli standard di qualità e gli obiettivi di apprendimento previsti.

Due aspetti di notevole interesse, emersi da queste tre caratteristiche citate, sono l'attenzione alla funzione formativa della valutazione e il coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione a supporto dell'apprendimento. Questi elementi sono oggetto di studio di numerosi gruppi di ricerca a livello internazionale, alcuni dei quali hanno proposto di ridefinire il Formative assessment come "Assessment for Learning" (Sambell et al., 2013), proprio per mettere in evidenza il ruolo attivo che gli studenti dovrebbero svolgere nei processi di valutazione (Grion & Serbati, 2019).

In quest'ottica, la valutazione assume un ruolo centrale come strumento di *lifelong learning*. Alcuni studiosi, come Boud e Soler (2016), sottolineano che per diventare efficaci apprendisti per tutta la vita, gli studenti devono essere, prima di tutto, abili valutatori, pronti ad affrontare i compiti valutativi che incontreranno nel loro percorso personale e professionale. Tuttavia, la capacità di valutare in modo adeguato ed equilibrato non si sviluppa automaticamente ma richiede un "allenamento" intenzionale. Pertanto, è essenziale considerare l'acquisizione della competenza valutativa come un obiettivo formativo fondamentale in ogni disciplina. Gli studenti saranno in grado di esercitare tale competenza in modo autonomo e responsabile solo se verrà loro offerta l'opportunità di praticarla e sperimentarla durante il loro percorso scolastico e universitario.

1.1 *Approcci e pratiche nel contesto universitario*

Facendo riferimento alla valutazione degli apprendimenti, nel contesto universitario ci si riferisce solitamente all'esame finale al termine dell'insegnamento. Tale situazione valutativa però, nella maggioranza dei casi, non consente al docente di tenere traccia del processo di sviluppo dell'apprendimento dello studente, facendo affidamento solamente sul prodotto conoscitivo alla fine dell'insegnamento. Al contrario, un approccio orientato maggiormente a fare della valutazione un momento formativo includerebbe attività diversificate, da svolgersi durante il corso, consentendo al docente di riferirsi a più indicatori valutativi per comprendere il processo e il progresso degli apprendimenti e valutare più efficacemente gli apprendimenti (Lipnevich et al., 2021).

Dunque, la possibile alternativa all'esame finale è la messa in atto di varie procedure di valutazione, con prove dalle funzioni e dai tempi diversificate (Lipnevich et al., 2021). A tal proposito, Guskey (2019) ha individuato tre categorie di *approcci valutativi* attraverso cui valutare gli apprendimenti degli studenti:

- prodotto, diretti a misurare cosa gli studenti sanno fare in un preciso momento. Si tratta di una valutazione sommativa, volta a certificare le conoscenze finali al termine del corso di studi attraverso l'esame;
- processo, i quali vanno utilizzati qualora si voglia comprendere e valutare il processo attraverso cui uno studente giunge all'acquisizione di competenze e conoscenze; e
- progresso, che mirano a valutare il "vantaggio" acquisito dagli studenti attraverso le loro esperienze di apprendimento; questi fanno quindi riferimento al "valore aggiunto" (Harris, 2011), misurando concretamente l'effettivo indice di miglioramento dello studente rispetto alla sua situazione iniziale.

La conseguenza, volendo passare dai criteri di prodotto a quelli di processo e di progresso, è che ne emerge l'esigenza di un coinvolgimento degli studenti nelle pratiche valutative, che diventa evidentemente necessaria:

"Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach" (Gover et al., 2019, p. 19) .

1.2 *Formare i docenti alla valutazione*

Proprio la centralità e la complessità dell'azione valutativa rendono chiara la necessaria specifica formazione dei docenti universitari, che dovrebbero essere supportati da attività di Faculty Development rispetto a tale ambito di competenza professionale. Come evidenziano sia la ricerca che gli organismi politici internazionali (ENQA, 2015¹; AdvanceHE, 2019), la formazione alla valutazione, mirata a migliorare l'apprendimento degli studenti, è cruciale per garantire la qualità delle istituzioni universitarie. Tuttavia, per raggiungere questa qualità, è essenziale fornire ai docenti una formazione professionale adeguata (OECD, 2012).

Nonostante la crescente consapevolezza dell'importanza di un'alfabetizzazione alla valutazione centrata sullo studente e sugli obiettivi di apprendimento (Grainger, 2021), in Europa, e in Italia in particolare, persiste l'uso diffuso di pratiche valutative tradizionali (Lipnevich et al., 2021; Doria et al., 2023). Questo può essere attribuito al fatto che solo un quarto delle istituzioni di

1 Reperibile in <https://www.enqa.eu/events/enqa-workshop-on-qa-of-student-centred-learning/>

istruzione superiore ha implementato una formazione sistematica per i docenti, con circa il 39% degli istituti europei che offre formazione sulla valutazione solo su richiesta dei docenti, anziché in modo sistematico da parte di un ente formativo dedicato, o dell'Ateneo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

All'interno di tale quadro, risulta urgente farsi carico, da parte della ricerca educativa, di specifici studi e ricerche che rendano evidente lo stato dell'arte delle pratiche di valutazione degli apprendimenti in ambito universitario, oltre che dell'elaborazione di strategie o modelli formativi adeguati ed efficaci nei diversi contesti.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il presente progetto intende raggiungere due obiettivi generali:

- uno più spiccatamente orientato ad *esplorare* l'ambito della valutazione e della formazione alla valutazione nei contesti universitari;
- il secondo volto ad *elaborare un toolkit* di formazione/autoformazione e supporto ai docenti italiani che volessero modificare o migliorare le proprie pratiche valutative assumendo approcci di valutazione alternativa, realizzando una valutazione il più possibile autentica e di qualità (Sambell et al., 2013).

Il primo dei due obiettivi generali, costituito da una ricerca esplorativa, si articola in due obiettivi più specifici:

- esplorare ed analizzare le pratiche di valutazione utilizzate dai docenti universitari nel contesto nazionale;
- individuare, le pratiche formative maggiormente utilizzate in ambito internazionale volte ad incoraggiare l'uso di azioni valutative ispirate al New Assessment (Grion & Serbati, 2017; McDowell, 1998; Varisco, 2004) o valutazione "alternativa" (Dochy et al., 1999), come quelle orientate agli approcci Assessment for Learning (Sambell et al., 2013), Sustainable Assessment (Boud, 2010) e Learning Oriented Assessment (Carless, 2015), all'interno del contesto universitario.

A partire dal primo obiettivo specifico, sono state elaborate le seguenti domande di ricerca:

- Q1. Quali sono le pratiche di valutazione dell'apprendimento utilizzate dai docenti universitari a livello nazionale?
 - Q1.1 Quale *approccio valutativo* utilizzano i docenti universitari?
 - Q1.2 Quali pratiche di valutazione mettono in atto nell'ambito dei loro insegnamenti?
 - Q1.3 Vi sono differenze in relazione all'area disciplinare dei docenti o ad altre loro caratteristiche individuali (genere, affiliazione, ecc.)?

In relazione al secondo obiettivo specifico, sono state elaborate le seguenti domande di ricerca:

- Q2. Quali sono le pratiche e gli approcci di formazione alla valutazione più utilizzati nel contesto internazionale? Attraverso quali modelli e attività i docenti universitari vengono formati alla valutazione?
- Q3. Che tipo di pratiche potremmo adottare per la formazione degli accademici italiani al fine di sostenere l'implementazione di nuove pratiche di valutazione più in linea con quelle dimostrate efficaci dalla ricerca internazionale?

I risultati della suddetta ricerca esplorativa costituiranno:

- oggetto e contenuto del Toolkit, che verrà messo a disposizione dei docenti italiani;
- oggetto di riflessione per la messa a punto di percorsi di formazione e autoformazione disponibili nel Toolkit.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Al fine di rispondere all'obiettivo generale della ricerca esplorativa, è stato progettato un disegno di ricerca basato su "metodi multipli" (Anguera et al., 2018), per ottenere inferenze migliori e raggiungere una chiara comprensione del fenomeno indagato.

In particolare, si è predisposto un disegno di ricerca che implica due fasi: *esplorativa* e *valutativa*. La scelta del presente disegno di ricerca si basa sulla necessità di esplorare, in prima istanza, le dimensioni più importanti del fenomeno indagato e cogliere gli aspetti e le evidenze che necessitano di maggiori risposte su cui improntare la successiva fase valutativa. Per tale ragione, il progetto prevede una prima fase, composta da due nuclei di ricerca (Figura 1), dedicata all'esplorazione delle pratiche valutative maggiormente utilizzate in ambito nazionale e internazionale.

Successivamente, la seconda fase costituita dal terzo nucleo di ricerca prevede l'elaborazione, a partire dalle evidenze raccolte nella prima fase di ricerca, di un Toolkit per la valutazione e formazione alla valutazione in Higher Education (T4A in HE) basato sugli approcci e alle pratiche dell'AfL, SA ed LOA (Boud, 2010; Grion & Serbati, 2019; Sambell et al., 2013) e la successiva sperimentazione.

Disegno di ricerca multilivello che prevede una prima fase esplorativa e una successiva fase valutativa

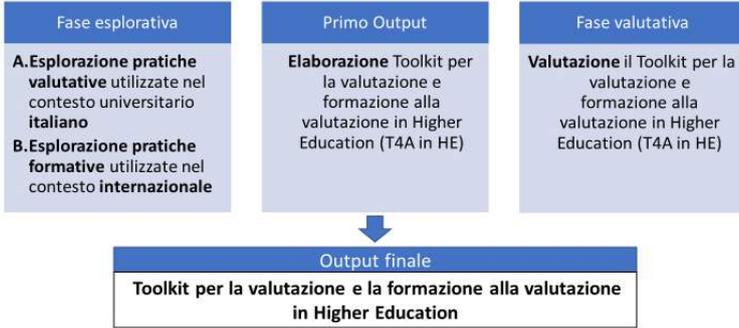


Figura 1: Disegno di ricerca suddiviso in fasi e nuclei di ricerca.

In particolare, in seguito (Figura 2) sono riportate le differenti fasi di ricerca, gli strumenti utilizzati e le tempistiche.

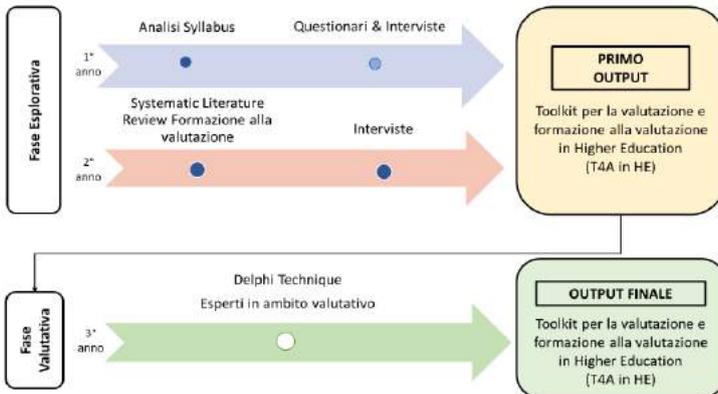


Figura 2: Fasi di ricerca: tempistiche e strumenti di ricerca.

3.1 *Fase esplorativa: primo nucleo di ricerca*

3.1.1 *Analisi Syllabus*

Per rispondere alla domanda di ricerca Q1., si è deciso di considerare come oggetto di analisi i Syllabi ma, non essendo reperibile un elenco nazionale di Syllabi, per formare il campione si è scelto di fare riferimento all'elenco dei docenti italiani così come proposto dal MIUR (a.a.2021/2022) in collaborazione con Cineca², di cui prendere in considerazione un Syllabus. Il campione è stato selezionato mediante la stratificazione dell'intera popolazione in sottopopolazioni, quali i settori scientifico-disciplinari, a cui appartiene il singolo docente. È stato così individuato un campione di 3008 docenti, statisticamente rappresentativo, appartenenti alle università italiane statali e non statali (Censis, 2021-22), corrispondente al 5% della popolazione complessiva ($n=60158$ docenti, ad esclusione dei docenti a contratto). Successivamente, sono stati individuati 3008 Syllabi, selezionando casualmente uno per ciascun docente facente parte del campione.

I Syllabi, scaricati dai siti di ciascun Ateneo di riferimento, sono stati innanzitutto esaminati per verificare che fossero compilate le sezioni che avrebbero potuto includere elementi riguardanti le pratiche valutative utilizzate dai docenti, ossia: a) i risultati di apprendimento attesi; b) le pratiche didattiche; c) le modalità di valutazione.

Dal numero di Syllabi del campione individuato sono stati esclusi 466 Syllabi perché non presenti nel sito ufficiale d'Ateneo e 322 Syllabi perché mancanti di informazioni (uno o più elementi di analisi non erano scritti). I Syllabi analizzabili sono risultati così 2220 per un totale di 508075 parole. Sui Syllabi analizzabili è stata compiuta un'analisi dapprima qualitativa, i cui risultati sono stati trattati con analisi statistiche. L'analisi qualitativa del contenuto, condotta con approccio top-down in riferimento al framework proposto da Lipnevich e colleghi (2021), è stata svolta mediante il software di analisi testuale AtlasTi 22. Tale analisi è stata condotta da due giudici indipendenti per il 10% dei documenti.

Questa prima parte si è conclusa con il raggiungimento di una "sensibilità comune" rispetto al processo di codifica e il calcolo dell'affidabilità ($ICC=0,99$) (Hallgren, 2012; Koo & Li, 2016). L'analisi è quindi proseguita suddividendo il successivo lavoro fra i due giudici che hanno operato indipendentemente sui materiali da analizzare rimanenti, mantenendo lo stesso procedimento di analisi in due fasi sopra descritte. Sono state quindi indivi-

2 <https://cercauniversita.cineca.it/>

duate nei testi i codici relativi alle pratiche valutative e individuate le categorie di “prodotto”, “processo”, “progresso”.

Successivamente, sui dati qualitativi è stata applicata un’analisi statistica a classi latenti (Vermunt & Magidson, 2003). Sulla base di un modello probabilistico che analizza le diverse combinazioni di pratiche valutative dichiarate nei Syllabi, l’analisi a classi latenti ha lo scopo di identificare gruppi (cluster) le cui unità siano tanto più omogenee al loro interno, quanto più eterogenee al loro esterno (Collins & Lanza, 2010).

3.1.2 *Questionari a docenti e studenti*

Al fine di approfondire i risultati ottenuti dall’analisi dei Syllabi, è stato elaborato e somministrato un questionario al medesimo campione rappresentativo di 3008 docenti appartenenti alle università statali e non statali italiane. Nel dettaglio, la costruzione del questionario è avvenuta attraverso due distinte fasi:

elaborazione delle domande a partire dai costrutti identificati nel framework teorico di Lipnevich e colleghi (2021), attraverso il quale sono stati analizzati i Syllabi e realizzazione del questionario;

raccolta di feedback da parte di esperti attraverso la tecnica Delphi (Dalkey, 1969), al fine di ottenere un feedback da un panel di competenti del settore, esterni al processo fino a quel momento messo in atto.

Sono stati quindi contattati sei docenti universitari a livello nazionale, i quali hanno esaminato il questionario e hanno proposto le loro osservazioni. L’analisi di queste ultime ha permesso di classificare le stesse osservazioni secondo quattro dimensioni: A1. la chiarezza, A2. la pertinenza, A3. l’efficacia e A4. la sostenibilità; dimensioni che, conseguentemente, sono state prese in considerazione per le opportune azioni di revisione e miglioramento del questionario iniziale. A seguito delle osservazioni e delle proposte di miglioramento poste dagli esperti, il questionario è stato revisionato intervenendo su diversi aspetti, come di seguito indicato:

- A1. Il questionario è stato esaminato e ulteriormente semplificato al fine di permettere una comprensione efficace degli item. In particolare, è stato migliorato lo stile suddividendo i quesiti per sezione, gli item sono stati sintetizzati maggiormente e resi più chiari ed espliciti.
- A2. I singoli item sono stati revisionati dal punto di vista linguistico e per ciascuno di essi è stato utilizzato un linguaggio accessibile. Inoltre, gli scenari sono stati sostituiti con domande a risposta aperta grazie ai quali i docenti possono esplicitare meglio l’uso, lo scopo, la modalità e le pratiche valutative utilizzate.

- A3. Le specifiche criticità sono state individuate e analizzate singolarmente. Nel dettaglio, gli item contenenti la misurazione di due variabili distinte sono stati scissi e i refusi corretti. Gli item sono stati resi il più possibile chiari e comprensibili per i docenti, modificando il linguaggio qualora risultasse troppo tecnico. Inoltre, è stato utilizzato lo stesso linguaggio in base al costrutto indagato, al fine di favorire uniformità sintattica.
- A4. I singoli item sono stati riformulati e resi più sintetici e le risposte sono state rese tutte facoltative.

Il questionario, al termine della revisione, è stato fatto compilare nuovamente da altri docenti non esperti nel settore al fine di rilevare se il linguaggio, la struttura e lo scopo fosse chiaro. Infine, il questionario è stato somministrato a tutti i 3008 docenti facenti parte del campione. I docenti sono stati contattati tramite mail.

3.2 *Fase esplorativa: secondo nucleo di ricerca*

3.2.1 *Systematic Review*

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca è stata condotta una revisione sistematica della letteratura, realizzata attraverso l'applicazione del protocollo Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2015).

In particolare, sono stati analizzati gli studi primari riguardanti le pratiche di sviluppo accademico volte a promuovere competenze di valutazione alternativa all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento dell'istruzione superiore. Sono stati consultati tre database online internazionali ampiamente riconosciuti in ambito educativo, l'Education Resources Information Center (ERIC), Scopus e Web of Science (WOS). La revisione è stata condotta nei mesi di gennaio - agosto 2023 in modo retroattivo di 5 anni. La consultazione della letteratura in visione elettronica è stata possibile attraverso l'utilizzo del servizio di Auto-Proxy fornito dalla Biblioteca digitale dell'Università degli studi di Padova.

Successivamente, sono state individuate le parole chiave e i criteri di inclusione ed esclusione (Tabella 1).

Criteri	Inclusione	Esclusione
Lasso di tempo	2019-2023	Prima del 2019
Lingua	Inglese	Tutte le altre lingue
Settore	Risorse focalizzate sull'istruzione superiore	Tutte le altre tipologie di scuola/istituto
Caratteristiche del paper	<ul style="list-style-type: none"> • Testo integrale • Revisione inter pares • Articoli di giornale 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutti i documenti che non sono disponibili in formato full text • Rapporto • Atti del convegno • Libri

Tabella 1: Criteri di inclusione ed esclusione.

Per presentare la selezione dello studio per la sintesi dei dati, utilizziamo di seguito il diagramma di flusso delle linee guida Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2009), come mostrato nella Figura 3.

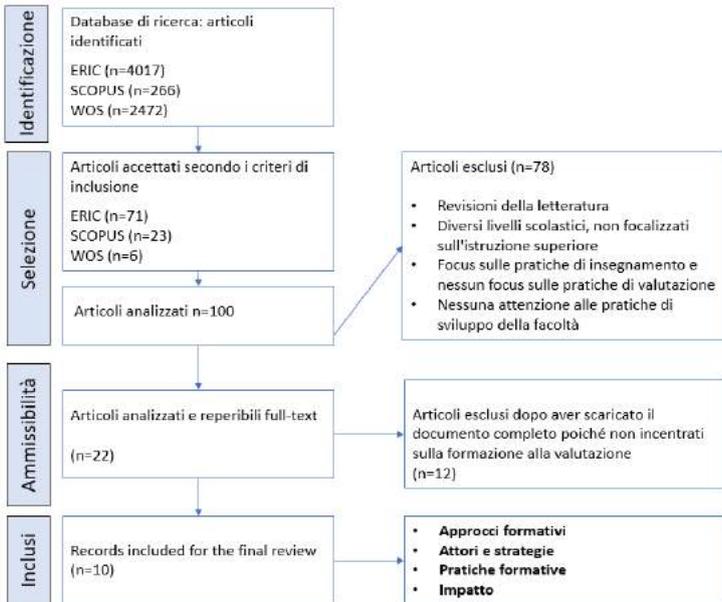


Figure 3: Diagramma di flusso degli studi creato sulla base delle linee guida Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2009)

Sui 10 articoli selezionati (Tabella 5) è stata svolta un'analisi qualitativa del contenuto, articolata nelle seguenti fasi:

1. analisi dei contenuti degli articoli e classificazione in base all'oggetto di trattazione, in riferimento agli argomenti d'interesse elencati in tabella 1;
2. classificazione in riferimento alla possibilità di rispondere alle domande di ricerca.

3.2.2 *Le interviste*

Il secondo nucleo di ricerca ha previsto lo svolgimento di interviste ad esperti³ di formazione alla valutazione nazionali ed internazionali con l'obiettivo di esplorare buone pratiche per progettare, implementare e sostenere percorsi di Faculty Development inerenti allo sviluppo di competenze valutative degli accademici italiani in termini di *Alternative Assessment*. Per raggiungere tale obiettivo si è deciso di intervistare Kay Sambell, la quale è nota a livello internazionale per il suo contributo al movimento dell'Assessment for Learning (AfL) nell'istruzione superiore. Inoltre, Kay Sambell ha guidato una serie di innovazioni pragmatiche, progetti di ricerca, pubblicazioni e iniziative incentrate sul miglioramento dell'apprendimento degli studenti universitari attraverso il loro coinvolgimento attivo nei processi di valutazione e feedback educativi. Vincitrice del premio National Teaching Fellow del Regno Unito (2002) e Principal Fellow (HEA), Sambell progetta e conduce attività formative su temi legati all'apprendimento, all'insegnamento e alla valutazione, al fine di divulgare una cultura valutativa alternativa, incentrata sullo studente.

L'intervista è stata condotta, registrata e trascritta in modo completo su supporto informatico. Dopo aver prodotto il testo dell'intervista, abbiamo utilizzato il software di analisi testuale AtlasTi 22 per eseguire un'analisi del contenuto seguendo un approccio bottom-up (Glaser & Strauss, 1967). Il processo di analisi è stato eseguito da due giudici indipendenti, i quali hanno esaminato il testo e creato un insieme di categorie per individuare i punti salienti emersi dalla testimonianza dell'esperta privilegiata. Successivamente, i ricercatori hanno collaborato per negoziare i significati, condividendo ed applicando le categorie al fine di raggiungere una comprensione condivisa. Le categorie individuate sono le seguenti:

- 3 A breve verranno intervistati i pochi docenti italiani che hanno lavorato alla formazione alla valutazione in ambito universitario e alcuni altri esperti a livello internazionale.

- Azioni di Faculty Development in ambito valutativo
- Promozione della cultura valutativa
- Ruolo degli studenti nei processi di FD

4. Risultati

Essendo la ricerca ancora in corso, in questo lavoro si presentano i risultati ad oggi disponibili. In particolare si presentano i risultati parziali delle domande Q1 e Q2.

4.1 Fase esplorativa: Primo nucleo di ricerca

4.1.1 Q1. *Quali sono le pratiche di valutazione dell'apprendimento utilizzate dai docenti universitari a livello nazionale?*

In merito alla domanda di ricerca Q1.1, i dati evidenziano che tutti i docenti (n=2220) dichiarano di utilizzare un approccio valutativo orientato al prodotto (forzatamente, considerando che la normativa lo prevede), ossia volta a verificare gli esiti degli apprendimenti degli studenti (100%). Una piccola parte dei docenti (13,33%) svolge la prova sommativa mediante l'utilizzo di un esame parziale. Solo un terzo dei docenti (n=731; 32,92%) dichiara di mettere in atto una valutazione di processo e solo in un caso si utilizza il criterio del progresso (n=1; 0,04%).

In merito alle pratiche di valutazione utilizzate dai docenti nei loro insegnamenti (domanda Q1.2), i dati codificati rilevano che gli esami finali orali (74,4% di occorrenze sul totale) e/o gli esami scritti finali (43,74% di occorrenze sul totale) sono le pratiche maggiormente utilizzate (Tab. 2). Le altre pratiche valutative dichiarate dai docenti sono utilizzate con minore frequenza, come si evince dalla Tabella 2.

Pratiche valutative	Fq	%
Esame orale finale individuale	1652	74,40%
Esame scritto finale individuale	971	43,74%
Esame pratico finale individuale	251	11,31%
Esame parziale	296	13,33%
Attività individuali in itinere (report, project, relazione orale)	391	17,61%
Attività di gruppo in itinere (report, project, relazione orale).	150	6,76%
Altre pratiche di valutazione autentica (prove <i>real life</i> , ecc)	254	11,44%
Partecipazione e frequenza	115	5,18%
Pratiche di self-assessment	43	1,94%
Altre pratiche di valutazione formativa (test senza voto, ecc)	95	4,28%
Peer assessment	6	0,27%
Peer Feedback	9	0,41%
Valutazione diagnostica individuale	1	
Totale occorrenze	4233	100%

Tabella 2: Pratiche valutative utilizzate dai docenti nei loro insegnamenti
 Per quanto riguarda la terza domanda di ricerca Q1.3, i dati codificati sono stati sottoposti ad analisi statistica secondo il modello a classi latenti. Da tale analisi sono emersi sei cluster differenti a seconda delle pratiche valutative utilizzate dai docenti (Tabella 3).

Cluster	Dimensione	Descrizione
1	43,6%	Prevalenza esame orale (unita raramente a qualche integrazione di esami parziali o altre attività individuali in itinere)
2	36,9%	Prevalenza esame scritto unita frequentemente con integrazione orale (e in misura molto minore esami parziali)
3	7,2%	Esame orale (unita frequentemente con attività individuali in itinere)
4	5,4%	Esame Scritto (unito ad integrazioni soprattutto di valutazione di prodotto e alcune di processo)
5	5,3%	Prove diversificate con una netta prevalenza di prove di processo
6	1,6%	Approcci e prove diversificati

Tabella 3: Cluster individuati con analisi statistica a classi latenti

Si rileva quindi che i primi quattro cluster fanno riferimento ad approcci valutativi orientati a considerare prevalentemente il prodotto dell'apprendi-

mento degli studenti, mentre il cluster 5 è caratterizzato da pratiche maggiormente dirette a rilevare il processo e il 6 riporta approcci e prove diversificati.

Rispetto alla domanda di ricerca Q1.3, i risultati rilevano che i docenti appartenenti alla macro area Scientifico-Tecnologica utilizzano maggiormente pratiche valutative orientate al processo d'apprendimento (cluster 5), mentre la macro area scientifico disciplinare che utilizza maggiormente pratiche valutative orientate al prodotto è quella Umanistico - Sociale (Tabella 4).

Macro Area	Cluster						
	1	2	3	4	5	6	Totale
Area Sanitaria	187	158	13	26	10	2	396
	47,22%	39,90%	3,28%	6,57%	2,53%	0,51%	100%
Scientifico - Tecnologica	369	514	91	78	94	23	1169
	31,57%	43,97%	7,78%	6,67%	8,04%	1,97%	100%
Umanistico - Sociale	412	147	57	17	14	10	657
	62,71%	22,37%	8,68%	2,59%	2,13%	1,52%	100%

Tabella 4: Cluster individuati e macro aree scientifico disciplinari

A confermare i dati ottenuti dall'analisi dei Syllabi ottenuti dal questionario somministrato ai 3008 docenti, l'analisi statistica ANOVA sulle risposte ottenute (n=541) rileva che vi è una differenza significativa tra l'utilizzo della valutazione di prodotto, processo e progresso ($F(2) = 394,75 < ; p < .001$).

A tale test statistico, è poi seguita un'analisi *post hoc* applicando un Test *t di Student* accoppiato a due code, il quale rileva che la valutazione di prodotto è significativamente più utilizzata dai docenti rispetto a quella di processo ($p < .001$) e progresso ($p < .001$). La valutazione di processo è significativamente più utilizzata rispetto a quella di progresso ($p < .001$).

L'esame scritto e orale finale si confermano le pratiche valutative più utilizzate.

In merito ai risultati ottenuti dalla somministrazione del questionario agli studenti (n. risposte 232 studenti), l'analisi statistica ANOVA e le analisi *post hoc* confermano i risultati ottenuti dall'analisi dei questionari docenti.

4.2 Fase esplorativa: secondo nucleo di ricerca

4.2.1 Q2. *Quali sono le pratiche e gli approcci di formazione alla valutazione più utilizzati nel contesto internazionale? Attraverso quali modelli e attività i docenti universitari vengono formati alla valutazione?*

Ai fini di individuare la sintesi delle evidenze qualitative, agli studi inclusi nella rassegna è stata applicata una sintesi tematica (Thomas & Harden, 2008). Per rispondere alle domande di ricerca

di seguito si riporta l'elenco degli studi inclusi nella revisione suddivisi per area, contenuto emersi e articolo di riferimento.

Area	Contenuto	Articoli
Approcci formativi	<p>Gli articoli pongono particolare attenzione ad alcuni aspetti principali che dovrebbero guidare l'approccio formativo alla valutazione, quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'utilizzo di esempi pratici a sostegno delle conoscenze teoriche fornite ai docenti; – implementare concretamente le pratiche valutative durante il proprio insegnamento; – favorire la riflessione e la collaborazione tra pari, ma soprattutto con gli studenti, i quali sono sempre il focus per il miglioramento delle pratiche pedagogiche; – utilizzare la valutazione stessa come attività formativa, in cui i docenti possono sperimentare concretamente quanto appreso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beisser, S. R., & Thoma, J. (2021); 2. Hjalmarson et al. (2021) 3. Cinkara, E. (2020); 4. Ila, M. B., & Perales, W. F. (2021). 5. Altinas, . N., & Karaaslan, H. (2019); 6. Thompson et al. (2020); 7. Grainger, P. (2021); 8. Speer et al. (2022); 9. Khairallah, M., & Adra, O. (2022); 10. Mufidah, N. (2019).

<p>Pratiche</p>	<p>Dall'analisi tematica è emerso un focus su alcune pratiche che possono supportare l'implementazione di strategie, azioni e programmi di formazione nel contesto universitario per favorire l'implementazione di pratiche valutative alternative. Esempi di pratiche utilizzate negli articoli esaminati vi sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Workshop – Community of Practice (CoP) – Course Design Institute (CDI) – Classroom-based action research (CBAR) – Triad structured project – The model reinforces reflection skills. – Building Excellence through Scientific Teaching (BEST) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beisser, S. R., & Thoma, J. (2021); 2. Hjalmarson et al. (2021) 3. Cinkara, E. (2020); 4. Thompson et al. (2020); 5. Speer et al. (2022); 6. Khairallah, M., & Adra, O. (2022);
<p>Attori e strategie</p>	<p>Gli articoli analizzati hanno fatto emergere alcuni attori e strategie fondamentali per favorire l'apprendimento di competenze pedagogiche in ambito universitario, con particolare attenzione alle pratiche valutative alternative. Gli attori e le strategie individuate sono le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> – docenti in pre servizio – docenti in servizio – esperti nel settore valutativo – coinvolgimento degli studenti nel processo formativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beisser, S. R., & Thoma, J. (2021); 2. Hjalmarson et al. (2021) 3. Cinkara, E. (2020); 4. Altinas, . N., & Karaaslan, H. (2019); 5. Thompson et al. (2020); 6. Grainger, P. (2021); 7. Khairallah, M., & Adra, O. (2022); 8. Mufidah, N. (2019).
<p>Impatto</p>	<p>Comprendere quali sono le modalità migliori per misurare l'impatto formativo alla valutazione risulta essere uno dei campi maggiori critici. Dall'analisi tematica degli articoli sono risultate alcune pratiche e strumenti utili a tale scopo, ossia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – osservazione tra pari – riflessione scritta – interviste – videoregistrazioni 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beisser, S. R., & Thoma, J. (2021); 2. Hjalmarson et al. (2021) 3. Thompson et al. (2020);

Tabella 5: Studi inclusi e analizzati nella rassegna sistematica della letteratura

5. Discussione

5.1 *Approcci e pratiche di valutazione utilizzate dai docenti universitari italiani*

In merito al primo tema di ricerca, dall'analisi qualitativa emerge la netta prevalenza di docenti che utilizzano pratiche valutative tradizionali – esami finali orali (74,4% di occorrenze sul totale) e/o esami scritti finali (43,74% di occorrenze sul totale) – orientate esclusivamente al prodotto (100%), piuttosto che al processo (32,92%) e al progresso (0,04%). Tale risultato conferma quanto rilevato da Panadero et al. (2019), il quale evidenzia che i docenti universitari prediligono ancora approcci “tradizionali” alla valutazione. È, inoltre, sovrapponibile ai risultati riferiti alla situazione spagnola indagata da Lipnevich e colleghi (2021), che presenta poco meno di un terzo di docenti che usano la valutazione di processo; mentre si discosta da quella americana (Lipnevich et al., 2021), in cui la valutazione di processo è condotta da più della metà dei docenti.

Dati questi risultati, emerge l'urgenza di una profonda riflessione da parte dei docenti italiani rispetto alla possibilità di “catturare” effettivamente l'apprendimento attraverso le prove valutative che propongono. Se, infatti, per “apprendimento” intendiamo riferirci al costrutto di “competenza”, come indicato dal Processo di Bologna (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018; Karran, 2005), non possiamo non considerare che una valutazione di prodotto non sia sufficiente. Per valutare la competenza, costruita in modo particolarmente complesso e multi-sfaccettato, non si possono non mettere in atto prove che valorizzano il processo di apprendimento o anche il suo progresso (Marzano et al., 2014; Castoldi, 2016; Varisco, 2004). Pertanto, risulta evidente la necessità che i docenti sviluppino competenze pedagogiche specifiche per poter migliorare l'utilizzo di prove valutative che la recente ricerca considera le più efficaci per lo sviluppo dell'apprendimento dello studente e maggiormente adeguate per una valutazione efficace e completa.

5.2 *Approcci e pratiche di formazione alla valutazione dei docenti universitari*

In relazione al secondo tema della ricerca, ossia la formazione alla valutazione dei docenti universitari, i risultati ottenuti hanno permesso di rilevare come essa sia ancora un ambito poco esplorato dalla ricerca.

Dai risultati di ricerca si evince che le pratiche formative alla valutazione dovrebbero essere caratterizzate da alcuni particolari elementi:

Approcci e pratiche di Faculty Development

- analizzare i reali fabbisogni formativi dei docenti, al fine di strutturare interventi mirati (Beisser & Thoma, 2021; Thompson et al., 2020);
- promuovere interventi formativi fortemente ancorati alle esigenze e alle esperienze reali dei docenti, fornendo loro esempi concreti e casi pratici riferiti alle loro specifiche aree disciplinari (Mufidah, 2019; Beisser & Thoma, 2021; Thompson et al., 2020);
- strutturare opportunità di formazione che favoriscano la sperimentazione e la concreta realizzazione, da parte dei docenti stessi, delle pratiche di valutazione alternative attraverso micro attività di valutazione guidata (Grainger, 2021; Namli et al., 2019; Beisser & Thoma, 2021; Thompson et al., 2020).
- ricreare un clima informale in grado di incentivare una comunità di pratica e quindi una riflessione tra docenti, una collaborazione e una condivisione di esempi pratici (Hjalmarson et al., 2021; Cinkara, 2020; Ulla & Perales, 2021).

Attori e strategie di Faculty Development:

- favorire azioni formative con il supporto di esperti nel settore valutativo (Grainger, 2021; Thompson et al., 2020);
- coinvolgere e formare gli studenti rispetto alla valutazione e al suo utilizzo consapevole, facilitando il dialogo tra docenti e studenti al fine di favorire la creazione di percorsi di Faculty Development condivisi (Khairallah & Adra, 2022);
- Incentivare iniziative volte a potenziare il ruolo attivo degli studenti nei processi formativi, mettendo al centro la loro voce anche nell'ambito del Faculty Development (Thompson et al., 2020; Khairallah & Adra, 2022).

Impatti:

- svolgere micro insegnamenti durante i quali mettere in pratica concretamente le nozioni apprese durante la fase formativa e/o implementare le nozioni in aula e video/audio registrarle al fine di fornire feedback in ottica migliorativa (Thompson et al., 2020)
- stabilire degli obiettivi formativi “realistici”, realmente osservabili e concretamente verificabili, volti cioè a permettere un reale cambiamento delle pratiche valutative dei docenti (Hjalmarson et al., 2021).
- incentivare attività di confronto e riflessione, anche tra i docenti stessi, in merito alle pratiche valutative messe in atto (Hjalmarson et al., 2021).

6. Conclusioni

Il presente progetto ha inteso ottenere una visione d'insieme delle pratiche valutative utilizzate dai docenti universitari italiani, di cui oggi non si avevano evidenze, e rivelare le pratiche formative maggiormente utilizzate in ambito internazionale volte ad incoraggiare l'uso di pratiche di New Assessment (McDowell, 1998; Varisco, 2004) o valutazione "alternativa" (Dochy et al., 1999) all'interno del contesto universitario al fine di supportare la comunità accademica nazionale nella realizzazione di una valutazione il più possibile autentica e di qualità (Sambell et al., 2013).

I risultati ottenuti risultano particolarmente interessanti in relazione alle ricerche italiane riguardanti la valutazione nel contesto universitario e alle pratiche di *Faculty Development*. Tuttavia tale quadro deve essere letto ed interpretato con alcune precauzioni.

Il campione di Syllabus utilizzato in questa ricerca è il risultato di un processo che ha comportato alcune scelte, le quali potrebbero in qualche modo influenzare i risultati ottenuti. Il campionamento, infatti, è stato realizzato secondo una stratificazione per aree disciplinari, senza considerare altre possibili stratificazioni, come ad esempio quelle legate alle posizioni accademiche (professori ordinari, associati, ricercatori, ecc.), alle dimensioni delle università o al genere dei docenti. Tuttavia, queste scelte sono state guidate da precedenti risultati di ricerca evidenziati a livello internazionale (Lipnevich et al., 2021; Panadero et al., 2019), che hanno dimostrato l'esistenza di differenze significative tra le diverse discipline nell'adozione di pratiche di valutazione.

Nonostante questa limitazione, si ritiene che il presente progetto metta chiaramente in evidenza come le pratiche valutative ancora ampiamente presenti in Italia, non siano del tutto coerenti con i risultati della recente ricerca sulla valutazione, e come questo evidenzi la necessità di azioni sistematiche di formazione dei docenti italiani alla valutazione.

I dati raccolti, e in particolare le interviste che attualmente sono in corso, sottomesse a un campione di testimoni privilegiati tra i docenti che hanno risposto al questionario, fanno emergere l'urgenza di un sistema che supporti le attività di formazione e autoformazione ad ampio raggio dei docenti e che garantisca anche attività di consulenza nella messa in atto di pratiche di valutazione alternativa. In tale contesto, assume valore, e chiaro significato, l'output che la presente ricerca intende raggiungere, ossia il Toolkit per la valutazione e formazione alla valutazione in Higher Education (T4A in HE), che si intende mettere a disposizione dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Advance HE (2019). *Advance HE Essential Frameworks for Enhancing Student Success*. York: Advance HE. Available at: www.advance-he.ac.uk/advance-he-essential-frameworksenhancing-student-success
- Altinas, . N., & Karaaslan, H. (2019). Peer assessment and active learning experiences of social studies teacher candidates. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 319-345.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multi-methods: Is it all in the name?. *Quality & Quantity*, 52, 2757-2770.
- Beisser, S. R., & Thoma, J. (2021). US Professional Development Experiences with Faculty and Undergraduate Students in Kosovo. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 1-16.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>.
- Boud, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. In H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster, & M. Zukas, (Eds) *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning* (pp. 25-36). Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>.
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963– 976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2010). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*. Wiley.
- CENSIS. (2021-22). La classifica Censis delle Università italiane. https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Classifica%20Censis%20delle%20Universit%C3%A0%202021-2022_0.pdf
- Cinkara, E. (2020). Quiz Study as a Professional Development Activity for Tertiary-Level EFL Test Writers. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(3), 1-16.
- Coggi, C. (Ed.), (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione*. Franco Angeli.
- Dalkey, N. C., Brown, B. B., & Cochran, S. (1969). *The Delphi method: An experimental study of group opinion*. Rand Corporation.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-

- assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Doria, B., Grion, V., & Paccagnella, O. (2023). Pratiche valutative nelle università italiane: una ricerca esplorativa a livello nazionale. *Italian Journal of Educational Research*, (30), 129-143.
- Emanuel, F. (2022). Formare i docenti universitari a progettare e valutare secondo i learning outcomes: nuove sfide in Higher Education. *FORM@ RE*, 22(2), 78-90.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. 1967. The discovery of grounded theory. Aldine.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. EUA (European University Association).
- Grainger, P. (2021). Enhancing assessment literacies through development of quality rubrics using a Triad based peer review process. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 4-14.
- Grion, V. & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guskey, T. R. (2019). *Get set, go! Implementing successful reforms in grading and reporting*. Solution Tree.
- Hallgren, K. A. (2012). Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An Overview and Tutorial. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 8(1), 23-34.
- Harris, S. (2011). *University in Translation: Internationalising Higher Education*. Continuum International Publishing Group.
- Healey, M., & Healey, R. L. (2019). *Student engagement through partnership: A guide and Update to the advance HE framework*. Advance HE.
- Hjalmarson, M. A., Nelson, J. K., Huettel, L. G., Wage, K. E., Buck, J. R., & Padgett, W. T. (2021). Practices for Implementing Interactive Teaching Development Groups. *Advances in Engineering Education*, 9(4).
- Khairallah, M., & Adra, O. (2022). The multifaceted function of rubrics as formative assessment tools: A classroom based action research in an L2 writing context. *Language Teaching Research*, 3, 28-42.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Lipnevich, A. A., Guskey, T. R., Murano, D. M., & Smith, J. K. (2020). What do grades mean? Variation in grading criteria in American college and university courses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(5), 480-500. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1799190>.
- Lipnevich, A. A., Panadero, E., Gjicali, K. & Fraile, J. (2021). What's on the Syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(4), 675-699.
- Marzano, A., Calenda, M., Galliani, L. & Petolicchio, A. (2014). La dimensione refe-

- renziale: prodotto, processo, sistema. In L. Galliani, A. M. Notti (Eds.), *Valutazione educativa* (pp. 69-139). Pensa MultiMedia.
- McDowell, J. H. (1998). *Mind, value, and reality*. Harvard University Press.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... & Prisma-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4, 1-9.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Grp, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264–269. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Mufidah, N. (2019). The Development of Pre-Service Teachers' Teaching Performance in the Teaching Practice Program at English Department of State Islamic University of Antasari Banjarmasin. *Dinamika Ilmu*, 19(1), 97-114.
- OECD (2012). *Annual Report on the OECD Guidelines for Multinational Enterprises*. <https://www.oecd.org/corporate/mne/2012annualreportontheguidelinesformnes.htm>
- ENQA Workshop on QA of Student-Centred Learning • ENQA. (s.d.). ENQA. <https://www.enqa.eu/events/enqa-workshop-on-qa-of-student-centred-learning/>
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 44(3), 379–397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>.
- Sambell, K., Brown, S., & Race, P. (2019). Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities. *Italian Journal of Educational Research*, 45-62. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3268>.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Speer, J., Conley, Q., Thurber, D., Williams, B., Wasden, M., & Jackson, B. (2022). A mixed-methods study of the effectiveness and perceptions of a course design institute for health science educators. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-15.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8, 1-10.
- Thompson, S. K., Brown, J., Cotner, S., Andicoechea, J., Zhao, F., & Roehrig, G. (2020). Design Features of an Effective and Theoretically Grounded Training Program for Undergraduate Teaching Assistants in the Life Sciences. *International Journal of Designs for Learning*, 11(1), 59-74.
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Emergency Remote Teaching During COVID19: The Role of Teachers' Online Community of Practice (CoP) in Times of Crisis. *Journal of Interactive Media in Education*, 7, e08317.
- Varisco, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Carocci.
- Vermunt, J., & Magidson, J. (2003). Latent class models for classification. *Computational Statistics & Data Analysis*, 41(3-4), 531-537.

I.11

Educazione alla cittadinanza digitale: un'indagine su approcci e atteggiamenti di docenti e studenti

Digital Citizenship education: a Survey on Approaches and Attitudes of Teachers and Students

Ylenia Falzone

*Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
ylenia.falzone@unipa.it*

Con questo lavoro si vuole contribuire al dibattito accademico e istituzionale tutt'oggi aperto sul tema dell'educazione alla cittadinanza digitale. L'obiettivo generale della ricerca è fornire un quadro analitico delle pratiche educative viste dalla prospettiva dei docenti e progettare e valutare nuovi approcci didattici per sviluppare la cittadinanza digitale degli studenti. Abbiamo inizialmente analizzato le percezioni di docenti e studenti relativi alle proprie competenze digitali, con lo scopo di sviluppare efficaci interventi didattici e formativi di cittadinanza digitale utilizzando uno strumento appositamente costruito e validato. Successivamente abbiamo verificato quali metodologie e risorse utilizzano abitualmente i docenti nell'implementare un curriculum di educazione alla cittadinanza digitale e le caratteristiche di un curriculum efficace attraverso un lavoro di Revisione Sistemica. Ci siamo proposti infine di rilevare la percezione dei docenti e degli studenti che hanno partecipato alla ricerca sulle proprie competenze di cittadinanza digitale acquisite grazie al percorso formativo proposto.

Parole chiave: Cittadinanza digitale, Competenze digitali, Didattica innovativa, Pensiero critico, Percorsi di formazione.

This work aims to contribute to the ongoing academic and institutional debate on the topic of digital citizenship education. The overall objective of the research is to provide an analytical framework of educational practices from the perspective of teachers and to design and evaluate new teaching approaches for enhancing students' digital citizenship. Initially, we examined the perceptions of teachers and students regarding their digital skills with the aim of developing effective educational and training interventions for digital citizenship using a specifically constructed and validated tool. Subsequently, we investigated the methodologies and resources commonly used by teachers in implementing a digital citizenship education curriculum and the characteristics of an effective curriculum through a Systematic Review. Finally, we aimed to assess the perceptions of teachers and students who participated

in the research regarding their acquired digital citizenship competencies through the proposed training program.

Keywords: Digital Citizenship, Digital competences, Innovative teaching, Critical thinking, Training path.

1. Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi anni, si è assistito a un crescente interesse per l'apprendimento digitale, stimolato dalla diffusione delle tecnologie e dai recenti sviluppi nell'ambito dell'intelligenza artificiale. Questo interesse si è concentrato su diversi aspetti, tra cui quello cognitivo, sociale, affettivo e comportamentale dell'apprendimento digitale (Alselehat, 2018). Diversi studi hanno evidenziato, oltre ai risvolti positivi, anche il crescente abuso della tecnologia e la necessità di avviare percorsi volti a incoraggiare un uso responsabile e sfruttare al meglio le qualità positive di questi dispositivi. Nell'attuale contesto sociale, i cittadini si trovano immersi in comunità interconnesse, caratterizzate dalla complessa interazione tra realtà fisica, avanzate tecnologie, media digitali e reti sociali. Questa intricata rete di fattori ha introdotto una serie di nuove sfide e opportunità che richiedono un'evoluta forma di cittadinanza. In questo scenario, emerge la necessità di coltivare una cittadinanza critica e colta, in grado di comprendere e navigare attraverso le diverse dinamiche del mondo contemporaneo. Una cittadinanza consapevole è chiamata a confrontarsi responsabilmente con le differenze, a adottare un approccio umano e rispettoso nei confronti degli altri, promuovendo così la coesione sociale e la collaborazione in un ambiente sempre più interconnesso. Questa visione della cittadinanza riflette l'importanza di sviluppare competenze e sensibilità necessarie per affrontare le sfide emergenti e sfruttare le opportunità in modo etico e inclusivo (Capogna, 2014; Choi, 2016; La Marca et al., 2022).

Da questo punto di vista è emerso un nuovo termine che sta guadagnando slancio e grande interesse a livello internazionale: l'educazione alla cittadinanza digitale. La cittadinanza digitale ha attirato l'interesse di più ricercatori a causa della sua influenza sugli atteggiamenti, sulle convinzioni e sul comportamento degli studenti negli ambienti di apprendimento digitale (Katsamakos, 2022; Lozano-Díaz & Fernández-Prados, 2020; Sebastián-López & de Miguel González, 2020). Il concetto di cittadinanza digitale ha guadagnato rilevanza negli ultimi anni, e diverse definizioni sono emerse, enfatizzando inizialmente le competenze tecnologiche da acquisire (Ribble, 2007) e, successivamente, sottolineando l'importanza di promuovere l'impegno civico e sociale anche nei

contesti digitali (Jones & Mitchell, 2016). Questa evoluzione riflette la crescente consapevolezza della necessità non solo di adattarsi alle dinamiche digitali in continuo cambiamento, ma anche di sviluppare una partecipazione etica e responsabile nell'ambito della cittadinanza digitale.

Secondo Curran e Ribble (2017) la cittadinanza digitale implica l'uso responsabile della tecnologia. Di conseguenza, un cittadino digitale è colui che è in grado di tutelare non solo i propri diritti digitali, ma anche quelli di tutti gli altri, al fine di consentire a tutti di lavorare in modo efficace con gli strumenti digitali. Altri autori introducono anche l'importanza dello sviluppo del pensiero critico quando si utilizzano le tecnologie (Emejulu & McGregor, 2019; Trust, 2017).

Gli elementi comuni delle diverse definizioni possono essere riassunti nella promozione di comportamenti online rispettosi e nell'accentuazione dell'importanza dell'educazione sui diritti, doveri e responsabilità da acquisire come cittadini digitali.

Esistono diverse indicazioni e riferimenti sia a livello nazionale che internazionale riguardo alla cittadinanza digitale. Istituzioni quali l'UNESCO e l'Unione Europea hanno evidenziato l'importanza di integrare l'educazione alla cittadinanza digitale nei programmi formativi. Un modello teorico ampiamente condiviso è quello definito nelle competenze chiave per l'apprendimento permanente e adottato dall'European Digital Competence Framework for Citizens - DigComp 2.1. (Marangi et al., 2022). È significativo notare che più della metà dei sistemi educativi europei, compreso quello italiano, fa esplicito riferimento a questo framework (Ranieri, 2022). Questa convergenza riflette la crescente consapevolezza della necessità di integrare la cittadinanza digitale nell'istruzione e di adottare standard comuni per promuovere la consapevolezza, le competenze e l'etica nell'ambiente digitale.

Il DigComp 2.1, e il nuovo aggiornamento il DigComp 2.2, identificano e definiscono le competenze digitali chiave necessarie per una cittadinanza digitale efficace (Carretero et al., 2017; Vuorikari et al., 2022). Il framework comprende competenze come l'accesso alle tecnologie digitali, la comunicazione e la collaborazione online, la creazione di contenuti digitali e la sicurezza online, identificando cinque aree principali di competenza digitale: "Information and Data Literacy," "Communication and Collaboration," "Digital Content Creation," "Safety," e "Problem Solving." Ciascuna fase ha diverse competenze associate che riflettono le abilità e le conoscenze necessarie per affrontare le sfide digitali.

A livello nazionale, la promozione della cittadinanza digitale è strettamente connessa all'incoraggiamento dello spirito critico, etico e della responsabilità individuale e collettiva. La legge 92/2019 sull'Introduzione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica per tutti gli ordini e gradi è un pilastro fon-

damentale nel contesto italiano perché identifica la cittadinanza digitale come uno dei tre fondamenti su cui costruire percorsi di educazione civica (insieme alla conoscenza della Costituzione e allo sviluppo sostenibile e educazione ambientale) (Bagnato, 2022). È significativo notare che la cittadinanza digitale è sempre più riconosciuta come una competenza essenziale per la partecipazione attiva nella società. La sua promozione non solo contribuisce allo sviluppo di competenze digitali, ma anche a formare cittadini informati e consapevoli nell'era digitale.

I diversi riferimenti teorici forniscono una base solida per identificare e sviluppare le competenze chiave necessarie per la cittadinanza digitale. Tuttavia, è importante tener conto delle specificità culturali, sociali e legislative di ogni contesto nazionale o regionale per adattare e personalizzare l'approccio all'educazione alla cittadinanza digitale.

I processi di insegnamento-apprendimento tecnologicamente potenziati, infatti, stanno rivoluzionando le attività curricolari, trasformando le metodologie e i modelli didattici. Nella scuola di oggi, prodotti e processi vengono messi in discussione, poiché i media e le tecnologie sono visti come strumenti per sostenere un'intenzionalità educativa volta allo sviluppo dell'autonomia, elemento essenziale per una didattica basata sulle competenze (Baldassarre et al., 2021).

In sostanza, l'educazione alla cittadinanza digitale ha come obiettivo aiutare ogni individuo nella società a sviluppare una consapevolezza dei rischi e dei benefici associati al ruolo di cittadino digitale nella rete (Martoni, 2020). In quest'ottica, l'introduzione di percorsi di cittadinanza digitale nelle università, e nelle scuole, permetterà la promozione di comportamenti rispettosi online, l'impegno nella società come cittadini digitali, offrendo opportunità innovative per sviluppare valori, attitudini, competenze e conoscenze necessari per partecipare pienamente e con responsabilità alla società (Hui & Campbell, 2018).

Dallo studio e dall'analisi dei framework sulla cittadinanza digitale è possibile identificare quattro competenze chiave su cui si focalizzano le teorie e linee guida più diffuse. In primo luogo, emerge un forte accento sull'alfabetizzazione digitale che implica la capacità di accedere, valutare, creare e condividere informazioni. Si promuove, altresì, lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, indispensabile ad esempio per valutare le informazioni online. In letteratura si presta crescente attenzione per l'etica digitale, quindi un'educazione incentrata sui principi etici del comportamento online. Infine, si incoraggia l'utilizzo della tecnologia per promuovere una partecipazione attiva nella comunità digitale, promuovendo un uso positivo e costruttivo delle tecnologie digitali negli ambienti educativi e formativi.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il presente lavoro di ricerca mira ad approfondire il tema dell'educazione alla cittadinanza digitale attraverso un'analisi delle percezioni di docenti e studenti relativi alle proprie competenze digitali, con lo scopo di sviluppare efficaci interventi formativi di cittadinanza digitale.

Considerando l'ampiezza del tema si è deciso, per garantire un buon livello di rigorosità metodologica, di indirizzare l'attenzione di questo lavoro su un contesto territoriale circoscritto (la Regione Sicilia). Al fine di progettare un adeguato percorso formativo, lo studio è guidato dalle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le percezioni dei docenti e degli studenti relative alla propria competenza di cittadinanza digitale?
- In quali contesti, a scuola e all'Università, è possibile progettare un percorso formativo efficace di educazione alla cittadinanza digitale?
- Quali metodologie, materiali e risorse possono utilizzare i docenti per implementare un percorso formativo di educazione alla cittadinanza digitale?
- Quali caratteristiche ha un curriculum efficace di educazione alla cittadinanza digitale?
- Come valutare le competenze di cittadinanza digitale degli studenti?

L'attenzione all'educazione alla cittadinanza digitale è avvenuta in un periodo storico di difficoltà per la scuola italiana, aggiungendo ulteriori sfide a quelle che i docenti sono chiamati ad affrontare. L'obiettivo finale, dunque, è quello di supportare la creazione di un curriculum di cittadinanza digitale a partire dalla rilevazione delle percezioni e delle pratiche di docenti e studenti, al fine di:

- restituire alla comunità scientifica un quadro analitico delle pratiche attualmente diffuse nella scuola e nell'Università italiana a partire dal punto di vista dei docenti;
- rintracciare le caratteristiche e i fattori principali dei percorsi di formazione docente sulle competenze digitali, le metodologie di formazione più utilizzate e i temi più affrontati;
- progettare, sperimentare e valutare interventi didattici innovativi che consentano lo sviluppo di competenze di cittadinanza digitale di studenti universitari e della scuola sec. di secondo grado;
- rilevare la percezione della cittadinanza digitale degli insegnanti e le metodologie di apprendimento, i materiali e le risorse da essi utilizzati per in-

corporare l'educazione alla cittadinanza digitale nelle attività didattiche a scuola e all'Università.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il percorso di ricerca è stato strutturato in quattro fasi:

- Nella prima fase è stato costruito, dopo aver esaminato alcuni strumenti già validanti nel panorama internazionale, un questionario che mira a rilevare le competenze di cittadinanza digitale dei docenti e degli studenti acquisite a scuola o all'Università. È stata dunque svolta un'analisi preliminare sull'affidabilità dello strumento costituito da un totale di 72 item, attraverso la somministrazione a un campione non probabilistico di 198 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo (Gulbay et al., 2023) e a 1626 insegnanti di sostegno.
- Nella seconda fase è stato condotto uno studio sistematico della letteratura con l'obiettivo di fornire una panoramica sugli approcci adottati nei programmi di formazione degli insegnanti per potenziare le loro competenze digitali. Il lavoro di revisione sistematica mira a individuare le metodologie didattiche, i temi e gli strumenti maggiormente utilizzati che hanno dimostrato un impatto significativo nello sviluppo delle competenze di cittadinanza digitale e nella costruzione della professionalità docente.
- Nella terza fase è stata effettuata la progettazione e sperimentazione pilota di un intervento didattico specificatamente progettato e di un percorso formativo specifico per insegnanti di sostegno per migliorare le competenze di cittadinanza digitale.
- La quarta fase mira a valutare l'efficacia dell'intervento didattico progettato con circa 300 studenti universitari e del percorso formativo specifico per 150 insegnanti di sostegno di Palermo, Trapani e Agrigento.

3.1 *Prima fase: costruzione e validazione di contenuto del questionario Digital Citizenship Online Evaluation (DCOE)*

Il percorso di ricerca ha previsto un'iniziale analisi della letteratura esistente e dell'attuale normativa riguardante la cittadinanza digitale. Questa fase è stata cruciale per acquisire una comprensione completa delle definizioni e dei concetti chiave legati alla cittadinanza digitale, nonché per identificare le aree di interesse e i gap nella ricerca esistente.

Successivamente, il focus si è spostato verso l'identificazione e la selezione di strumenti di misura validi e affidabili per valutare il costrutto di cittadinanza digitale. Questi strumenti sono stati scelti attentamente per garantire che fossero adeguati alla valutazione delle percezioni e delle competenze relative alla cittadinanza digitale sia da parte dei docenti che degli studenti. L'obiettivo era di disporre di misurazioni precise e affidabili per esaminare le dimensioni chiave della cittadinanza digitale. Questo approccio completo ha permesso di ottenere una visione più approfondita e informata sulla cittadinanza digitale nei contesti educativi presi in considerazione.

Lo studio ha portato alla selezione di due scale per misurare il costrutto, tradotte e adattate da un gruppo di otto ricercatori (Gulbay et al., 2023). In particolare, sono state incluse nello strumento di misura la *Digital Citizenship Scale* sviluppata da Al-Zahrani nel 2015 e la *Digital Citizenship Scale* creata da Choi e colleghi (2017). Questa scelta è stata guidata da una revisione della letteratura (Fernández-Prados et al., 2021), che ha rivelato che queste scale sono state ampiamente utilizzate e replicate negli ultimi anni nel contesto della ricerca sulla cittadinanza digitale.

Non sempre abbiamo trovato coincidenze tra gli strumenti di misurazione presentati. Per questo motivo abbiamo deciso di costruire e validare uno strumento che tenga conto delle caratteristiche del contesto italiano. Siamo infatti consapevoli della difficoltà causata dal somministrare questionari sviluppati da ricercatori in paesi diversi data la differenza di utilizzo del termine "cittadinanza digitale" nei vari contesti culturali.

Il questionario è strutturato in due parti distinte: la prima sezione comprende gli item valutati su una scala Likert a 5 punti, concentrati sull'uso appropriato della tecnologia e sul rispetto delle norme di comportamento online, seguendo il modello proposto da Al-Zahrani nel 2015. La seconda sezione, invece, include item valutati su una scala Likert a 7 punti, per valutare le competenze, le percezioni e i livelli di partecipazione e coinvolgimento nelle comunità virtuali di Internet, seguendo il framework proposto da Choi e colleghi nel 2017. La decisione di adottare due gradi di scala Likert, rispettivamente a 5 e 7 punti, è stata guidata dalla volontà di riflettere la specificità e la varietà delle dimensioni misurate nel questionario. La scelta mira a ottimizzare, in questa prima fase, la precisione e la ricchezza delle risposte, rispecchiando al meglio la complessità delle dimensioni indagate nel questionario.

Inizialmente, sono stati condotti due studi pilota per verificarne la validità e l'affidabilità nel contesto specifico della ricerca. Questa fase ha incluso la somministrazione degli strumenti a un piccolo campione di docenti e studenti, al fine di raccogliere dati iniziali e valutare la coerenza delle risposte. Successivamente il questionario è stato somministrato a 1626 insegnanti di sostegno, di ordini scolastici diversi e a 198 studenti frequentanti il secondo anno del

CdS in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo. Infine, sono state analizzate le risposte ottenute per identificare eventuali correlazioni tra le variabili. Le analisi statistiche effettuate ci hanno permesso di determinare se esistessero relazioni significative tra le percezioni dei docenti e degli studenti riguardo alle loro competenze di cittadinanza digitale e altre variabili di interesse, come ad esempio l'età, il livello di istruzione, l'esperienza nell'uso delle tecnologie digitali, ecc¹.

3.2 *Revisione Sistemática*

Sulla base della letteratura consultata, si può affermare che negli ultimi anni si è verificato un notevole aumento di diversi studi relativi alle competenze che i futuri insegnanti devono acquisire per trarre vantaggio dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella professione docente. È necessario, tuttavia, identificare, classificare e osservare la letteratura, fare una sintesi razionale delle ricerche svolte, analizzare i contributi generati e proporre nuove linee di ricerca e innovazione.

In una revisione sistemática, l'obiettivo è identificare, valutare e interpretare i dati disponibili in un dato periodo di tempo per una particolare disciplina (Ramírez-Montoya & García-Peñalvo, 2018), e la strategia di ricerca è solitamente guidata da alcuni *Research Questions* (RQ) precedentemente formulate per identificare, selezionare e valutare criticamente la ricerca rilevante e per raccogliere e analizzare i dati degli studi inclusi nella revisione senza un approccio statistico (Shlobin & Moher, 2021; The Cochrane Collaboration 2005). In questo senso, lo studio di *Systematic Literature Rreview* condotto ha avuto come scopo principale quello di identificare i principali contributi riportati negli articoli scientifici sullo sviluppo della competenza digitale nei percorsi di formazione iniziale docente.

Il lavoro di revisione sistemática ha seguito le linee guida del metodo PRISMA (Liberati et al., 2009), che consiste in una checklist di 27 voci e un diagramma di flusso in quattro fasi (Materiali supplementari) per filtrare e perfezionare il campione bibliografico. La checklist include elementi considerati essenziali per riportare una revisione sistemática trasparente, perché il processo deve essere ripetibile (Liberati et al., 2009; Page et al., 2021).

1 Nonostante lo strumento sia in corso di validazione le prime considerazioni basate sui dati raccolti sono accessibili al seguente articolo: Güllbay, E., Falzone, Y., & Bonaventura, R.E. (2023). Formare gli studenti universitari alla Cittadinanza Digitale. *Media Education*, 14(1), 27-39. doi: 10.36253/me-14309

Il lavoro ha voluto rispondere alle seguenti domande:

- I. Quali caratteristiche definiscono i programmi di formazione per gli insegnanti relativi alle competenze digitali?
- II. Quali buone pratiche sono maggiormente documentate in letteratura per i programmi di formazione degli insegnanti per lo sviluppo delle competenze digitali?
- III. Quali sono i principali temi riportati negli articoli scientifici sullo sviluppo delle competenze didattiche digitali nella formazione iniziale degli insegnanti?

Sono stati successivamente individuati i criteri di inclusione ed esclusione per garantire che tutti gli articoli inclusi fossero appropriati per rispondere alla domanda di ricerca. I criteri di inclusione riguardano:

- Temporalità: la finestra di osservazione comprende un periodo generale di pubblicazione compreso tra gennaio 2016 e maggio 2023
- Sono stati selezionati solo gli articoli ad accesso aperto
- Tipologia: sono stati selezionati solo articoli di riviste
- Aree di conoscenza: la ricerca è stata limitata all'area delle scienze sociali e delle scienze dell'educazione.
- Lingue di pubblicazione: gli articoli sono stati selezionati in inglese e spagnolo
- Sono stati inclusi studi che presentano esperienze e metodologie di programmi di formazione degli insegnanti incentrati sullo sviluppo delle loro competenze digitali

I criteri di esclusione applicati si sono limitati al rifiuto di articoli che non fossero ad accesso aperto e agli studi teorici.

Sono stati utilizzati i database Web of Science (WoS) e Scopus, inoltre, Google Scholar è stato utilizzato per identificare dalla letteratura grigia e ottenere una visione completa sull'argomento in questione. Al fine di garantire una panoramica esaustiva del settore, sono stati impiegati una serie di sinonimi, includendo i seguenti termini chiave: educazione digitale, cittadinanza digitale, competenza digitale, alfabetizzazione digitale, formazione degli insegnanti, sviluppo degli insegnanti, sviluppo professionale degli insegnanti e competenze degli insegnanti. Per raffinare ulteriormente i risultati, è stata utilizzata la funzione di "ricerca avanzata" per applicare i criteri di inclusione predefiniti.

Inizialmente, la ricerca ha restituito un totale di 1207 articoli pertinenti all'argomento preso in considerazione. Successivamente, sono stati applicati i

criteri di inclusione specifici, riducendo così il numero a 352 articoli che sembravano essere più rilevanti per la nostra analisi. Dopo aver rimosso i duplicati, che erano 33, è stato effettuato lo screening degli abstract inclusi nello studio. Questo processo ha portato alla selezione di 54 articoli che sembravano essere particolarmente promettenti. Successivamente, questi sono stati analizzati da due autori indipendentemente e ne sono stati esclusi 18 perché non rispondenti alle domande di ricerca. Alla fine, sono stati inclusi un totale di 36 articoli (Figura 1).

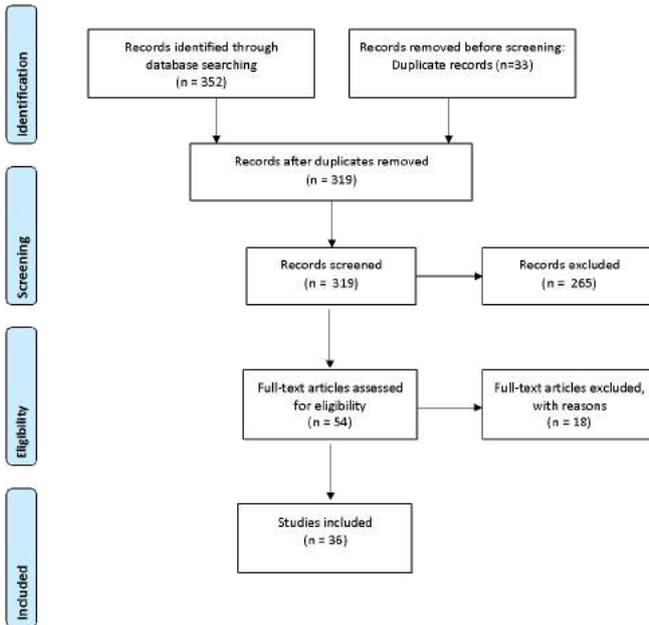


Figura 1: diagramma di flusso

Da un'analisi preliminare emerge come non esiste un modello univoco o dominante per l'implementazione della competenza digitale. Le ricerche incluse fanno riferimento a diverse fonti, tra cui i più comuni il modello TPACK, gli standard ISTE, NETS-T, e documenti europei come il Digcomp. La maggior parte degli autori coinvolti in queste ricerche ha condotto studi di valutazione, principalmente attraverso l'uso di questionari di auto-valutazione. Le poche esperienze formative enfatizzano come l'apprendimento attivo, l'utilizzo di ambienti digitali, il lavoro collaborativo e l'impiego di esercizi pratici siano

fondamentali per lo sviluppo efficace delle competenze digitali nei partecipanti. Si evidenzia inoltre l'importanza di integrare le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) in modo trasversale all'interno del curriculum della formazione docente, incoraggiando esperienze pratiche che favoriscano l'assimilazione pedagogica delle tecnologie digitali.

3.3 *Progettazione e sperimentazione pilota dell'Intervento Didattico Be a Good Digital Citizenship*

Negli ultimi vent'anni le ricerche sull'utilizzo delle tecnologie digitali per supportare la didattica si sono sempre più orientanti su indicazioni che vanno oltre il mero trasferimento di conoscenze tecniche di base, fino a sottolineare l'importanza di includere l'educazione alla cittadinanza digitale all'interno dei percorsi scolastici di ogni ordine e grado (Falzone & Leone, 2023).

La costruzione di buone pratiche di educazione alla cittadinanza digitale è in continua evoluzione; l'evoluzione tecnologica implica l'istituzione di nuovi diritti e responsabilità, e allo stesso tempo lo sviluppo di nuove strategie formative per sostenere lo sviluppo di buoni cittadini digitali (Rivoltella et al., 2023).

Le tecnologie digitali richiedono una nuova concezione della cittadinanza, e quindi è essenziale fornire una formazione adeguata a docenti e futuri insegnanti per prepararli a insegnare in modo innovativo, integrando l'uso pedagogico delle tecnologie nella loro pratica educativa (La Marca & Falzone, 2023).

In letteratura emerge la necessità di incorporare la strutturazione di esperienze pratiche che consentano l'appropriazione pedagogica della tecnologia digitale; per raggiungere tale obiettivo è essenziale identificare i framework guida per le esperienze formative sulla cittadinanza digitale. A tal proposito, un interessante riferimento teorico, utilizzato come cornice di riferimento per l'articolazione dell'intervento didattico, è quello elaborato da Mark Ribble (2015) che ha definito la cittadinanza digitale come il continuo sviluppo di norme per un corretto comportamento in relazione all'uso della tecnologia (cioè un uso appropriato e responsabile). L'autore ha indentificato nove elementi fondanti il costruito in cui agire al fine di: guidare e assistere gli altri nella costruzione di esperienze digitali positive; Riconoscere che le nostre azioni hanno conseguenze per gli altri; Partecipare alla società digitale per lo sviluppo del bene comune. Per insegnare e spiegare questi concetti è stato proposto il modello REP: Rispetto, Educazione e Protezione digitali (Curran & Ribble, 2017). Ognuna di queste tre aree richiama tre dei nove elementi fondamentali della cittadinanza digitale e può rendere l'apprendimento più efficace (Figura 2).



Figura 2: Modello REP

Basandosi sul quadro teorico elaborato da Ribble, le indicazioni del Digcomp 2.1 e gli approcci più diffusi di educazione alla cittadinanza digitale (approccio etico, approccio critico, di alfabetizzazione ai media, partecipativo e proattivo) è stato progettato e sperimentato nell'a.a. 2022/2023 un intervento didattico, intitolato *Be a Good Digital Citizenship*, di 48 ore (dodici incontri dalla durata di quattro ore ciascuno) sull'educazione alla cittadinanza digitale, attuato con un campione non probabilistico e di convenienza di circa 200 studenti universitari, iscritti al secondo anno di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria e frequentanti il laboratorio di Tecnologie Didattiche. Per la strutturazione dell'intervento didattico, è stato indispensabile lo studio della letteratura volto a rintracciare esperienze e buone pratiche in merito all'educazione alla cittadinanza digitale.

Il laboratorio è stato organizzato in sei moduli tematici, in cui sono stati trattati trasversalmente i 9 elementi citati e il framework del Digcomp 2.1, che guarda ai bisogni di cui ogni cittadino è portatore: di essere informato, di interagire, di esprimersi creando contenuti, di protezione e di gestire situazioni problematiche connesse agli strumenti tecnologici (di problem solving).

Durante lo svolgimento delle attività sono stati predisposti strumenti di raccolti dati al fine di ricevere costanti feedback sull'intervento attuato. Sono state affrontate diverse tematiche, in relazione anche ai bisogni attuali, come il fenomeno dell'hate speech online, delle fake news e della disinformazione, diritti e doveri digitali, ponendo sempre l'accento sulla dimensione etica del nostro comportamento online.

Il laboratorio si propone di ampliare la comprensione delle tecnologie didattiche, della progettazione di attività attraverso risorse digitali e dello sviluppo delle competenze pedagogiche. L'analisi dell'efficacia formativa delle azioni richiede l'impiego di strumenti e metodologie specifiche che integrino aspetti qualitativi e quantitativi. Questi strumenti sono finalizzati a esaminare l'evoluzione dei comportamenti professionali degli studenti nel contesto dell'educazione alla cittadinanza digitale, utilizzando le risorse digitali più comuni. (Falzone, 2023).

Il percorso, organizzato in sei moduli tematici (Tabella 1), ha voluto favorire lo sviluppo professionale degli studenti, consentendo loro di ampliare la loro competenza riguardo alle tecnologie didattiche, la progettazione di attività attraverso l'uso di risorse digitali e le loro competenze pedagogico-didattiche.

BE A GOOD DIGITAL CITIZEN		
MODULO	ATTIVITÀ	OBIETTIVI
<i>I - Introduzione alla cittadinanza digitale</i>	Questionario iniziale e introduzione teorica	Valutare il livello iniziale
	Creazione sito web	Sperimentazione di nuove forme di apprendimento
<i>II - Comportamenti etici online</i>	Questionario con 9 dilemmi etici online	Costruire un ragionamento morale riflessivo consentendo l'empowerment del sé etico
<i>III - Virtù e Digital Storytelling</i>	Stesura dello script in modalità collaborativa	Partecipazione attiva e collaborazione
	Realizzazione del prodotto	Sviluppo competenze di alfabetizzazione digitale
<i>IV - Fake news e attendibilità delle fonti</i>	Questionario iniziale e introduzione teorica	Autonomia critica di fronte all'informazione online
	Lettura e scrittura con i media	Consumatori critici e produttori consapevoli di informazione e conoscenza
<i>V - Potenzialità e rischi dei social network</i>	Social media e hate speech	Agire in modo sicuro, legale ed etico attraverso i social media
	Realizzazione di un Escape room	Comprendere la cittadinanza digitale attraverso l'uso dei media digitali e applicazioni per la gamification
<i>VI - Nuove esperienze di apprendimento attraverso i social</i>	Social media e didattica	Osservare l'evoluzione dei social, identificarne le caratteristiche fondamentali e suggerire attività pratiche in grado di sfruttare appieno le loro potenzialità pedagogiche.
	L'uso di TikTok per scopi educativi	Sviluppare e promuovere modalità d'uso responsabile e sostenibile; Sviluppo della creatività e innovazione attraverso la creazione di contenuti social
Modulo Conclusivo	Chiusura del percorso	Feedback sull'esperienza condotta; elementi critici delle attività svolte.

Tabella 1: Organizzazione del percorso formativo

La progettazione di tali percorsi richiede un approccio pedagogico incentrato sull'azione, atto a sostenere un apprendimento auto-diretto e a favorire lo sviluppo delle competenze fondamentali necessarie per praticare un coinvolgimento attivo nella cittadinanza digitale (Baldassarre et al., 2021; Falzone, 2023). L'intervento proposto ha voluto, inoltre, integrare l'educazione alla cittadinanza digitale con i principi dell'educazione del carattere, per preparare i giovani a navigare in modo responsabile ed etico nel mondo digitale. L'educazione del carattere enfatizza l'importanza di virtù come l'onestà, la responsabilità e la compassione, che sono direttamente trasferibili all'ambiente digitale. Integrando questi principi, si promuove la formazione di cittadini digitali più consapevoli e responsabili, promuove relazioni online positive e insegna agli studenti a sviluppare la resilienza, l'autocontrollo e la gestione dell'impulsività.

Per quanto riguarda la progettazione delle attività, questa è stata preceduta da una rigorosa revisione della letteratura nazionale ed internazionale concernente le pratiche di educazione alla cittadinanza digitale. La strutturazione dei vari moduli si è basata su teorie e pratiche ampiamente riconosciute nel contesto internazionale; tuttavia, è stata adattata ai principi dell'educazione del carattere, mettendo in evidenza competenze e virtù essenziali per una partecipazione significativa nella società digitale.

Durante l'ultimo incontro, gli studenti riferito quanto i temi trattati nei vari moduli hanno notevolmente ampliato la loro comprensione delle problematiche legate alla cittadinanza digitale. In effetti, nel corso delle attività svolte, si è osservato un significativo coinvolgimento da parte degli studenti in conversazioni profonde e significative sui temi trattati. Le diverse attività proposte hanno stimolato una profonda riflessione sul proprio comportamento online, e l'approfondimento di questioni attuali ha spinto gli studenti a sviluppare una nuova prospettiva sulla competenza digitale, estendendola alla sfera della cittadinanza.

È stato previsto che, al termine del laboratorio, il gruppo di studenti coinvolto avrebbe registrato un aumento delle capacità di auto-riflessione sulla propria professionalità, una maggiore capacità di collaborazione di gruppo e una migliore capacità di integrare il digitale nelle metodologie e nelle pratiche educative. Questo avrebbe contribuito in modo sostanziale alla costruzione delle competenze specifiche richieste per la futura professione di insegnante (Falzone, 2023).

Per ciascuno di questi aspetti della professionalità degli studenti universitari, sono stati sviluppati strumenti di valutazione specifici, sia per la fase iniziale, che in quella in corso e finale del percorso formativo.

3.4 *Progettazione e sperimentazione pilota dell'Intervento formativo: Cittadinanza Digitale Inclusiva: Formare Insegnanti di Sostegno*

Da gennaio a maggio 2022 è stato attuato un intervento formativo con 80 insegnanti di sostegno. L'intervento si è focalizzato sull'acquisizione delle competenze di cittadinanza digitale e sulla conoscenza di applicativi utili per integrare le TIC all'interno di una progettazione inclusiva. L'educazione sulla cittadinanza digitale è fondamentale per gli insegnanti di sostegno, poiché possono aiutare gli studenti con bisogni speciali a navigare in modo sicuro ed efficace nel mondo digitale.

Il corso ha avuto una durata di 75 ore, con sessioni online (50 ore) e incontri in presenza (25ore) per favorire la condivisione delle esperienze.

L'obiettivo principale è stato quello di sviluppare competenze metodologiche e riflettere su come utilizzare proficuamente le tecnologie come strategie didattiche integrate o come mediatori didattici per l'apprendimento. In particolare, ci siamo proposti di:

1. Fornire una comprensione chiara della cittadinanza digitale e dei suoi principi fondamentali.
2. Aiutare gli insegnanti di sostegno a sviluppare competenze per insegnare agli studenti con bisogni speciali le abilità necessarie per navigare in modo sicuro e responsabile online.
3. Promuovere la consapevolezza dell'importanza dell'accessibilità digitale per gli studenti con disabilità.
4. Offrire strategie per affrontare il cyberbullismo e le questioni legate alla privacy online.
5. Promuovere una cultura di rispetto e inclusione digitale all'interno dell'ambiente scolastico.

I contenuti dell'intervento formativo sono stati suddivisi in vari moduli:

1. Introduzione alla Cittadinanza Digitale:
 - Definizione di cittadinanza digitale
 - Principi fondamentali della cittadinanza digitale
 - Importanza dell'educazione digitale inclusiva
2. Accessibilità Digitale:
 - Accessibilità digitale per studenti con disabilità
 - Strumenti e risorse per garantire l'accessibilità
 - Sviluppo di materiali didattici accessibili

3. Sicurezza Online e Privacy:
 - Rischi online e come affrontarli
 - Prevenzione del cyberbullismo
 - Protezione della privacy online
4. Promozione dell’Inclusione Digitale:
 - Creazione di un ambiente digitale inclusivo
 - Approcci pedagogici inclusivi nell’ambiente digitale
 - Collaborazione con studenti, genitori e colleghi
5. Valutazione e Monitoraggio:
 - Valutazione delle competenze di cittadinanza digitale degli studenti
 - Monitoraggio del progresso e adeguamento delle strategie
 - Creazione di linee guida e politiche scolastiche
6. Pianificazione di Lezioni Pratiche con l’utilizzo di app:
 - Sviluppo di lezioni sulla cittadinanza digitale adatte alle esigenze degli studenti con disabilità
 - Utilizzo di strumenti e risorse online inclusivi
 - Scambio di idee e buone pratiche tra gli insegnanti

Nell’ambito delle attività pratiche, gli insegnanti hanno costruito un sito web in cui hanno progettato esempi di lezioni e materiali didattici inclusivi, hanno partecipato a simulazioni di situazioni di insegnamento e apprendimento, in cui esaminare situazione pratiche grazie alla discussione e analisi di casi reali.

Per quanto riguarda la valutazione, essa ha tenuto conto della partecipazione attiva ai moduli dell’intervento formativo, della progettazione e presentazione di una lezione sulla cittadinanza digitale inclusiva, nonché della partecipazione alle sessioni di discussione e analisi dei casi.

L’intervento formativo ha permesso di verificare l’importanza di preparare gli insegnanti di sostegno a guidare gli studenti con bisogni speciali verso un uso sicuro, responsabile ed inclusivo delle tecnologie digitali, contribuendo così a creare un ambiente di apprendimento digitale che sia aperto e accessibile a tutti.

4. Stato dell’arte della ricerca

La quarta fase ha l’obiettivo di verificare con una ulteriore sperimentazione quanto possano essere efficaci l’intervento didattico *Be a Good Digital Citizen*

e l'intervento formativo *Cittadinanza Digitale Inclusiva: Formare Insegnanti di Sostegno*, in cui saranno coinvolti rispettivamente circa 300 studenti universitari e 150 insegnanti di sostegno provenienti dalle città di Palermo, Trapani e Agrigento.

Inoltre, per la validazione del questionario *Digital Citizenship Online Evaluation* (DCOE), sarà effettuata un'analisi approfondita dei dati relativi alla validazione su un campione non probabilistico composto da docenti e studenti siciliani. Inizialmente, si procederà al calcolo delle statistiche descrittive del questionario nel campione, includendo la verifica della normalità delle distribuzioni per ciascun item e per il punteggio complessivo del questionario (La Marca & Di Martino, 2021). Questa fase comprenderà il calcolo degli indici di simmetria e curtosi per garantire una valutazione completa delle caratteristiche del campione. In seguito, al fine di verificare la coerenza interna del questionario, verrà calcolato il coefficiente Alpha di Cronbach (Nunnally & Bernstein, 1994) e l'Omega di McDonald (Ercolani & Perugini, 1997).

5. Punti di forza e di criticità della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici)

Nonostante la consapevolezza dei limiti intrinseci della presente indagine, quali la natura non probabilistica del campione e la sua restrizione geografica a una singola regione, i risultati ottenuti rappresentano un solido punto di partenza per la futura implementazione e validazione del questionario nel contesto italiano. Sottolineiamo l'importanza di considerare la necessità di ulteriori ricerche che possano replicare la validazione su campioni più ampi e diversificati, al fine di consolidare la robustezza e l'applicabilità del nostro strumento.

La misurazione oggettiva delle competenze di cittadinanza digitale dei partecipanti può risultare complessa, dal momento che la valutazione delle proprie competenze in questo campo tende spesso a essere soggettiva e basata su autovalutazioni. Tale soggettività potrebbe condurre a valutazioni distorte o influenzate dal desiderio di presentarsi in una luce più favorevole. Pertanto, è cruciale affrontare tali questioni con metodi di ricerca attentamente progettati e con una rigorosa analisi dei dati per mitigare eventuali limitazioni potenziali del progetto.

La cornice di riferimento per l'articolazione dell'intervento formativo e di quello didattico contribuisce a formare cittadini digitali responsabili e consapevoli, in grado di prendere decisioni informate, affrontare le sfide del mondo digitale e contribuire positivamente alla comunità virtuale e alla società nel suo complesso. Inoltre, incoraggia la creazione di un ambiente online più si-

curo, inclusivo e rispettoso per tutti i partecipanti, promuovendo così una cultura digitale basata su valori e principi condivisi.

L'intervento didattico *Be a Good Digital Citizen* e l'intervento formativo *Cittadinanza Digitale Inclusiva: Formare Insegnanti di Sostegno* non solo insegnano come utilizzare le tecnologie in modo responsabile, ma guidano nel riconoscere il valore della compassione, dell'empatia, dell'integrità e dell'onestà nell'ambiente digitale. È fondamentale mettere in risalto le implicazioni etiche delle azioni online, al fine di sviluppare una consapevolezza critica nei confronti delle informazioni digitali e promuovere l'acquisizione di abilità di comunicazione rispettosa e inclusiva.

Si ritiene di fondamentale importanza l'attenzione sulla formazione all'uso sicuro e responsabile delle tecnologie dell'informazione, e l'elemento innovativo e di forza dell'intervento didattico progettato e di quelli futuri sta proprio nell'attuare percorsi di educazione alla cittadinanza digitale basati sui fondamenti dell'educazione del carattere, per preparare docenti e studenti a navigare in modo responsabile ed etico nel mondo digitale. Integrando i principi dell'educazione del carattere e della cittadinanza digitale, si promuove un approccio olistico all'apprendimento, che va oltre la semplice acquisizione di competenze tecniche.

In un mondo in cui la tecnologia è sempre più pervasiva e influente, avviare percorsi di educazione alla cittadinanza digitale basati sui principi dell'educazione del carattere è cruciale per formare individui eticamente responsabili, che siano in grado di navigare nel mondo digitale in modo saggio e compassionevole, promuovendo un ambiente online più positivo e inclusivo per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: examining factors affecting participation and involvement in the Internet society among higher education students. *International Education Studies*, 8(12), 203- 217. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n12p203>
- Alselehat, Y.R., Alfalloh, F.R., & Alsarhan, A.K. (2018). The degree of awareness of the concept of digital citizenship for undergraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 45(3), pp. 19-33.
- Bagnato, K. (2022). Educare alla cittadinanza digitale a scuola. *PAMPAEDIA-BOLLETTINO As. Pe. I*, (193), 017-026.
- Baldassarre, M., Dicorato, M., & Fiore, I. (2021). Cittadinanza digitale e sostenibilità. Un'esperienza di apprendimento online realizzata in una scuola primaria. *IUL Research*, 2(3), 207-219.
- Carretero, S., Vuorikari, V., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1, The Digital Competence*

- Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use.* Publications Office of the European Union.
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & education*, 107, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Curran, M. B. F. X., & Ribble, M. (2017). P-20 Model of Digital Citizenship. *New Directions for Student Leadership*, 2017(153), 35–46. <https://doi.org/10.1002/lyd.20228>
- Emejulu, A., & Mcgregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60, 131 - 147. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>.
- Ercolani, A.P., & Perugini, M. (1997). *La misura in psicologia: Introduzione ai test psicologici*. LED.
- Falzone, Y. (2023). Cittadinanza digitale in Università: Be a Good Digital Citizen. *Nuova Secondaria*, 2(53), 294-306.
- Falzone, Y., & Leone, A. (2023). Cittadinanza digitale: un percorso formativo per studenti universitari. In Libro degli Abstract *IX Congresso Nazionale CKBG "Link & Learn. Modelli, pratiche e relazioni online"*, 61-63.
- Fernández-Prados, J.S., Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring digital citizenship: A comparative analysis. *Informatics*, 8(1), 18. <https://doi.org/10.3390/informatics8010018>
- Güllbay, E., Falzone, Y., & Bonaventura, R.E. (2023) Formare gli studenti universitari alla Cittadinanza Digitale. *Media Education*, 14(1), 27-39. doi: 10.36253/me-14309
- Hui, B., & Campbell, R. (2018). Discrepancy between learning and practicing digital citizenship. *Journal of Academic Ethics*, 16, 117-131.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Katsamakas, E., Miliareisis, K., & Pavlov, O.V. (2022). Digital Platforms for the Common Good: Social Innovation for Active Citizenship and ESG. *Sustainability*, 14(2), 639.
- La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validazione del Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI). *Italian Journal of Educational Research*, (26), 57-66.
- La Marca, A., & Falzone, Y. (2023). L'innovazione tecnologica e il Faculty Development. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 444-457.
- La Marca, A., Gullbay, E., & Falzone, Y. (2022, September). Digital Wisdom Development and Self-reflection of Teacher Candidates. In *International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 471-484). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P.C., et al. (2009) The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7): e1000100. doi:10.1371/journal.pmed.1000100
- Lozano-Díaz, A., & Fernández-Prados, J.S. (2020). Educating Digital Citizens: An

- Opportunity to Critical and Activist Perspective of Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12(18), 7260.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P.C. (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 14(4), 236-251.
- Martoni, M. (2020). Datificazione dei nativi digitali. Una prima ricognizione e alcune brevi note sull'educazione alla cittadinanza digitale. *FEDERALISMI. IT*, 1(1/2020), 119-136.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2018). *Curriculum di Educazione Civica Digitale*.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Ramírez-Montoya, M. S., & Peñalvo, F. J. G. (2018). Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (54), 9-18. <https://doi.org/10.3916/c54-2018-01>
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare*. Carocci.
- Ribble, M. (2007). *Digital citizenship in schools*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB16242768>
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for technology in Education.
- Rivoltella, P.C., Villa, A., & Bruni, F. (2023). *Curricoli digitali: Nuove intelligenze, nuovi diritti*. FrancoAngeli.
- Sebastián-López, M., & de Miguel González, R. (2020). Mobile learning for sustainable development and environmental teacher education. *Sustainability*, 12(22), 9757.
- Shlobin, N. A., & Moher, D. (2021). Commentary: Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses 2020 Statement: What Neurosurgeons Should Know. *Neurosurgery*, 89(5), E267-E268.
- The Cochrane Collaboration (2005). *Glossary of terms in The Cochrane Collaboration. Version 4.2.5*.
- Trust, T. (2018). 2017 ISTE standards for educators: From teaching with technology to using technology to empower learners. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 1-3.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence Framework for Citizens*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>.

I.12

Dispositivi digitali a supporto della riflessività professionale: il caso dell'e-portfolio.

Digital tools to support professional reflexivity: the case of e-portfolio.

Ludovica Fanni

*Università di Cagliari, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia
ludovica.fanni@unica.it*

Il presente lavoro, forte della letteratura esistente, vuole portare un contributo circa la sensibilizzazione dell'identità professionale in ambito educativo. È stato portato avanti un progetto che ha previsto l'applicazione dell'e-portfolio neozelandese Mahara all'interno di un insegnamento del Cds LM-85. Studenti e studentesse lo hanno impiegato lungo l'intero semestre, a partire dall'esigenza di rispondere a specifiche consegne di lavoro, arrivando a compilare pagine dense e originali che testimoniano un costante processo di riflessione. Il lavoro segue una metodologia di ricerca di tipo misto, che integri metodi quantitativi e qualitativi, permettendo così un uso più completo e sinergico dei dati. Una parte di questi è stata raccolta tramite la somministrazione di un questionario chiuso, cui è stata associata la compilazione di due domande aperte. Sulla base di questi primi dati è stato predisposto un focus group, con un gruppo di studenti, con il fine di estrarre gli elementi più critici e determinanti. Dai dati, ad oggi parziali, emerge l'utilità dell'utilizzo dell'e-portfolio in molteplici aree. Dal sostegno all'apprendimento, già confermato in letteratura, al miglioramento della consapevolezza circa il loro agire formativo e professionale.

Parole chiave: dispositivi digitali, e-portfolio, professionalità, riflessività, tecnologie didattiche.

This paper, drawing on the existing literature, aims to contribute to raising awareness of professional identity in education. A project was carried out involving the application of the New Zealand e-portfolio Mahara within a teaching unit of the LM-85 degree course. Within it, male and female students filled in the assignments provided, on which an ongoing reflection process was carried out. The work follows a mixed research methodology, integrating quantitative and qualitative methods, thus enabling a more complete and synergic use of the data. Part of the data was collected through the administration of a closed questionnaire, which was combined with the completion of two open-ended questions. Based on this initial data, a focus group was set up with a group of students in order to extract the most critical and decisive elements. From the data, which is partial to date, the usefulness

of the use of the e-portfolio in multiple areas emerges. From supporting learning, which has already been confirmed in the literature, to improving awareness of their educational and professional actions.

Keywords: digital tools, e-portfolio, professionalism, reflexivity, educational technologies.

1. Introduzione

Nel contesto contemporaneo, contraddistinto da innovazioni rapidi e costanti nei contesti professionali, la riflessività professionale emerge come un'abilità risolutiva per il successo e lo sviluppo sostenibile delle carriere. La riflessività professionale si presenta come una modalità efficace per adattarsi alle sfide mutevoli del mondo del lavoro. Nell'era digitale odierna, i dispositivi digitali hanno rivoluzionato la capacità di raccogliere, elaborare e condividere informazioni e esperienze (Rivoltella & Rossi, 2019). Tale trasformazione ha anche contribuito all'apertura di nuove vedute per il supporto alla riflessività professionale. L'intersezione tra tecnologia digitale e formazione dei professionisti dell'educazione rappresenta un'occasione utile per esaminare come i digital tools possano agevolare la raccolta di prove, la documentazione delle esperienze e la condivisione delle riflessioni professionali. In particolare, le applicazioni dei portfolio elettronici, piattaforme di riflessione online, strumenti di registrazione multimediale e altre risorse digitali hanno dimostrato di essere promettenti nel raggiungimento di tali obiettivi. Fornire un'analisi approfondita dell'impatto dei dispositivi digitali sulla riflessività professionale, esaminarne i benefici potenziali e le sfide connesse risulta ancora una necessità, soprattutto alla luce della rapida e costante evoluzione che caratterizza il mondo del digitale. Risulta indispensabile ragionare sulle implicazioni pedagogiche, etiche e organizzative, nell'ottica di contribuire a una comprensione più completa di come la tecnologia digitale possa essere integrata in modo efficace nei contesti di formazione e sviluppo professionale (Delfino et al., 2009). Contribuire al dibattito in corso sulla riflessività professionale nel contesto digitale e a offrire spunti per la progettazione di strategie e framework che massimizzino il potenziale dei dispositivi digitali nel supportare un processo di riflessione professionale continuo e significativo rappresenta un nodo fondamentale del mondo della formazione. Richiede menzione, parimenti alle precedenti questioni, anche il punto di vista etico legato all'uso dei dispositivi digitali. Nel momento in cui le informazioni sensibili o personali possono essere coinvolte, la questione della privacy e della sicurezza dei dati sono essenziali e impossibili da trascurare. L'esigenza di un contestuale lavoro sullo sviluppo delle compe-

tenze digitali all'interno dell'ambito educativo è imprescindibile per garantire una formazione completa e adeguata agli standard tecnologici e digitali attuali (DigCompEdu - Redecker, 2017).

Il Garante per la protezione dei dati personali ha emesso direttive specifiche indirizzate alle istituzioni educative, le quali rivestono un ruolo cruciale nella gestione dei dati personali degli individui. L'autorità di regolamentazione, nell'adottare tali linee guida, si è basata su considerazioni fondamentali in merito alla necessità di conciliare l'importanza della raccolta e dell'uso dei dati personali a fini didattici e amministrativi con il diritto fondamentale alla privacy. In particolare, le direttive stabiliscono regole chiare per la corretta gestione dei dati personali all'interno delle istituzioni educative, affinché queste operino nel rispetto dei principi di liceità, trasparenza, limitazione delle finalità e minimizzazione dei dati. Le istituzioni educative sono altresì incoraggiate a designare un responsabile della protezione dei dati (Data Protection Officer - DPO) per garantire il rispetto delle normative in materia di privacy e per fungere da punto di riferimento per gli interessati che desiderano esercitare i propri diritti in merito ai dati personali (GDPR, 2018).

2. Quadro teorico di riferimento

Un aspetto cruciale nella formazione della professionalità pedagogica ruota attorno alla capacità di integrare conoscenze e competenze attraverso una riflessione critica, una riflessività derivante dall'esperienza pratica e dalla sua osservazione (Dewey, 1910). La riflessione non solo è fondamentale ma anche indispensabile per stimolare un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000). All'interno di questo panorama il ruolo dell'higher education, quindi dell'università, risulta determinante, soprattutto guardando alle numerose opportunità di confronto tra pari o ai momenti di dialogo con i tutor, nei quali valori e competenze maturate durante esperienze pregresse possono diventare il perno utile all'attivazione di momenti di riflessione necessari alla crescita professionale degli individui (Schön, 1993).

2.1 *Riflessività e formazione*

L'agire educativo (Striano, 2001) del professionista pedagogico riflessivo assume una rilevanza centrale nel sostenere, favorire ed accompagnare il processo di apprendimento degli individui, sia in contesti formali che informali. Questa pratica richiede un'attenzione particolare alla riflessione come elemento chiave, la quale consente al futuro pedagogista di esplorare e comprendere a fondo

diverse esigenze e caratteristiche, adattando le sue strategie educative in modo mirato. Inoltre, attraverso un processo continuo di riflessione, è possibile valutare l'efficacia delle pratiche educative adottate e apportare miglioramenti basati su evidenze empiriche. La riflessione è altresì cruciale per favorire l'auto-regolazione nell'apprendimento quindi la trasformazione della conoscenza (Striano et al., 2018). Gli studenti sono incoraggiati a riflettere sul proprio progresso, individuare punti di forza e aree di miglioramento, e sviluppare strategie personalizzate per il loro percorso educativo. L'importanza della pratica riflessiva nell'agire educativo del professionista pedagogico si manifesta sia nell'analisi delle esigenze degli studenti sia nella promozione dell'apprendimento critico e dell'auto-regolazione, contribuendo così allo sviluppo di una formazione più completa ed efficace. La riflessione consente di evidenziare la complessa interconnessione tra concetti teorici e i comportamenti concreti nei quali questi si traducono, una relazione spesso non immediatamente manifesta (Striano et al., 2018). Costituisce una competenza fondamentale, poiché, come è stato ampiamente discusso e dimostrato in letteratura, le complesse sfide del mondo reale non possono trovare soluzione in risposte predefinite o teorie rigide. I professionisti che coltivano la riflessività (Schön, 1993) dimostrano la capacità di adattarsi in modo flessibile e risolvere i problemi in maniera creativa, apprendendo costantemente dalla propria esperienza e progredendo nel corso del tempo. La capacità di apprendere dall'esperienza (Kolb, 2015) consentirà agli studenti di affrontare situazioni in evoluzione con maggiore efficacia, superando le sfide con una mente aperta e una disposizione al miglioramento costante. Infine, la pratica riflessiva sostiene la generazione di plurali ambiti di interazione, comunicazione e dialogo, all'interno dei quali gli operatori dell'educazione plasmano e articolano le proprie identità professionali e personali, attribuendo loro significato attraverso una doppia prospettiva rivolta sia a sé stessi che agli altri, oltre che ai contesti sistematici dei quali sono parte integrante. Tra gli strumenti utili e innovativi per migliorare l'apprendimento e stimolare la capacità riflessiva messi a disposizione dello studente vi è l'e-portfolio.

2.2 *L'e-portfolio*

Le origini storiche del concetto di “portfolio” risalgono al contesto delle discipline artistiche come l'arte pittorica, l'architettura, la moda e il design, dove veniva utilizzato come strumento cartaceo fisico per raccogliere e presentare una selezione di opere o artefatti che meglio rappresentavano l'identità dell'artista (Rossi & Giannandrea, 2006). Questo processo poteva includere una breve descrizione del processo creativo dei singoli lavori esposti. Nel settore

educativo, formativo e didattico, sebbene si conservino le fasi di raccolta e selezione degli artefatti, il portfolio assume un ruolo più significativo rispetto alla mera raccolta ed esposizione. Infatti, la sua versione digitale (Comoglio, 2004; Farrell, 2020; Pellerey, 2004; Varisco, 2004) può trasformarsi in un dispositivo efficace per favorire processi di auto-riflessione sul proprio operato (Schön, 2010) e di valutazione nei confronti delle prospettive future (Danielson & Abrutyn, 1997), nonché consentire apprendimenti tramite dialogo e interazione con l'altro (Barrett & Carney, 2005) attraverso cicli di feedback. Questa versione digitale del portfolio offre l'opportunità di raccogliere, organizzare, presentare e gestire i lavori in un formato elettronico, sfruttando le potenzialità della tecnologia per consentire una più efficace autoriflessione e valutazione delle prospettive future. Tale dispositivo è stato adottato in una varietà di contesti e settori, dimostrando la sua flessibilità e adattabilità. Pertanto, l'implementazione di un sistema di e-portfolio e/o una combinazione di strumenti può rappresentare un metodo valido per sostenere la riflessione personale, la collaborazione, la preparazione e la presentazione di lavori all'interno del percorso di formazione, offrendo opportunità cruciali per lo sviluppo personale e professionale. L'e-portfolio rappresenta una raccolta digitale di documenti e lavori, che può essere creata e gestita mediante una varietà di strumenti digitali, tra cui blog, siti web, piattaforme di social media e software di gestione dei Portfolio. È importante notare che gli e-portfolio possono essere condivisi facilmente attraverso reti digitali e possono essere visualizzati da qualsiasi dispositivo dotato di connessione Internet. Un elemento distintivo di questo strumento è la possibilità di incorporare elementi interattivi, come video, audio, collegamenti ipertestuali e immagini. Questi elementi interattivi contribuiscono a fornire una rappresentazione più ricca e coinvolgente delle competenze e delle abilità dell'individuo. Questa caratteristica evidenzia l'evoluzione del portfolio tradizionale verso la sua forma digitale e sottolinea come l'e-portfolio possa essere considerato una vera estensione della sua controparte analogica originale. In sintesi, il passaggio dal portfolio cartaceo a quello digitale/elettronico comporta una trasformazione significativa nella modalità di presentazione e fruizione dei lavori e dei documenti, sottolineando l'importanza della digitalizzazione nella pratica di riflessione, valutazione e condivisione delle competenze e delle realizzazioni personali e professionali (Rocca & Capobianco, s.d.).

2.1.1 *Revisione sistematica*

Alla luce di quanto sopra affermato è sorta, all'interno della ricerca, la necessità di portare avanti una revisione sistematica della letteratura (Moher et al., 2009) per quanto concerne utilizzi, funzioni, possibilità e implicazioni educativo-didattiche dello strumento dell'e-portfolio (Fanni, 2023). Per por-

tare a termine questo compito si è scelto di indagare all'interno delle riviste dell'area pedagogica accreditate dall'ANVUR per il SSD 11/D quanto si sia discusso circa l'utilizzo di tale strumento e, nello specifico, quanto e come se ne è fatto uso nelle pratiche didattiche, formali ed informali. Si è esplorato quale fosse la consistenza e la diffusione nazionale dell'interesse per lo strumento dell'e-portfolio per gli scopi di ricerca educativi e formativi, quali fossero gli usi educativi e formativi ed in quali modalità sia stato usato in essi. La dimensione narrativa emerge come un elemento centrale in molti di questi lavori, mirando a stimolare il pensiero riflessivo. Ciò conferma l'ampia diffusione dell'idea che l'e-portfolio sia uno strumento al servizio della riflessione, una pratica rilevante nella professione educativa, cruciale per lo sviluppo dell'identità professionale. Questo approccio pone la riflessività al centro della formazione e della pratica degli educatori, considerando l'e-portfolio come uno strumento che aiuta a ricostruire i processi di pensiero che guidano l'azione attraverso l'osservazione e l'autovalutazione consapevole dell'esperienza. Inoltre, emerge una connessione tra processo riflessivo e apprendimento autodiretto, con l'e-portfolio utilizzato per il potenziamento delle competenze personali e l'incremento dell'autodeterminazione.

3. Obiettivi e interrogativi di ricerca

L'obiettivo primario della ricerca si configura nel fornire agli studenti un approccio più efficace e strutturato per sviluppare la loro capacità di riflessione critica sull'agire educativo. Capacità fondamentale per l'incremento della consapevolezza circa la maturazione dell'identità professionale in ambito educativo-pedagogico. Attraverso un'indagine approfondita e una revisione critica delle teorie e delle pratiche educative esistenti, lo studio si propone di sviluppare strumenti e metodologie che guidino gli studenti in un processo di autoanalisi e autovalutazione. Uno degli obiettivi principali è il fornire agli studenti le competenze necessarie per esaminare in modo critico le loro esperienze nell'ambito educativo, identificando le sfide e le opportunità che si presentano loro. Inoltre, si vuole comprendere se vi sia coerenza o meno tra quanto dichiarato dagli studenti circa il potenziale miglioramento della loro capacità riflessiva e quanto estratto e analizzato dall'e-portfolio, da loro utilizzato nel corso delle attività. Ancora, la ricerca mira a promuovere la consapevolezza dell'importanza dell'identità professionale nell'educazione, incoraggiando gli studenti a esplorare le loro convinzioni, valori e obiettivi personali in relazione alla pratica educativa. Si auspica che i risultati della ricerca possano concorrere a sviluppare una nuova generazione di educatori più consapevoli, impegnati e riflessivi, capaci di adattarsi in modo efficace alle

sfide in continua evoluzione nell'ambito dell'istruzione. L'obiettivo finale si configura nella volontà di contribuire al progresso dell'educazione, fornendo agli studenti gli strumenti necessari per diventare professionisti competenti ed eticamente responsabili, in grado di promuovere e guidare il cambiamento positivo nelle comunità educative in cui operano.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 *Disegno di ricerca*

La presente ricerca si concentra sull'utilizzo della metodologia dello studio di caso in quanto raccoglie e unisce informazioni da fonti sfruttando una serie di strumenti di rilevazione differenti (Trincherò, 2013). Tuttavia, acquisire una comprensione profonda di un oggetto di studio richiede un approccio multidimensionale che tenga in considerazione una pluralità di prospettive analitiche. In tale panorama, si prevede la raccolta e l'impiego di dati di natura sia qualitativa che quantitativa, con una prevalenza della prima tipologia, al fine di condurre un'indagine completa e integrata (Bassey, 1999). Tale approccio si prefigge di conseguire una comprensione più approfondita del fenomeno investigato, sfruttando le forze complementari dei dati qualitativi e quantitativi, oltre a facilitare l'emergere di nuove prospettive e sfaccettature dell'oggetto di studio (Lucisano & Salerni, 2011). Il caso assume pertanto una natura paradigmatica da cui potranno derivare affermazioni teoriche e concetti che saranno successivamente applicati come strumento di analisi per esaminare ulteriori istanze. Il caso analizzato ha visto coinvolti studenti e studentesse del primo anno del Corso di Studi di Scienze Pedagogiche e dei Processi Formativi LM-85 dell'Università degli Studi di Cagliari che hanno frequentato la prima edizione del Corso di Educazione ai media e con le tecnologie (M-PED/03) che è stato svolto nel secondo semestre; nell'ambito delle Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche della durata complessiva di 60 ore. Si tratta di un campione di convenienza costituito da 70 studenti e studentesse frequentanti che hanno portato avanti una serie di consegne all'interno della piattaforma digitale Mahara, e-portfolio particolarmente flessibile ed incentrato sullo studente, dove è stato inserito, successivamente ad ogni consegna, un feedback a scopi migliorativi che ha portato studenti e studentesse a perfezionare costantemente i lavori.

4.2 *Tecniche e strumenti di rilevazione*

Per ciò che concerne la raccolta dei lavori svolti dagli studenti e dalle studentesse si è scelto di utilizzare l'e-portfolio Mahara, dove gli studenti hanno compilato le proprie pagine rispetto alle consegne fornite. Si tratta di una piattaforma open-source neozelandese che offre uno spazio online dove si possa raccogliere e organizzare documenti, immagini, video e altro ancora per dimostrare il loro apprendimento, le loro competenze e le loro esperienze. È possibile personalizzare l'aspetto del proprio e-portfolio, decidere chi possa visualizzarlo e condividerlo con altre persone. La piattaforma è spesso utilizzata in contesti educativi, come scuole, università e programmi di formazione professionale, ma può essere adattata per un'ampia varietà di utilizzi. Si possono creare quante pagine si desidera, ognuna con una diversa raccolta di manufatti, scopo e pubblico previsto. Il pubblico, o le persone a cui si vuole concedere l'accesso alla pagina, possono essere aggiunte come individui o come membri di un gruppo o di una comunità. Si possono realizzare portafogli che abbiano automaticamente allegato un quadro di competenze. Le pagine al suo interno possono essere allineate agli standard di competenza individuali e consentire di fornire feedback. In alternativa, è possibile utilizzare il completamento del portafoglio per creare una bacheca delle pagine completate all'interno di una raccolta e mostrare quali pagine sono già state completate (e verificate). Successivamente, è stato somministrato un questionario strutturato, al quale è stata associata la compilazione di due domande aperte su Mahara. Sulla base di quanto inizialmente emerso da questi primi dati è stato predisposto un focus group (Benvenuto, 2022), con un gruppo di 6 studenti appartenenti al corso, con il fine di estrarre i nodi più determinanti. I partecipanti sono stati selezionati sulla base degli scopi ad esso collegato, al fine di portare a una gamma più ampia di prospettive e contributi, includendo individui con varie esperienze e background pertinenti al tema in discussione. Infatti, sono stati selezionati in base a criteri che contemplano la diversificazione delle competenze e dell'impegno nella creazione degli e-portfolio. Nello specifico, il primo gruppo include tre individui che si distinguono per la realizzazione di e-portfolio di notevole qualità, valutati positivamente e riconosciuti per l'eccellenza nella progettazione e nell'esecuzione. In contrasto, il secondo gruppo è composto da tre partecipanti il cui contributo alla creazione degli e-portfolio si è limitato al raggiungimento del minimo essenziale. Questa varietà mira a fornire una visione più completa delle esperienze e delle percezioni degli utenti, offrendo una rappresentazione bilanciata delle pratiche dell'esperienza (Krueger, 2014). L'obiettivo è quello di comprendere impressioni, consapevolezza e bisogni sui processi di riflessione e sviluppo professionale, partendo dall'esperienza diretta con l'e-portfolio e far emergere le possibili prospettive, anche

contraddittorie fra loro. Lo schema della discussione centrale di questo focus group ha focalizzato l'attenzione sull'e-portfolio come strumento facilitatore della riflessione e della crescita professionale. In particolare, si è esplorata la comprensione e la rappresentazione del costruito della riflessione da parte dei partecipanti, ponendo domande in merito alla definizione del concetto, al suo valore e alle occasioni di riflessione vissute durante il percorso di formazione. L'analisi si è estesa agli aspetti che caratterizzano il percorso riflessivo nella formazione, delineando la percezione delle consegne come inviti alla riflessione e identificando gli ostacoli e facilitatori personali incontrati nell'utilizzo dell'e-portfolio. Elementi quali abitudini, imbarazzo e paure sono stati individuati come possibili ostacoli. Infine, l'indagine si è concentrata sul ruolo dei feedback inseriti nella piattaforma e-portfolio, esplorando in che modo tali retroazioni abbiano influenzato il processo riflessivo dei partecipanti. L'approccio discorsivo ha consentito un'analisi approfondita degli elementi chiave emersi durante la discussione, offrendo una visione complessiva dell'interazione tra i partecipanti e l'e-portfolio come strumento di riflessione (Morgan et al., 1998).

4.3 *Analisi dei dati*

Infine, una volta reperiti i dati raccolti dall'utilizzo di differenti strumenti, quali e-portfolio, questionario e focus group, utili a ricercare ed individuare i livelli di riflessione e metacognizione che si ricercano, si è proceduto con l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2022) dei testi raccolti tramite la piattaforma nel corso delle attività secondo le seguenti fasi:

- Preparazione dei dati;
- Generazione delle categorie iniziali;
- Ricerca di temi principali;
- Revisione dei temi;
- Definizione e nominazione dei temi;
- Scrittura e presentazione del rapporto.

La selezione dello strumento per l'analisi delle trascrizioni ha portato all'adozione di MAXQDA, un software specializzato nell'assistere la gestione, l'analisi e l'interpretazione dei dati qualitativi e dei dati misti mediante l'ausilio del computer. L'analisi testuale in MAXQDA implica un'approfondita esplorazione dei contenuti dei testi, la loro suddivisione in segmenti significativi e l'identificazione dei temi, concetti o categorie emersi all'interno di tali seg-

menti. Accanto a tale analisi si procederà all'estrazione e lettura dei dati emersi del questionario strutturato che si uniranno a quanto già emerso.

5. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

Attraverso l'impiego dell'analisi tematica tramite MAXQDA, è stato avviato lo sviluppo e la delimitazione di diverse dimensioni di rilevanza, da cui è stato elaborato un sistema di codificazione articolato su cinque livelli. Tale codifica è avvenuta manualmente, esaminando tramite un processo di lettura e riletture del documento di trascrizione del focus group. Questo ha portato all'apposizione di una serie di etichette tematiche nelle varie sezioni del test o a seconda di quanto affermato dai partecipanti. Di tali livelli, tre sono rappresentati nel diagramma gerarchico inserito in Figura 1, dove, seguito del tema preminente, che risulta essere quello dell'esperienza didattica svolta, arricchita da strumenti digitali, vengono identificati due temi fondamentali: la riflessione e l'utilizzo dell'e-portfolio. Seguono in figura i nove sub temi emersi in connessione ai due temi preponderanti. Questi, a loro volta vengono affrontati con misure e pesi differenti da parte dei partecipanti all'esperienza; il Grafico 1 mostra in termini quantitativi le volte in cui compaiono i codici dei rispettivi sub temi all'interno del documento analizzato del focus group.

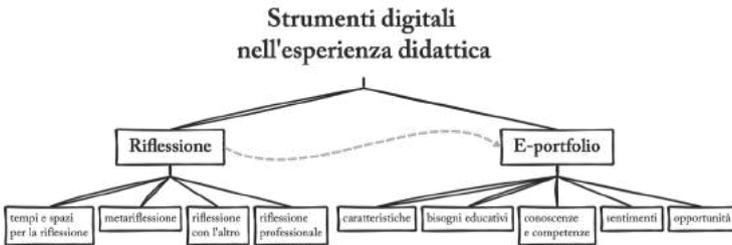


Figura 1: Mappa dei temi principali emersi dall'analisi tematica del focus group

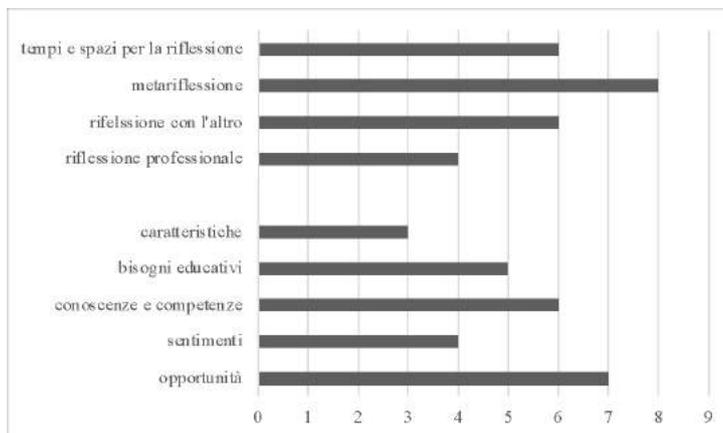


Grafico 1: Riferimento quantitativo ai sub temi

Inoltre, dal questionario sottoposto al termine del corso di Educazione ai media e con le tecnologie emersi alcuni elementi stimolanti e degni di nota. Tra questi, come rappresentato nel Grafico 1, il fatto che nonostante la maggior parte di studenti e studentesse coinvolti nella ricerca non avessero mai fatto uso in precedenza di un e-portfolio, quasi la totalità sceglierebbe di farne uso in contesto educativo-didattico in qualità di professionista dell'educazione e futuro/a pedagoga. Emerge quanto abbiano compreso le potenzialità dello strumento in questione e delle sue molteplici possibili applicazioni nel settore. Ancora, è interessante notare come il dato connesso al miglioramento della capacità riflessiva (Grafico 2) sia subito emerso quale dimensione maggiormente percepita, da parte degli studenti e delle studentesse, nel confronto con altre dimensioni altrettanto stimulate.

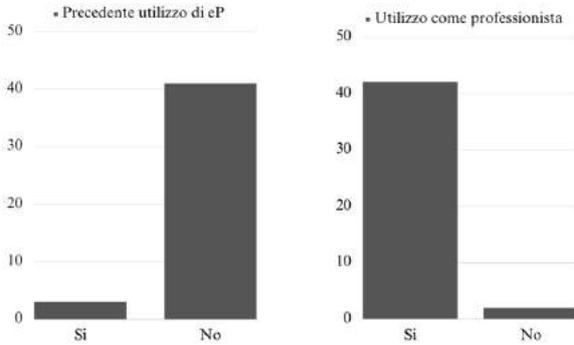


Grafico 2: Confronto tra l'utilizzo precedente dell'e-portfolio e il possibile utilizzo futuro

In una scala da 1 a 5, dove 1 è il valore minimo e 5 il valore massimo, quanto ritieni che l'e-portfolio abbia contribuito:

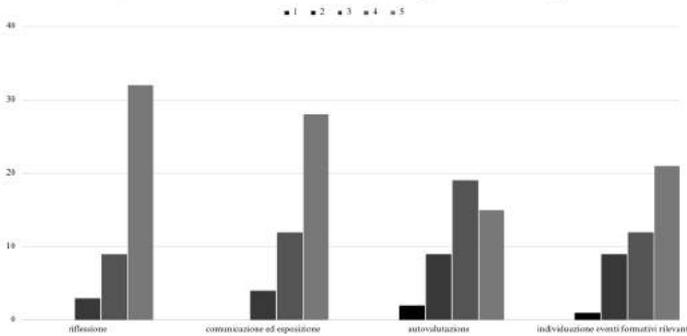


Grafico 3: Percezione dell'utilità dello strumento nel miglioramento di alcune capacità

I risultati sopra riportati risultano essere solo una minima parte di quelli raccolti, seppur importanti e già degni di osservazione e nota. Seguiranno altre analisi tematiche sui testi presenti nella piattaforma Mahara, nello specifico circa sia le risposte fornite da parte di studenti e studentesse al breve questionario aperto compilato nell'e-portfolio sia l'analisi di una parte dei lavori da loro svolti nel corso delle lezioni allo scopo di affiancarli e confrontarli con quanto emerso dal focus group. Infine, a tali analisi verranno aggiunti i dati raccolti dal questionario strutturato al fine di fornire un affondo su determinati nodi legati all'usabilità dello strumento e alla capacità riflessiva.

5. Potenzialità, ricadute didattiche e limiti della ricerca

Nei numerosi studi compiuti attorno alla centralità dell'uso dell'e-portfolio in ambito educativo-didattico (Fanni, 2023) emerge la sua utilità nel sostenere il processo riflessivo utile allo sviluppo di un agire educativo coerente con una identità professionale nitida seppur mutevole, in termini positivi di crescita. Questo, seppur preliminarmente, inizia ad emergere anche nella presente ricerca, accanto all'evidenza che l'utilizzo di tale strumento sia in grado di agevolare l'apprendimento di studenti e studentesse in formazione. Tuttavia, trattandosi di uno studio di caso e quindi, per definizione, prevedendo un piccolo campione non permette una replicabilità dei risultati e non permettendo di compiere generalizzazioni statistiche. È infatti per tale motivo che si è scelto di fare uso sia di strumenti di raccolta qualitativi sia quantitativi, seppur in misura minore rispetto ai primi. Ciò non toglie importanza a quanto ricercato soprattutto alla luce del fatto che si stia lavorando verso il miglioramento della formazione di educatori, futuri pedagogisti, i quali già da una prima analisi risultano trarre giovamento dall'utilizzo dell'e-portfolio in termini di miglioramento dell'apprendimento. Inoltre, la questione legata alla gestione dei dati generati rappresenta una sfida etico-organizzativa. Creare repository sicuri e strutturati per le informazioni professionali è essenziale per garantire l'accessibilità a lungo termine e la conformità alle normative. Uno dei tratti innovativi del presente lavoro è rappresentato dal voler cogliere il livello di efficacia percepito ma, soprattutto, confrontarlo con quanto emerge dall'analisi del contenuto nell'e-portfolio. Quanto emerso finora rappresenta dei risultati preliminari e parziali che assumeranno maggiore senso una volta arricchiti dal completamento delle analisi testuali previste. Queste conferiranno una visione più completa del fenomeno osservato e permetteranno di valutare appieno se quanto realizzato possa aver dato i suoi frutti e quindi raggiungere gli obiettivi preposti. Trattandosi di una ricerca incentrata sull'impiego dell'e-portfolio per agevolare la capacità riflessiva e la costruzione dell'identità professionale è possibile generare diverse ricadute salienti nel contesto educativo e didattico. Tra questi è possibile citare il miglioramento della riflessione critica, intrinsecamente connesso alla maturazione dell'identità professionale, poiché consente agli individui di esaminare e valutare in modo approfondito le proprie esperienze ed esplorare le loro convinzioni professionali. Come ampiamente sostenuto, il portfolio digitale facilita la raccolta e la sintesi di prove delle esperienze educative e professionali degli individui promuovendo l'integrazione di conoscenze e competenze acquisite in contesti diversi e contribuendo alla formazione di una visione coesa dell'identità professionale, nonché alla crescita dell'autoefficacia. Inoltre, gli studenti, attraverso l'e-portfolio, possono impegnarsi in un processo di autovalutazione rigorosa. Questo processo li

spinge a valutare criticamente le proprie prestazioni, comprenderne i punti di forza e le aree di miglioramento, e sviluppare competenze metacognitive che sono fondamentali per il loro sviluppo professionale continuo, anche grazie al contributo di eventuali feedback mirati utili al perfezionamento delle competenze e delle conoscenze. Ancora, gli e-portfolio possono fungere da strumento di comunicazione e condivisione all'interno di comunità di apprendimento. Questa dimensione sociale dell'apprendimento può arricchire ulteriormente l'identità professionale degli studenti attraverso l'interazione con i loro pari e gli esperti del settore. Infine, l'uso dell'e-portfolio prepara gli studenti all'ambiente digitale, migliorando le loro competenze digitali. Questa abilità è rilevante nell'attuale panorama professionale e può essere trasferita con successo in varie aree di lavoro.

6. Conclusioni

Tra i principali elementi della ricerca, emerge la capacità dei dispositivi digitali di facilitare la raccolta di dati e prove, consentendo una riflessione più approfondita e strutturata sulle esperienze professionali. La possibilità di rivedere documenti, annotazioni, video, audio e altri materiali digitali ha notevolmente arricchito il processo di autoriflessione e autovalutazione. Inoltre, l'accesso a comunità online di professionisti ha aperto nuove opportunità per il confronto e la condivisione di esperienze, contribuendo a una costruzione dell'identità professionale più informata e inclusiva. I digital tools rappresentano un notevole supporto nella formazione e nella didattica che merita di essere sfruttata costantemente ai fini di permettere un'azione formativa per i futuri professionisti dell'educazione quanto più arricchente possibile. Inoltre, i dispositivi digitali consentono una valutazione autentica delle competenze. La documentazione dettagliata delle esperienze professionali offre una base solida per valutazioni che riflettono con maggiore precisione le abilità reali degli individui, superando così il tradizionale approccio basato su test. In conclusione, l'uso dei dispositivi digitali per supportare la riflessività professionale offre ampie opportunità, ma richiede anche una considerazione attenta delle implicazioni pedagogiche, etiche e organizzative. Una gestione oculata di queste sfide può contribuire a un utilizzo efficace dei dispositivi digitali nell'ambito della riflessione professionale, migliorando così la formazione e lo sviluppo continuo degli individui in una varietà di settori professionali.

Riferimenti bibliografici

- Barrett, H., & Carney, J. (2005). Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development. *TaskStream web site*, 295–314.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Benvenuto, G. (2022). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Fabbri.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. ERIC.
- Delfino, M., Dettori, G., & Persico, D. (2009). Imparare ad imparare con le tecnologie. *TD-Tecnologie Didattiche*, 46(1), 51–57.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Fanni, L. (2023). The e-Portfolio: A systematic review of the Italian educational research. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 36–51. <https://doi.org/10.36253/form-13501>
- Farrell, O. (2020). From Portafoglio to Eportfolio: The Evolution of Portfolio in Higher Education. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 19. <https://doi.org/10.5334/jime.574>
- Garante per la Protezione dei Dati Personali (2023). *La scuola a prova di privacy*. GPD. <https://www.garanteprivacy.it/documents/10160/0/La+scuola+a+prova+di+privacy++Vademecum+ed.+2023.pdf/9a0d5767-6dc3-35fe-6312-7bfe45ee0160?version=1.0>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Second edition). Pearson Education, Inc.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2011). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 3–33.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: Il PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097.
- Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *The focus group guidebook*. Sage.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, *JRC Research Reports JRC107466*, Joint Research Centre.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale. In *Tecnologie per l'educazione* (pp. 1–18). Pearson Italia.
- Rocca, C. L., & Capobianco, R. (s.d.). *ePortfolio: L'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti ePortfolio: The use of new technologies to promote self-directed learning processes*.
- Rossi, P. G., & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Carocci Editore.

- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.
- Schön, D. A. (2010). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: Prospettive, modelli, pratiche*. Scholé.
- Trincherò, R. (2013). *I metodi della ricerca educativa*. GLF editori Laterza.
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio: Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Carocci Editore.

I.13

“Piani educativi pandemici”: spiegare le politiche di accesso, curriculum, e formazione insegnanti dal 1996 al PNRR “Educational pandemic plans”: explaining access, curriculum, and initial teacher training policies from 1996 to NRRP

Astrid Favella

*Università Sapienza di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
astrid.favella@uniroma1.it*

Il sistema scolastico italiano è formalmente identificato come “sistema formativo integrato”, in cui l’idea fondante è l’integrazione dei due canali del livello secondario superiore, quello accademico e quello professionale. Il presente studio, parte di progetto dottorale, considera la scuola secondaria ed è costruito attorno alla domanda “Quali sono i meccanismi/fattori determinanti degli interventi legislativi del sistema scolastico italiano nelle dimensioni di *policy* di accesso (PD1), curriculum (PD2) e di formazione iniziale insegnanti (PD3)?”. Mentre lo studio dottorale è composto da due livelli, uno nazionale e uno regionale, il presente lavoro si concentra sulla fase descrittiva dello studio nazionale, dopo la revisione della letteratura. Le politiche di accesso includono gli interventi su: obbligo scolastico, formativo, orientamento e passaggi inter-sistema; le politiche di curriculum comprendono iniziative su indirizzi di studio, curricula, ed alternanza scuola-lavoro; e si considera il lasso temporale dal 1996 al 2024. Applicando la metodologia dell’Analisi Storica Comparata, che prevede una fase descrittiva di analisi degli eventi (*eventful analysis*), emerge un disallineamento disfunzionale descritto da una periodizzazione in quattro tempi: (1996-2001) formazione del potenziale del sistema formativo integrato; (2001-2006) abbattimento del pilastro del sistema integrato; (2006-2015) flessibilizzazione del curriculum; (2015-2024) formazione minimo comun denominatore dei due canali. L’evoluzione di PD1 e PD2 definisce quindi la formazione di un mismatch disfunzionale tra le disposizioni sull’obbligo scolastico e quelle sul curriculum, che portano alla sotto-domanda di ricerca “Quali meccanismi spiegano l’evoluzione disfunzionale di PD1 e PD2?”. L’analisi descrittiva della formazione iniziale insegnanti la vedono invece evolversi tramite continue sostituzioni (*displacements*), che porta alla sotto-domanda: quali meccanismi la giustificano?

Parole chiave: accesso, curriculum, formazione iniziale insegnanti, PNRR, riforme scolastiche

The Italian school system is formally identified as “integrated formative system”, whose foundational idea is the integration of the two channels at secondary level, the academic and the vocational one. The present study, part of a doctoral project, considers upper secondary school and is built around the question: “What are the mechanisms /determining factors of the legislative interventions of the Italian school system in the policy dimensions (PD) of access (PD1), curriculum (PD2) and initial teacher training (PD3)?”. While the doctoral study is composed of two levels, a national and a regional one, this work focuses on the descriptive phase of the national study, after the literature review. By access policies we mean interventions on: schooling duty, formative duty, school guidance policies and inter-system passages; by curriculum we point at study paths and curricula, together with initial teacher training from 1996 to NRRP, the National Recovery and Resilience Plan. Applying Comparative Historical Analysis, which envisages a descriptive eventful analysis phase, a dysfunctional mismatch in a four steps periodization emerges: (1996-2001) formation of the potential of the integrated formative system; (2001-2006) destruction of a pillar of the integrated system; (2006-2015) curriculum flexibilization; (2015-2024) presence of a minimum common denominator of the channels. A dysfunctional mismatch between the dispositions on schooling duty and those on curriculum emerges, which bring to the sub-research question: What mechanisms explain the dysfunctional evolution of PD1 and PD2? The descriptive analysis of initial teacher training sees continuous *displacements*, leading to the question: what are the mechanisms underlying it?

Keywords: access, curriculum, initial teacher training, PNRR, school reforms

1. Quadro teorico di riferimento

La ricerca educativa e le scienze politiche hanno corso, fino ad ora, su binari generalmente paralleli, trascurando la comprensione di quei meccanismi che stanno al di sotto dell’introduzione delle politiche educative: “Il focus è tipicamente posto sul se una *policy* X abbia un impatto su Y, non sulla politica, e il potere, che spiegherebbe perché X è stata adottata e come è stata implementata” (Moe & Wiborg, 2016, p. 10). La presente ricerca si inserisce in questo dibattito, studiando le dinamiche che portano alla definizione di politiche in ambito italiano, considerando la scuola secondaria di secondo grado nell’arco temporale 1996-2024, ovvero, dall’introduzione di disposizioni sull’autonomia con la legge n.59/1997 alla graduale adozione di norme con il PNRR.

La domanda di ricerca generale alla base del progetto è “Quali sono i meccanismi/fattori determinanti degli interventi legislativi del sistema scolastico italiano nelle dimensioni di *policy* (PD) di accesso (PD1), curriculum (PD2)

e di formazione iniziale insegnanti (PD3)?”. Questa nasce da un gap nella letteratura e da un puzzle, ovvero da un aspetto paradossale. Rispetto al primo punto, lo studio di Archer (1979) fu il primo che cercò di ricostruire le dinamiche di definizione delle politiche in educazione: in questo, si qualificava l’Italia come sistema centralizzato, in cui le modalità di adozione di riforme seguivano una logica ad intermittenza, un meccanismo inerziale (Moscati, 2014) che vede l’adozione di iniziative solo quando queste sono in extremis non più rimandabili. Rispetto al secondo punto, la premessa insita nel concetto di sistema formativo integrato è l’idea di pari dignità tra i due canali formativi (Corsi, 2010) e, operativamente, “un sistema di istruzione secondaria superiore in cui la scelta di indirizzi diversi (...) non configuri anche l’esito in termini di differenze e abilità di base (Lucisano, 2008, p. 51). Tuttavia, il sistema scolastico italiano, al pari di quello svizzero o tedesco, è da considerarsi come “selettivo” (Cordini, 2019), il che contrasta con la pretesa dell’integrazione profonda dei due canali.

Per analizzare l’evoluzione delle riforme nelle tre componenti di *policy*, si introduce il quadro teorico come parte della letteratura teorica, che Punch & Oancea (2014) distinguono dalla letteratura empirica, riportata in sezione 4.1. Il paradigma adottato in cui si inserisce la ricerca, inteso come “modalità dominanti di pensare ai fenomeni sociali (...) definiti attraverso distinte posizioni teoriche che (...) sono i *background* culturali e filosofici sullo sfondo dei quali si conduce la ricerca” (Pring, 2015, p. 109, traduzione a cura dell’autrice¹), è quello weberiano/neo-marxista che tra i fattori incidenti sulla definizione di policies vede elementi a livello strutturale, sovrastrutturale/agenziale ed elementi misti (Archer, 1989). In questa prospettiva, la “politica delle politiche dell’educazione” viene riconosciuta come campo multi-dimensionale, in cui un cambiamento in una dimensione genera cambiamenti nell’altra dimensione secondo effetti spill-over, che ne rendono lo studio complesso, come evidenziato da Durazzi et al. (2023).

Nel *framework* concettuale la prima distinzione da considerare è quella tra *policy* “in uscita” e tra “risultato” di *policy*” (Bonjour et al., 2018, traduzione a cura dell’autrice) dove la prima indica il prodotto legislativo così come generato dalla prima istituzione con giurisdizione, e la seconda i risvolti delle politiche una volta implementati nel sotto-livello di *governance*. La differenza tra le due, non incidentalmente, viene messa a fuoco dalla letteratura sulle politiche di immigrazione europee, area di giurisdizione mista tra livello sovragovernativo europeo e nazionale, risultando come un’area di *governance*

1 Tutte le citazioni di testi non in lingua italiana presenti nel contributo, sono traduzioni a cura dell’autrice.

multi-livello (Schütze, 2021; Rosamund, 2000). Una seconda distinzione che proponiamo per definire operativamente il concetto di *policy* è quella elaborata da Ball (1993, p. 10) tra *policy* come “testo”, che sia di riforma o altro strumento legislativo, e come “discorso”. L'autore esplicita questa differenza riscontrando spesso, nella ricerca educativa, la presenza della parola *policy* utilizzata anche negli stessi studi con diversi significati a seconda delle diverse sezioni. In questa ricerca, adottiamo la prima come variabile dipendente da spiegare, mentre la letteratura, come riportato nelle sezioni successive, registra la seconda accezione come uno dei fattori che intervengono sul primo (Baldi, 2012). Ball (1993: 10) qualifica il concetto di *policy*-testo come segue: “Le diverse *policies* si possono intendere come rappresentazioni codificate in maniera complessa (attraverso scontri, compromessi, autorevoli interpretazioni e reinterpretazioni pubbliche) e decodificate in maniera complessa (attraverso le interpretazioni e i significati ad essi affidate dagli attori in relazione alla loro storia, esperienze, competenze, risorse e contesto)”. Nel definire il concetto, Ball (1993) allerta circa una seconda sfida insita nello studio delle *policies*, ovvero, che gli attori ad esse associati (Segretari di stato, ministri, capi delle commissioni etc.), così come le sue interpretazioni, possono mutare nel tempo: questa sfida viene raccolta nella metodologia che introduciamo nella sezione 3. Infine nell'estendere il significato di *policy* come testo, Ball (1993, p.13) citando Riseborough (1992), parla di “aggiustamenti secondari” e “vita nascosta” per riferirsi a quelle strategie che i singoli insegnanti o la loro collettività possono attuare nel tradurre le indicazioni di una *policy* nella pratica educativa. Le strategie possono essere “contenute” o “dirompenti” se la *policy* in oggetto è rispettivamente applicata introducendo, oppure no, pressioni per cambiamenti radicali, andando a quindi a definire il diverso carattere delle relazioni tra lo Stato e gli insegnanti. Riflettendo su questo concetto, Ball (1993, p. 13) sottolinea come nel definire una *policy* come testo, sia necessario registrare il perché lo status quo permanga o perché vi siano dei cambiamenti differenti in differenti contesti, o cambiamenti differenti dalle intenzioni dei “autori delle *policies* (laddove questi sono chiari)”.

Mentre le tre dimensioni di *policy* costituiscono il livello di analisi e devono essere spiegate, nel *framework* concettuale assumiamo che esse sottendano obiettivi di sistema, che possono variare, al variare dei contenuti di PD1, PD2, PD3: ad un primo livello di obiettivi suggeriamo essere nel tempo a livello programmatico la creazione di un sistema formativo integrato (Lucisano, 2008; Corsi, 2010). Ad un secondo livello di obiettivi possiamo considerare la possibilità che PD1 sia mossa da una certa concezione di equità, e PD2 da un certo contributo all'economia nel mercato del lavoro o di decolonizzazione del curriculum (Barr, 2012, p. 4). Dunque, le *policies* che lo studio intende spiegare sono le riforme/interventi legislativi sulla scuola secondaria nelle tre

dimensioni di *policy* (PD) di accesso (PD1), curriculum (PD2) e formazione iniziale insegnanti (PD3), nel time-frame 1996-2024, ad incorporare le maggiori riforme adottate sotto i Ministri Berlinguer, Moratti, Gelmini, Giannini e le riforme in via di definizione con il PNRR (piano nazionale di ripresa e resilienza). Si concettualizzano le politiche sull'accesso come gli interventi di: obbligo scolastico, formativo, orientamento e passaggi inter-sistema; di curriculum su indirizzi di studio, curricula e alternanza scuola lavoro; e in aggiunta si considera la formazione iniziale insegnanti, questioni considerate in apertura da due leggi cruciali sotto scrutinio: la legge n.30/2000 e la legge n.53/2003. Recuperando la nozione di sistema formativo integrato come un sistema in cui la scelta di due canali formativi non deve determinare differenze in termini di abilità di base (Lucisano, 2008), unito alla considerazione che, storicamente all'inizio degli anni 2000 “il problema della riforma della formazione professionale è rimasto (...) schiacciato dalla discussione sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, e la riforma della scuola secondaria superiore (Lucisano, 2001, p. 87)”, ne proponiamo la concettualizzazione sulla base di questi due sopracitati assi portanti. Vale a dire: i due nodi funzionali che operano come meccanismi di tenuta di fronte al contrasto dell'abbandono scolastico, sono gli interventi sugli istituti professionali e le disposizioni sull'obbligo scolastico.

Applicando la metodologia dell'Analisi Storica Comparata (CHA) (Kreuzer, 2023) che si compone di una parte descrittiva ed una esplicativa, la parte descrittiva, come si evidenzia nella sezione 4, porta alla genesi di una sottomanda di ricerca che coinvolge il concetto di “disallineamento” (*mismatch*), qui definito in chiusura del *framework* teorico. Il disallineamento disfunzionale che verrà evidenziato tra PD1 (accesso) e PD2 (curriculum) viene concettualizzato come un'evoluzione parallela delle due politiche, con rari richiami reciproci nella formulazione dei testi legislativi. Il nesso di tale sfasamento è l'eventualità che, sul versante dell'accesso, la scuola venga interrotta al raggiungimento dell'età dell'obbligo e sul versante del curriculum vi sia l'assenza di un effettivo meccanismo che assicuri una condivisa consapevolezza curricolare di base, orientata secondo gli obiettivi formativi del ciclo in questione. Dunque, lo sfasamento è operazionalizzato dapprima confrontando le disposizioni sull'obbligo (PD1) con le disposizioni sull'obiettivo del ciclo secondario (PD2), per poi contare i richiami reciproci tra gli altri indicatori di PD1 e PD2, per valutare complessivamente l'evoluzione del disallineamento.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Come introdotto nella sezione precedente, la domanda di ricerca che guida il progetto è “Quali sono i meccanismi/fattori determinanti degli interventi le-

gislativi del sistema scolastico italiano nelle dimensioni di *policy* di accesso (PD1), curriculum (PD2) e di formazione iniziale insegnanti (PD3)?”. L’origine della domanda di ricerca è duplice: *in primis*, il gap nella letteratura è esposto nella sezione 3, alla base di tali meccanismi riporta fattori strutturali, agenziali e misti. Riguardo a questo punto, Moe & Wiborg (2016, p.10) definiscono la politica dell’educazione una quasi *tabula rasa*, per la necessità di contributi empirici che facciano luce sui meccanismi alla base delle riforme educative. Accanto a questo, alla base della ricerca vi è la tensione tra l’obiettivo di sistema di integrazione dei due canali (Lucisano, 2008; Corsi, 2010) ed il meccanismo di differenziazione del curriculum che all’inizio della secondaria rende il sistema selettivo (Cordini, 2019). Si aggiunge come questo aspetto paradossale venga amplificato sul versante dei decisori politici dall’osservazione secondo la quale: “Mancando una reale politica dell’educazione generale, il governo nazionale, a prescindere dal colore politico, solitamente spende una quantità di tempo considerabile a discutere del bisogno delle riforme o semplicemente mantiene il silenzio prima di introdurre dei cambiamenti” (Moscatti, 2014, p. 91). Il “prescindere dal colore politico” rimanda ad una riflessione sul concetto di “politicizzazione”: secondo l’economista politico Gourevitch (1986, p.17) “le politiche necessitano di politica”, ovvero per uscire da crisi socio-economiche, che qui potremmo trasporre in crisi del sistema educativo per il tasso di abbandono scolastico all’11.5% nel 2023 di due punti sopra la media europea (ISTAT, 2023), sono necessari meccanismi di *politics*, tramite coalizioni socio-economiche che supportano quelle parti politiche in grado di adottare pacchetti di misure volte al miglioramento delle condizioni di crisi.

Vista l’origine della domanda di ricerca, le sotto-domande che verranno giustificate nella sezione 4, risultato di analisi descrittive dell’evoluzione della legislazione, sono: “quali sono i meccanismi che spiegano l’evoluzione disfunzionale delle politiche sull’accesso e sul curriculum?” e “Quali meccanismi spiegano l’evoluzione della formazione iniziale insegnanti tramite continue sostituzioni di misure?”.

Il titolo “Piani educativi pandemici” è stato scelto per essere emblematico ed indicare l’obiettivo ultimo della ricerca. Sebbene infatti lo studio prenda in considerazione un lasso di tempo più lungo (1996 – 2024), suggeriamo che comprendere le dinamiche che muovono le politiche educative a svilupparsi in determinate direzioni possa chiarire quali siano i mezzi a disposizione per intervenire in diverse dimensioni di *policy*, date determinate condizioni. In particolare, l’*European Centre for Disease Prevention and Control* (ECDPC), definisce un piano pandemico come un documento avente il seguente obiettivo “descrivere le strategie [di un paese] per rispondere a una pandemia supportate da piani operativi a livello nazionale e subnazionale” e, in assenza di

misure preparatorie al manifestarsi di una crisi, una nazione come è stato il caso dell'Italia, può contare nell'immediato solo sulle risorse disponibili “la mancanza di specifiche misure preparatorie porta uno stato ad avere a che fare con questo tipo di crisi attraverso un processo in cui le caratteristiche esistenti delle politiche e del sistema politico, con tutti i suoi pro e contro, prevalgono” (Capano, 2020, p. 326). Rispondere alla domanda di ricerca significherebbe comprendere i meccanismi che muovono le politiche educative in determinate direzioni, verificando quali condizioni siano presenti per stilare piani di intervento operativi che rispondano alle situazioni di crisi.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Lo studio si compone di due livelli, uno nazionale, e uno regionale: questo scritto è dedicato alla sezione descrittiva del livello nazionale. Si applica ad entrambi i livelli la metodologia dell'Analisi Storica Comparata (Kreuzer, 2023) che si compone di una fase descrittiva di analisi degli eventi (*eventful analysis*) ed una esplicativa, in corso di elaborazione tramite spiegazione storica/process tracing (Beach, 2020). La fase descrittiva è volta alla formulazione di sottodomande di ricerca che parte dalla descrizione dettagliata di trasformazioni istituzionali, seguendo gli step della descrizione storica: “raccolta dei fatti; cronologia; concatenazione; periodizzazione/tracciamento di cambiamenti simultanei; riformulazione delle domande di ricerca” (Kreuzer, 2023, p.75). La fase descrittiva si basa sull'analisi delle seguenti fonti: normativa primaria (leggi, decreti legislativi, decreti-legge); normativa secondaria (circolari, note ministeriali, Informa Scuola), consultabili nell'archivio online e fisico del Ministero dell'Istruzione dall'anno 1996 al presente; oltre che comunicati stampa, estratti dagli Annali dell'Istruzione. Nell'utilizzo della tipologia di cambiamenti istituzionali di “percorsi intercorrenti” si fa riferimento principalmente a “sostituzioni” (*displacements*) di misure rimosse e “stratificazioni” (*layering*) in cui si trova una graduale aggiunta di interventi sulla linea di quelli esistenti (Mahoney & Thelen, 2009).

4. Stato dell'arte della ricerca & discussione dei dati raccolti

4.1 Stato dell'arte della ricerca

Lo stato dell'arte della ricerca riporta principalmente la letteratura empirica, mentre quella teorica è stata considerata nella sezione 1 (Punch & Oancea, 2014), ed è organizzata in fattori strutturali, agenziali e misti impattanti la de-

finizione delle politiche educative. Solamente due revisioni della letteratura esaminano i fattori impattanti sulle politiche educative: Busemeyer et al. (2011) e Gift & Wibbels (2014), tuttavia utilizzando una logica organizzativa differente, che mette in luce le diverse correnti della scienza politica e ricerca educativa da cui provengono i contributi.

Due principali studi empirici recenti si interrogano circa il potere spiegante del fattore strutturale del tipo di welfare state secondo Willemse & De Beer (2013), ed il profilo produttivo di una nazione, dando corpo alla teoria di “Varietà di Capitalismo” (Hall & Soskice, 2001; Hanckè et al., 2007). Lo studio di Willemse & De Beer (2013) appartiene al filone degli studi sul welfare state e considera la tipologia ideata da Esping-Andersen (1990, p.80), che definisce un regime di welfare come segue: “Il concetto di regimi di welfare denota gli arrangiamenti istituzionali, regole e concetti che danno forma a diverse decisioni di politiche sociali, sviluppi di spese, definizioni di problemi, e persino la struttura di risposta e domanda dei cittadini e consumatori di welfare”. La tipologia di regimi elaborata è tripartita, ed individua i regimi in liberale conservatore/corporatista e social/democratico a seconda dei diversi livelli di manifestazione dei due processi, di decommodificazione e di stratificazione (Esping Andersen, 1990). La prima funzione è in atto quando “un servizio viene reso in quanto diritto”, dunque il livello di decommodificazione corrisponde alla capacità di sostentamento che lo stato può garantire ai cittadini, senza contare sul mercato (Esping-Andersen, 1990). La seconda funzione, relativa alla stratificazione, può essere pensata come l’effetto collaterale delle politiche sociali, incapsulando il livello a causa del quale una data gerarchia sociale viene promossa dalle politiche sociali (Willemse & de Beer, 2013, p. 108). I tre regimi hanno diversi livelli delle due funzioni di decommodificazione e stratificazione, rispettivamente: quello liberale basso e alto; quello conservatore/corporatista moderato e alto; quello social-democratico alto e basso. Nel loro studio, Willemse & de Beer testano dunque la tenuta della classificazione nella sfera di *policy* educativa, in particolare nel settore terziario, traducendo le due funzioni tramite indicatori nel contesto. La funzione di decommodificazione è tradotta con la spesa pubblica per l’educazione, la percentuale di studenti iscritti all’educazione terziaria, il sistema di finanziamento tramite prestiti o borse di studio. La funzione di stratificazione viene immaginata come data dal numero di diversi indirizzi e di livello di professionalizzazione dei corsi. I due autori testano dunque l’ipotesi principale: se l’educazione terziaria è infatti parte integrante di un regime di welfare, le stesse combinazioni dei livelli di decommodificazione e stratificazione dovrebbero ripresentarsi rispetto agli indicatori in ambito educativo (Willemse & De Beer, 2013, p. 109). Per testare l’ipotesi, i livelli di standardizzazione vengono verificati per 19 paesi occidentali sviluppati, tramite dati qualitativi sulle caratteristiche dei sistemi rispetto agli

indicatori scelti; mentre dati quantitativi si riferiscono a livelli di spesa pubblici e privati, tasse, aiuti finanziari a studenti e livelli di iscrizione a istruzione terziaria (Willemse & De Beer, 2013, p. 110). Lo studio trova dunque che i tre modelli di Esping-Andersen (1990) non hanno potere predittivo sulla direzione delle politiche adottate in ambito educativo terziario, eccetto nel caso dei regimi social/democratici che meglio si rifanno al modello, ma pur sempre mostrando livelli di decommodificazione più alti in educazione di quelli riscontrati nelle altre aree di *policy*. Riguardo l'Italia, se per il modello originale di Esping-Andersen, che considerava il più ampio welfare-state, veniva classificata come caso di regime conservatore, la ricomposizione dei livelli di decommodificazione e stratificazione in ambito terziario la qualificano come esempio di regime liberale, il che, tenendo presente la *policy* di accesso libero della nazione (Moscati, 2014), è particolarmente controverso.

Il potere esplicativo dei fattori strutturali appare problematico nel caso italiano, anche considerando il contributo di un secondo stream di letteratura che si esprime circa il ruolo dei fattori strutturali nella determinazione di politiche educative, ovvero la letteratura relativa alla teoria di “Varietà di Capitalismo”. Il concetto essenziale della teoria è quello di vantaggio istituzionale comparato: “i mercati del lavoro, mercati finanziari, i sistemi di formazione, e la collaborazione tra imprese su ricerca e sviluppo che rinforzano equilibri nazionali e danno luce a vantaggi istituzionali comparativi” (Hall & Soskice, 2001, p. 1). La teoria prevede infatti che alla base di diversi sistemi nazionali socio-economici, nei due prototipi di economia di mercato liberale (LME) ed economia di mercato coordinata (CME), vi siano complementarità di istituzioni, “complementarietà istituzionali”, della sfera economica e sociale, che portano un “vantaggio comparativo”, nell’esprimere diversi sistemi produttivi (Hall & Soskice, 2001). Prendendo come unità di analisi le singole imprese su diversi territori nazionali, gli autori affermano (Hall & Soskice, 2011, p.16): “In sostanza si sostiene che le differenze nei *framework* istituzionali dell’economia politica generino differenze sistematiche tra le strategie delle industrie tra LMEs e CMEs”. In particolare, nazioni classificate come LME avranno un vantaggio comparativo nel produrre entità flessibili; mentre CME in entità specifiche e co-specifiche, che richiedono, in termini di competenze, rispettivamente competenze generali nelle LME e competenze specifiche per l’industria/impresa di riferimento. Questo è dovuto al fatto che le CMEs forniscono più supporto per le interazioni strategiche richieste per realizzare il valore di “entità co-specifiche”, nella forma di “formazione specifica di settore, ricerca collaborativa e sviluppo” mentre i mercati più fluidi LME portano gli attori ad investire in “entità flessibili, come competenze generali o tecnologie multifunzionali” (Hall & Soskice, 2001, p. 17). Ancora una volta, l’Italia si presenta come caso studio di particolare rilievo, figurando come economia di mercato

mista (MME), in cui segue che, dal punto di vista della specializzazione delle skills, non vi siano delle strategie privilegiate e si riscontrano infatti differenze tra gli altri paesi classificati come tali, tra cui Francia, Spagna e Grecia (Estevez-Abe et al., 2001). Questa teoria ha la pretesa di incorporare la sfera istituzionale del tipo di welfare state, considerandolo uno degli ambiti in cui le complementarità funzionali si manifestano (Busemeyer, 2011, p. 35): i datori di lavoro nelle CMEs tendono a supportare le istituzioni del welfare states perché assolvono il vitale compito di fornire le competenze specifiche a livello di industria/azienda. L'attenzione alle trasformazioni del settore produttivo viene rimarcata anche da Lucisano (2001), come premessa all'analisi del progetto di riforma della formazione professionale negli anni 2000. Citando Visalberghi, l'autore (2001, p.90) afferma come questo negli anni 70 avesse profilato che cambiamenti nel sistema produttivo avrebbero determinato mutamenti nella sfera socio-economica. Concludendo sul contributo della teoria di "Varietà di Capitalismo", dunque, fattori di politica non vengono inclusi tra i fattori determinanti nella formazione delle competenze, non rimarcandone l'aspetto di politicizzazione. Il trend di "marchettizzazione" (*marketisation*) è un ulteriore evento strutturale, il cui impatto sulle politiche dell'educazione, seppur in ambito terziario, è considerato da Marginson (2013), il quale all'indomani della crisi economico finanziaria del 2011, nota come le riforme educative di "marchettizzazione", che inseriscono elementi di mercato nel sistema, non siano l'unico obiettivo sull'agenda di riforma dei governi occidentali, tuttavia precisando: "Nonostante questo, le riforme con aggiunta di elementi di mercato sono il principale gioco di *policy*", il che si può derivare anche dall'esistenza di una rivista scientifica di impact factor Q2 nel 2021, Journal of School Choice: International Research and Reform. Marginson (2013, p. 354) aggiunge poi: "La domanda riguardo all'educazione superior è, quanto è stata re-inventata? E quanto può essere re-inventata?". Marginson (2013) argomenta dunque gradualmente circa l'impossibilità teorica dell'applicazione totale del concetto di mercato nel settore, citando in ultimo esame la natura della "conoscenza" come "bene pubblico", caratterizzato dalla "non rivalità" e "non escludibilità": questa conclusione rappresenta il limite estremo della politicizzazione delle politiche educative. Tali iniziative sono considerate espressione di una più ampia "onda neo-liberale" presentatasi in tutti gli aspetti delle politiche sociali, all'indomani della crisi finanziaria del 2008 (Taylor-Gooby et al., 2010) e, sempre secondo Marginson (2013), oltre che nella forma di modello di mercato neo-liberale (NLMM) si manifesterebbe in ambito educativo anche nella forma del managerialismo, o pratiche del Nuovo Management Pubblico (NPM). Il NPM in letteratura fa riferimento a "un insieme ibrido di pratiche organizzative", che non sarebbe riferibile soltanto al managerialismo ma avrebbe radici multiple: "Combina modelli di business e schemi di mercato neo-liberale, da un lato

con sistemi di controllo burocratico che enfatizzano l'interfaccia e la responsabilizzazione, dall'altro con idee di trasparenza ed individuazione che devono tanto alla Nuova Sinistra degli anni '60 che alla Nuova Destra degli anni '70" (Marginson, 2013, p. 354). Recentemente, Guven (2022) ha effettuato un caso studio turco sull'impatto del neoliberalismo sulle riforme della formazione insegnanti, dunque PD3, negli anni '90: l'autore riporta come questo abbia dato forma sia alle carriere degli insegnanti che al contenuto del percorso di formazione. Mentre le prime sono state legate al concetto di responsabilizzazione, il percorso di formazione ha previsto l'eliminazione dei contenuti pedagogici per gli insegnanti della secondaria, generando "insegnanti-tecnici" piuttosto che "insegnanti accademici" (Guven, 2022, p.19). Nel settore educativo, la "marchettizzazione" si interseca con la più ampia discussione sulla *school choice*, tradizionalmente associata a posizioni neoliberali, ma non privo di sfumature di sinistra. Musset (2012, p.6) riporta come il termine-ombrello *school choice* si traduca in diversi interventi che dipendono dal sistema di offerta educativa della nazione, che vede ai due estremi paesi con la maggior parte delle scuole secondarie pubbliche e paesi con la gran parte di scuole private supportate da fondi pubblici. Gli interventi di *school choice* possono agire sulle scuole pubbliche tramite i seguenti interventi: "piena scelta dei genitori tra le scuole pubbliche" oppure "scelta tramite l'innalzamento dell'offerta da parte delle scuole pubbliche" (Musset, 2012, p. 18-23). Tuttavia, la *school choice* può manifestarsi anche tramite interventi per incentivare l'accesso alle scuole private introducendo elementi di mercato: "schemi di voucher universali: meccanismi per incentivare ed estendere la *school choice*" o "specifici programmi di voucher per incentivare le famiglie svantaggiate a scegliere le scuole" sia pubbliche che private (Musset, 2012).

A proposito del continuum sovra-citato, nei cicli primario e secondario, l'Italia rappresenta il primo estremo, essendo caratterizzata da un regime di "piena scelta dei genitori tra scuole pubbliche", dove l'accesso è garantito fino ad esaurimento disponibilità, una condizione comune solo ad altri due paesi UE, Belgio e Olanda, oltre che a Cile e Nuova Zelanda (Musset, 2012, p. 17). Un'eccezione nel panorama regionale italiano è la Lombardia, che da più di un decennio ha aumentato l'intensità delle politiche di *school choice*, incentivando tramite voucher l'iscrizione a scuole private (Agasisti, 2008), iniziativa che sembra essersi radicata, dato che il de-finanziamento delle misure a livello regionale nel 2016 non ha portato un impatto significativo sulle iscrizioni (Cannistrà et al., 2023). Come esempio più recente di assenza di meccanismi di politicizzazione nelle politiche educative, relativamente alla contrapposizione tra gruppi di interesse o partiti politici, riportiamo lo studio qualitativo di analisi del discorso di Murphy (2020) che analizzando le dichiarazioni delle singole università, nel contesto USA, circa la chiusura forzata allo scoppio del-

l'emergenza, rileva un meccanismo di "securitizzazione" (*securitisation*). La priorità della salute pubblica viene comunicata nei discorsi accostando significati di rischio e pericolo alla presenza in classe; dunque, il concetto di "securitizzazione" viene preso in prestito dall'ambito delle relazioni internazionali.

La letteratura sui fattori agenziali vede invece studi empirici concentrarsi sull'impatto dell'azione dei sindacati insegnanti e delle unioni degli studenti. Moe & Wiborg (2016) segnalano il ruolo chiave giocato da due elementi nella comprensione della politica dell'educazione: "interessi acquisiti" ed i "punti di veto", in particolare, rappresentati dai sindacati degli insegnanti. Lo studio è basato su casi studio multipli, considerando: USA, Francia, Inghilterra, e, come paesi in via di sviluppo, India e Messico. Il caso principale, quello Americano, ripercorre gli interventi dei sindacati degli insegnanti dal dopoguerra al 2016, e li caratterizza come punti di veto a due livelli tramite una "politica di bloccaggio": dal basso, considerando i meccanismi di negoziazione del salario e dall'alto, in quanto i sindacati sono per numero i principali sostenitori e finanziatori del Partito Democratico. Riflettendo sulle inferenze dei casi studio considerati cumulativamente, gli autori trovano che, trasversalmente, in nessuno dei casi presi in esame di USA, Francia, Germania e Giappone: "siano mai state implementate sostanziali riforme educative. Infatti, i loro sistemi politici in effetti li lasciano stranamente in svantaggio quando si parla di riforme: precisamente perché i multipli punti di veto rendono le riforme così complicate, i loro governi non hanno neanche ragione di tentare il tipo di cambiamenti trasformativi che hanno avuto luogo in Inghilterra o Svezia" (Moe & Wiborg, 2016, p. 19). Lo studio del ruolo delle unioni degli studenti nel contesto internazionale è portato avanti da Klemen i (2012, 2014), Altbach (1989) e Statera (1979) sul caso italiano, ma i contributi riguardano studenti a livello terziario. Quest'ultimo non indaga l'impatto dei movimenti degli studenti sull'approvazione delle riforme, ma piuttosto va ad indagare le cause dello sviluppo di questi movimenti, indicando la crisi economica del tempo alla base del tumulto degli anni '60 (Statera, 1979). Un ulteriore gap nell'ambito italiano, riguarda lo studio del ruolo dei consulenti delegati, il cui operato è messo in luce da Lucisano & Corsini (2015: 98): "Così, alle difficoltà della scuola, politici, giornalisti e consulenti, avendo lungamente sofferto studi imposti, propongono per contrappasso la valutazione di insegnanti e docenti universitari, ma lo fanno come è stato loro insegnato a scuola: punendo i cattivi e premiando i buoni. Ci sono stati esperimenti che hanno verificato l'impatto di un modello meritocratico quale quello proposto nel documento sulla buona scuola?". Gli autori invitano dunque ad una lettura critica del ruolo dei consulenti e delle società di consulenza: da una prospettiva di teorie critiche di *policy* dell'educazione (CEP) Gunter et al. (2015: 518) analizzano il caso anglosassone coniando il termine "consultocrazia" ed esortano alla produzione

di studi empirici che si confrontano con questo processo. Cantwell et. al (2018) sottolineano invece l'importanza del ruolo delle aspirazioni delle famiglie per la prosecuzione dei corsi a livello terziario. Jensen (2011) si oppone invece alla teoria di *power resource* secondo la quale i partiti social-democratici sarebbero il motore determinante sull'espansione della spesa pubblica per obiettivi di redistribuzione, toccando tangenzialmente la questione dei fattori che influenzano le decisioni di riforma. L'autore opera una "analisi della regressione in diverse serie temporali" negli anni 1980 - 2000, attribuendo invece un ruolo fondamentale al processo strutturale di de-industrializzazione. Per razionalizzare gli attori agenziali, alcuni commentatori distinguono tra il lato della *domanda* di riforma, e dell'*offerta* di riforma (Gift & Wibbels, 2014). La maggior parte degli elementi agenziali proposti in questa sezione appartengono al lato della *domanda*, mentre secondo Gift & Wibbels (2014) la ricerca dovrebbe concentrarsi sul lato dell'*offerta* dell'educazione.

Circa i fattori misti, i contributi più recenti provengono da Marginson (2016), Busemeyer et al. (2020) e Durazzi et al. (2023). In ambito terziario, circa la coesistenza di due obiettivi di sistema quali equità ed eccellenza di ricerca, Marginson (2016) analizza l'evoluzione della vicenda universitaria americana, spiegando la divisione del sistema tra università che fanno ricerca da un lato, ed i community colleges dall'altro. L'autore spiega come il progetto programmatico di riforma, originatosi dal piano il cui principale "architetto" era Clark Kerr, avrebbe retto in presenza di due condizioni: l'efficacia nei passaggi intersistemici tra community colleges e le università impegnate nella ricerca, e la possibilità di accesso generalizzato all'educazione a tutti i livelli. La prospettiva iniziava ad apparire irraggiungibile con l'avvento della presidenza Raegan che, nel continente europeo, trovava la sua controparte in Thatcher, come interpreti del neoliberalismo degli anni 70. L'intreccio, dunque, del fattore politico con quello della *governance* universitaria pone limiti effettivi rispetto alle aspirazioni degli studenti della secondaria nei diversi paesi (Cantwell et al., 2018). Busemeyer et al. (2020) trovano, in uno studio quali-quantitativo, le condizioni sotto le quali l'opinione pubblica ha un'incidenza sulla definizione delle politiche laddove l'argomento è saliente e l'opinione è coesa.

Da ultimo, Durazzi et al. (2023, p.144) nell'analizzare l'evoluzione delle politiche della scuola secondaria in Italia dalla metà degli anni '90 al 2010, segnalano come locus cruciale dei processi decisionali "l'intersezione dell'arena parlamentare e corporativista". La presente ricerca prende le mosse da questo studio, abbracciando l'aspetto di multidimensionalità delle politiche scolastiche.

Avendo proposto la letteratura sui fattori determinanti delle politiche educative, si riscontra una paucità di contributi circa i meccanismi spieganti (Beach, 2020) dei cambiamenti legislativi ed un quadro frammentario a se-

conda del fatto che i contributi provengano dal campo economico, di economia politica o educativo; in particolare, solo lo studio di Durazzi et al. (2023) affronta direttamente il problema della “politica delle *policy* educative” in Italia. In questa ottica, il presente progetto dottorale si propone come assolutamente originale, e vuole parlare ad un vuoto nella letteratura per quanto riguarda il periodo 1996-2024, apprezzando anche le specificità regionali in una nazione che presenta forti disparità in termini di esiti socio-economici a riguardo.

4.2 *Discussione dei dati raccolti: il “disallineamento” tra PD1 e PD2 e le “sostituzioni” di PD3*

Il risultato dell’analisi degli eventi a livello nazionale, sezione descrittiva, considerando insieme PD1 e PD2, segue l’evoluzione del “disallineamento” disfunzionale concettualizzato in sezione 1, tra gli interventi sull’obbligo scolastico e quelli sul curriculum. Data la definizione operativa di sistema formativo integrato, assumiamo interventi sull’obbligo scolastico e/o interventi di riforma dell’istruzione tecnica o professionale, intesi come assi portanti del sistema integrato.

Il primo periodo (1996-2001) vede la “formazione del potenziale del sistema integrato”, ed abbraccia i Governi Prodi I, D’Alema II e D’Amato II. I cambiamenti di PD1 vedono l’età dell’obbligo alzarsi dai 14 ai 15 anni con la legge 9/1999, e con la legge n.144/1999 l’introduzione del concetto di “obbligo formativo” fino ai 18 anni, prescrivendo la conduzione di attività formative in scuole o tramite apprendistati, con vaghe disposizioni di implementazione. La cruciale “Riforma dei Cicli” n.30/2000 modifica la struttura del sistema scolastico, standardizzandola a quelle del livello europeo: la scuola di base dura 7 anni, seguita dalla scuola secondaria, di durata 5 anni. Il periodo sotteso è quello di una vera “stagione di riforme” (Lucisano, 2001: 81): questi due cambiamenti, infatti, precedono quello della Riforma dei Cicli che uniforma i tempi dell’istruzione a livello europeo. In riferimento alle modificazioni del sistema infatti, Giovanni Trainito, Dirigente Generale del Ministero nell’anno 2000, scrive: “in considerazione del carattere elitario e selettivo del sistema scolastico generato dalla riforma Gentile, ci si rende conto che per dare una risposta adeguata a tale esigenza occorre modificare l’intero impianto del sistema scolastico vigente (...) non si tratta di apportare modifiche o ritocchi di poco rilievo; di questi, infatti, se ne contano numerosi che hanno lasciato però immutato l’impianto complessivo con i suoi fenomeni distorcimenti.” (Annali, 2000: 7). La trasformazione di PD2 in questo periodo vede la riforma dell’apprendistato e dell’istruzione professionale (Lucisano, 2001), con la legge n.196/1997. Sempre inerente a questo aspetto, viene istituito un

fondo per l'ampliamento dell'offerta formativa (legge n.440/1997) finalizzato anche alla realizzazione di progetti integrati tra i due canali; mentre relativamente agli indirizzi nella legge n.30/2000 viene prevista la possibilità di una riduzione di quelli vigenti, poi non realizzata. È cruciale sottolineare che si inserisce per la prima volta a scuola lo studio della storia del XXI secolo, come sottolineato dallo storico Ginsborg (2003: 312). Leggendo PD1 e PD2 insieme, la cifra di questo periodo è quindi un potenziale dialogo di rafforzamento tra PD1 e PD2, ma andando a livello micro e confrontando l'*obbligo scolastico* (PD1) con l'*obiettivo formativo del secondo ciclo* otteniamo una sostanziale questione (Tabella 1): come assicurare la presenza di conoscenze di base condivise nel caso di abbandono degli studi? Da disegno di riforma a questo aspetto sopperisce, come punto di contatto, principalmente uno: l'*obbligo formativo*. In pratica, con le accresciute competenze delle regioni tramite la legge costituzionale n.3/2001, l'onere si demanda di fatto ad esse con la responsabilità della formazione professionale, responsabilità sottolineata da Lucisano (2001) che afferma come ad esse fosse richiesto "un impegno straordinario" nella presa in carico degli istituti professionali unitamente alla missione dell'*obbligo formativo*.

Obbligo scolastico	Finalità del secondo ciclo
15 anni	"Essa ha la finalità di consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità, e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro."

Tabella 1: Disallineamento periodo 1

Un ulteriore punto di contatto è l'integrazione di attività previste dal PON, con enti territoriali che appare come genesi dell'alternanza scuola lavoro, che mette in relazione PD1 e PD2. L'interrogativo di base, che punta alla *contradictio maior* del sistema (Intervista n.1 con ex Assessore regionale), è riscontrabile a livello micro: quale consapevolezza curricolare avrà il singolo studente drop-out all'età in cui si esaurisce l'obbligo scolastico? Contando un solo punto di contatto tra le due componenti di *policy*, si configura l'aspetto di disallineamento nel primo periodo.

Il secondo periodo vede "l'abbattimento di un pilastro del sistema integrato" (2001-2006). Il periodo inizia perché marcato principalmente da una

sostituzione di misure (Mahoney & Thelen, 2009) sull'obbligo scolastico che viene ri-abbassato a 14 anni, mentre quello formativo rimane a 18, creando dunque uno stravolgimento rispetto ai parametri della regola che inizialmente aveva caratterizzato il binomio obbligo scolastico-obbligo formativo. Instauratosi un abbassamento dell'obbligo scolastico, e in assenza di iniziative cardine sull'orientamento, si prepara il terreno per quello che è un orientamento di carattere "selettivo/ad esaurimento". La legge n.53/2003 delega il governo ad adottare interventi per il contrasto alla dispersione "e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e formazione". Tramite le lenti dell'Analisi Storica Comparata, che suggerisce di tracciare cambiamenti di concettualizzazioni, anche in questo periodo emerge la formulazione di "diritto-dovere all'istruzione": si rafforza il significato di responsabilità individuale dell'impresa dell'istruzione, affiancando la parola "dovere" al fino ad allora noto "diritto". Si segnala che il processo di approvazione della riforma inizia l'11 gennaio 2002: il *Corriere della Sera* riportò come in quella circostanza "Dopo quattro ore di acceso dibattito il Governo decide che non è il caso di concludere frettolosamente una partita su un tema così delicato e rinvia tutto a una nuova riunione". La trasformazione di PD2 vede con la riforma Moratti una "liceizzazione" tramite il "progetto 92" (Lucisano, 2001, p. 88), poi interrotta da Fioroni ma rilevata da Lucisano (2001) a livello dell'istruzione professionale. Tutti gli indirizzi di studio secondari assumono infatti la denominazione di "licei". Leggendo insieme le trasformazioni di PD1 e PD2, in questo periodo, l'osservazione sulla disfunzionalità di PD1 e PD2 relativamente alle due dimensioni di obbligo scolastico e finalità del ciclo di riferimento si amplificano (Tabella 2): da un lato, si abbassa l'obbligo scolastico, dall'altro, le finalità del secondo ciclo nella legge n.53/2003 vengono formulate in modo ancora più astratto. Si contano solo due richiami tra PD1 e PD2, il medesimo del periodo precedente e l'alternanza scuola- lavoro (PD2), istituita solo per livelli tecnici e professionali, formulata in termini di "funzionalità" all'espletamento dell'obbligo scolastico (PD1).

Obbligo scolastico	Finalità del secondo ciclo
14 anni	"Il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, e finalizzato a sviluppare l'autonomia capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie"

Tabella 2: Disallineamento periodo 2

Il terzo periodo (2006-2015) è composito, e vede una “flessibilizzazione del curriculum”. Si inaugura con il Governo Prodi II e termina con il governo Berlusconi IV. Il periodo è sancito sia da un innalzamento dell’obbligo scolastico con Fioroni, che da una razionalizzazione degli indirizzi professionali con Gelmini, in un più grande disegno di razionalizzazione che riguarda anche gli indirizzi liceali e tecnici. Il Ministro della Pubblica Istruzione sotto il Governo Prodi prende carica il 17 Maggio 2006, mandato che dura circa due anni concludendosi l’8 Maggio 2008. L’approccio alla politica di Fioroni è tradizionalmente noto con il nome di “cacciavite” (UIL, 2007), che portava cioè piccoli aggiustamenti, il che richiama la modalità di cambiamento istituzionale della “stratificazione” (Mahoney & Thelen, 2009). Nell’arco del mandato si agisce su tutti e tre i campi, ed i riferimenti normativi principali sono: la legge n.296/2006, la legge finanziaria, dall’Art.601 al 657 e la Legge n.40/2007. Riguardo a PD1, l’obbligo scolastico viene innalzato al quindicesimo anno di età per una durata complessiva di 10 anni, rompendo decisamente con quanto fatto da Moratti. Si deve acquisire titolo di scuola secondaria superiore o qualifica professionale di durata minima 3 anni, entro i 18 anni di età. Non si segnalano azioni rilevanti sull’orientamento. La cifra di carattere temporale che caratterizza il ministero di Fioroni è l’“andatura”, ovvero la velocità: all’inizio del mandato, si rileva una fretta nel presentarsi come alternativa alle iniziative proposte dal governo precedente, vengono ristabiliti gli Istituti Tecnici e Professionali e soppressi i licei economici e tecnologici (FLCGIL, 2007). Circa i cambiamenti di PD2, Fioroni mantiene la quota di autonomia dei programmi al 20%, seguendo la linea inaugurata da Moratti. Successivamente, secondo la modalità di “stratificazione”, la legge n.240/2010 abolisce i “programmi”, e introduce le indicazioni nazionali che spostano il focus sulle competenze al posto che sulle “conoscenze”. Relativamente agli indirizzi, vi è una riorganizzazione del sistema IFTS, previsto dalla finanziaria del 2006, art.196. Le tempistiche vedono, un anno dopo, la misura ancora da attuarsi: si tengono tavoli con la CGIL (17/12/2007), che manda le proprie osservazioni in un documento, circa l’istituzione degli ITS accanto alla presente struttura degli IFTS, che erano nati con la legge 144/1999. Anche se questi sono cambiamenti a livello post-secondario/terziario, riteniamo siano significativi da segnalare perché inevitabilmente collegati al segmento del sistema analizzato, quello secondario. Per la prima volta nel periodo osservato abbiamo un richiamo diretto al confronto tra PD1 e PD2 nelle componenti principali di obbligo scolastico e curriculum che corre parallelo all’obbligo scolastico. Avendo già menzionato il confronto nelle due riforme precedenti, si riporta questo così come già appare nelle finalità espresse, direttamente nella legge n.196/2006, al comma 622 (Tabella 3). Focalizzandosi sulla frase: “L’adempimento dell’obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del

primo ciclo, l’acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore”, si sottolinea dunque come il confronto diretto tra PD1 e PD2 emerga non come esempio di distanza tra i due aspetti, ma come punto di contatto. Si conta, come secondo punto di contatto, solo quello di “default” dell’obbligo formativo già emerso nei due periodi precedenti, in cui si ritiene l’istruzione professionale in funzione di recupero per l’assolvimento dell’obbligo.

Obbligo scolastico	Finalità del secondo ciclo
16 anni	(invariate rispetto a Moratti; Finanziaria 2006: legge n.196/2006) “L’adempimento dell’obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l’acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, sulla base di un apposito regolamento adottato dal Ministro della pubblica istruzione ai sensi dell’articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400. Nel rispetto degli obiettivi di apprendimento generali e specifici previsti dai predetti curricula, possono essere concordati tra il Ministero della pubblica istruzione e le singole regioni percorsi e progetti che, fatta salva l’autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell’assolvimento dell’obbligo di istruzione.”

Tabella 3: Disallineamento periodo 3

Il quarto periodo (2015-2024) si riferisce alla parziale formazione di un “minimo comun denominatore dei due canali”: si segnalano due riforme del sistema dell’istruzione professionale sia con “La Buona Scuola” che con il PNRR; che includono alcuni aspetti di ibridazione dei due canali, si trova quindi un meccanismo di “stratificazione” all’interno dello stesso periodo. Le leggi che interessano questo periodo sono le seguenti: “La Buona Scuola” legge n.107/2015 e decreti attuativi, e le riforme del PNRR, “decreto aiuti Ter” ovvero legge n.144/2022. Circa PD1, con “La Buona Scuola” non si segnalano iniziative significative sull’orientamento. Mentre il PNRR interviene su questo punto con la “riforma dell’orientamento”, prevedendo in tutti gli indirizzi secondari, nell’ultimo biennio, almeno 30 ore annue dedicate al tema, con il coinvolgimento di professori universitari nell’impresa. Circa l’evoluzione di PD2 in questo periodo, si registra l’avvento di due riforme dell’istruzione tecnica e professionale. Una con la Buona Scuola, ed una con la legge n.144/2022 nell’ambito del PNRR. La riforma prima ha previsto l’introduzione dell’alternanza scuola lavoro anche nei licei, per un totale di 200 ore nel triennio, e di

400 ore nel triennio tecnico e professionale. Leggendo cumulativamente la trasformazione di PD1 e PD2, riguardo al primo confronto non ci sono variazioni rispetto al periodo precedente, per cui si rimanda alla Tabella 3: l'obbligo scolastico rimane a 16 anni e le finalità del secondo ciclo invariate. Tuttavia, abbiamo più punti di contatto tra PD1 e PD2. Permane anche in questo caso la funzione delle scuole professionali come vigilanti sull'obbligo formativo: a rinforzo di questo aspetto, "La Buona Scuola" individua le "scuole cerniera", istituti professionali statali volti a tenere una cooperazione con quelli regionali circa le specificità territoriali. L'alternanza scuola-lavoro (PD2) è inserita obbligatoriamente in tutti gli indirizzi secondari, e relativamente all'inserimento nei licei viene definita nella legge n.107/2015 come "funzionale all'orientamento", parte delle politiche di accesso (PD1), creando dunque un punto di contatto tra le due componenti di *policy*. L'inserimento dell'alternanza nei licei con la riforma della "Buona Scuola", da un lato, e del recente intervento sugli istituti tecnici e professionali, con l'integrazione dell'aspetto dell'internazionalizzazione nel curriculum ed un incremento delle materie umanistiche nei curricula dall'altro, costituiscono altri due punti di contatto tra le politiche di accesso e di formazione di competenze. Infatti, si vanno a mitigare nei due sensi le basi curricolari, indipendentemente dall'indirizzo scelto. Da questi sviluppi sembra mitigarsi il disallineamento che ostacola il sistema formativo integrato, che Lucisano (2008, p.82) descrive come segue: "un sistema di istruzione secondaria superiore in cui la scelta di indirizzi diversi (...) non configuri anche l'esito in termini di differenze e abilità di base", dunque un sistema in cui in ambito liceale non si trascurano laboratori e ambito tecnologico, ed in ambito tecnico/professionale si approcciano in modo radicale anche le materie umanistiche. Come previsto dalla metodologia dell'analisi storica comparata (Kreuzer, 2023), l'analisi degli eventi descrittiva porta alla specifica di una sotto-domanda di ricerca: "quali meccanismi spiegano la formazione ed evoluzione del disallineamento disfunzionale?". Brevemente, la trasformazione della normativa sulla formazione iniziale insegnanti, PA3, si è modificata solamente tramite continue "sostituzioni" di misure, e diverse manifestazioni di interventi non conclusi (*nearmisses*) (Kreuzer, 2023; Bertagna, 2023). Le diverse iniziative hanno visto negli anni le SSIS "Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario", seguite dal TFA "Tirocinio formativo attivo", dal percorso FIT "formazione iniziale tirocinio", e da ultimo l'introduzione del regime dei 60 CFU con DPCM 25 settembre 2023. Alla luce di queste trasformazioni, la seconda sotto-domanda di ricerca è: quali meccanismi spiegano l'evoluzione della formazione iniziale insegnanti tramite continui *displacements*?

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Portando riflessioni conclusive, i risultati presentanti nella sezione 4.2 sono di carattere descrittivo (Punch & Oancea, 2014), e sono punto di partenza per la fase esplicativa della ricerca, sia a livello nazionale che regionale. Infatti, a differenza delle ricerche empiriche riportate all'interno dei fattori strutturali e agenziali, i fenomeni del disallineamento tra PD1 e PD2 e l'evoluzione di PD3 tramite continue “sostituzioni” scaturiscono da un processo in cui le domande di ricerca vengono formulate partendo da un'ampia sezione descrittiva esaminando “discontinuità, trasformazioni, shock esogeni, punti di svolta, fratture, o congiunzioni critiche” (Kreuzer, 2023, p. 73). Riflettendo sui punti di forza e di criticità della ricerca, ed ai passi successivi si fa riferimento agli scritti metodologici della ricerca educativa di Lucisano & Salerno (2001), Cohen et al. (2018) ed all'applicazione pratica dell'analisi storica comparata (Kreuzer, 2023). Si segnala come nella metodologia dell'analisi storica comparata si parli di “meccanismi causali”, che coinvolgono il concetto di causalità, da intendersi come contributi spieganti nella forma di processi che vengono ricostruiti (Beach, 2020). Data questa prospettiva nazionale, lo studio regionale, che riguarda il proseguo della ricerca, introdurrà tre regioni per macro-area territoriale, Nord (Emilia-Romagna), Centro (Lazio) e Sud (Campania), per integrare lo sguardo nazionale sull'accesso con la questione del dimensionamento scolastico. Un ulteriore punto che si segnala è la complessità riscontrata nel rendere conto dei meccanismi che coinvolgono tre aspetti di un'area di *policy* per sua natura multidimensionale (Durazzi et al., 2023): mentre i cambiamenti di accesso (PD1) e curriculum (PD2) si considerano simultaneamente, quelli di formazione iniziale insegnanti (PD3) vengono studiati a parte, con l'attenzione di tracciare eventuali interferenze nella fase esplicativa. Dall'altro lato, l'innovatività della ricerca vede l'implementazione, nella fase descrittiva, dell'analisi del tempo fisico, come previsto dalla metodologia dell'analisi storica comparata, che restituisce aspetti di durata, tempo, sequenzialità, timing, e stages (Kreuzer, 2023) che non emergono nelle ricerche dell'ultimo decennio nell'ambito della politica dell'educazione.

Concludendo con quello che invece è il principio della ricerca, dato il titolo, precedentemente spiegato, “piani educativi pandemici”, la possibile applicazione che il progetto si pone è quello di costituire un collegamento tra la ricerca educativa e le trasformazioni politiche e istituzionali (Lucisano, 2001; Gomez-Paloma et al., 2020), facendo luce sui meccanismi spieganti alla base delle iniziative di riforma. In questo modo, lo studio fornisce anche un contributo al dibattito del recente Convegno SIRD del settembre 2023 “a che cosa serve la ricerca educativa”.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T. (2008). Educational Vouchers in Italy: Theory, Design, Effects. *SSRN Electronic Journal*, 1–52. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1482852>
- Annali della Pubblica Istruzione (2000). Volume 1-2. Firenze: Le Monnier.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. New York: Sage.
- Baldi, G. (2012). Schools with a Difference: Policy Discourses and Education Reform in Britain and Germany. *West European Politics*, 35(5), 999–1023. <https://doi.org/10.1080/01402382.2012.706408>
- Ball, S. J. (1993). What Is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Barr, N. A. (2012). *Economics of the welfare state* (5th ed). Oxford: Oxford University Press.
- Beach, D. (2020). Process Tracing Methods. In C. Wagemann, A. Goerres, & M. B. Sievert (Eds.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft* (pp. 699–719). Fachmedien Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16936-7_43
- Bertagna, G. (2023). Formazione docenti: Sarà la volta buona o avremo l'ennesimo giorno della marmotta?. *Nuova Secondaria*.1–27.
- Bonjour, S., Ripoll Servent, A., & Thielemann, E. (2018). Beyond venue shopping and liberal constraint: A new research agenda for EU migration policies and politics. *Journal of European Public Policy*, 25(3), 409–421. <https://doi.org/10.1080/13501763.2016.1268640>
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: Current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02680930903377415>
- Busemeyer, M. R., Garritzmann, J. L., & Neimanns, E. (2020). *A loud but noisy signal? Public Opinion and Education Reform in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2011). Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. *British Journal of Political Science*, 41(2), 413–443. <https://doi.org/10.1017/S0007123410000517>
- Cannistrà, M., Agasisti, T., & Olivanti, F. (2023). Estimating the Impact on Educational Demand of Divesting in a Private School Voucher Policy: A Study of an Italian Region. *Journal of School Choice*, 17(1), 62–81. <https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169809>
- Cantwell, B., Marginson, S., & Smolentseva, A. (Eds.). (2018). *High participation systems of higher education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.001.0001>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Cordini, M. (2019). School segregation: Institutional rules, spatial constraints and households' agency. *International Review of Sociology*, 29(2), 279–296. <https://doi.org/10.1080/03906701.2019.1641276>

- Corsi, R. (2010). *Il Sistema Formativo Integrato*. Disponibile a: <https://u-pad.unimc.it/handle/11393/42614?mode=full.7>
- Corriere della Sera (2003) Tutte le tappe della riforma. Disponibile a: https://www.corriere.it/Primo_Piano/Politica/2003/03_Marzo/12/tappe.shtml
- Durazzi, N., Pavolini, E., & Battaglia, F. (2023). The multi dimensional politics of education policy in the knowledge economy: The case of Italy (1996–2008). *Social Policy & Administration*, 57(2), 144–157. <https://doi.org/10.1111/spol.12884>
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- FLCGIL (2007). Scuola superiore, Fioroni cancella la Moratti. Disponibile a: <https://m.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/corriere-it-scuola-superiore-fioroni-cancellata-la-moratti-tornano-gli-istituti-tecnici-e-professionali-introdotto-un-nuovo-regime-fiscale-come-fondazioni-potranno-ricevere-donazioni.flc>
- Gift, T., & Wibbels, E. (2014). Reading, Writing, and the Regrettable Status of Education Research in Comparative Politics. *Annual Review of Political Science*, 17(1), 291–312. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-080911-131426>
- Ginsborg, P. (2003). *Italy and its discontents*. London: Penguin.
- Gomez Paloma, F., Poliandri, D., & Giampietro, L. (2020). The Value for Schools Project: Pedagogical research and Learning Analytics for the self-evaluation of schools. *Formazione & Insegnamento*, 18(1 Tome I), 294–307. https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_24
- Gourevitch, P. A. (1986). *Politics in hard times: Comparative responses to international economic crises*. Cornell: Cornell University Press.
- Güven, . (2022). Neo-liberalism and the Local Response Teacher Education Reform: A Specific Reference to Turkish Teacher Education. *Italian Journal of Educational Research*, 28, 015–027. <https://doi.org/10.7346/sird-012022-p15>
- Jensen, C. (2011). Capitalist Systems, Deindustrialization, and the Politics of Public Education. *Comparative Political Studies*, 44(4), 412–435. <https://doi.org/10.1177/0010414010393475>
- Kreuzer, M. (2023). *The Grammar of Time: A Toolbox for Comparative Historical Analysis* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108652728>
- Lucisano, P. (2001). Il contributo delle regioni alla costruzione dell'obbligo formativo: L'altra faccia della riforma dei cicli. In *La riforma della scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Roma: Franco Angeli.
- Lucisano, P. (2008). La riforma dell'istruzione tecnica e professionale. *I Quaderni Di Italianieuropei*, 148–154.
- Lucisano, P., & Corsini, C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(15). Ricerche.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2001). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carrocci editore.
- Mahoney, J., & Thelen, K. (2009). *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Change and Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*, 28(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.747109>

- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. Oakland: University of California Press. <https://library.oapen.-org/bitstream/id/c33d88eb-eea7-4238-8708-8150792c350e/617912.pdf>
- Moscato, R. (2014). *Autonomy for what? The university mission in a centralised higher education system: The case of Italy*. In Shattock, M. *International Trends in University Governance*. London: Routledge.
- Musset, P. (2012). *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review* (OECD Education Working Papers 66; OECD Education Working Papers, Vol. 66). <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>
- Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational research*. (3rd ed.). London: Bloomsbury publishing.
- Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education* (2nd ed.). New York: SAGE.
- Rosamund, B. (2000). *Theories of European Integration* (1st ed.). Palgrave Macmillan.
- Schütze, R. (2021). *European Union law* (Third edition). Oxford: Oxford University Press.
- SIRD. (2023). *Convegno Nazionale 2023: A che cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*. <https://www.sird.it/blog/2023/06/05/convegno-nazionale-sird-2023/>
- Taylor-Gooby, P., Leruth, B., & Chung, H. (Eds.). (2017). *After Austerity* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/97801987-90266.001.0001>
- UIL (2007) Il cacciavite di Fioroni in un anno di Governo. Disponibile a: <https://uil-scuola.it/approfondimento/cacciavite-fioroni-un-anno-governo/>
- Willemsse, N., & de Beer, P. (2013). Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states. *Journal of European Social Policy*, 22(2), 105–117. <https://doi.org/10.1177/095892871143365>

I.14

Governance scolastica e Whole-School Approach nella promozione della competenza di cittadinanza

School governance and Whole-School Approach in the promotion of citizenship competence

Francesca Fioretti

Università LUMSA, Dipartimento di Scienze Umane

Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Faculdade de Educação e Psicologia

ffioretti@lumsa.it

Lo sviluppo dell'apprendimento civico, risultato dall'interazione tra conoscenze ed esperienze vissute dagli studenti nei differenti contesti, è sostenuto attraverso la costruzione di un ambiente scolastico che si configuri come comunità di pratica dove gli studenti possano sperimentare attivamente la cittadinanza. Secondo il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (2018), lo Whole-School Approach (WSA) rappresenta l'orientamento organizzativo in grado di costruire un ambiente di apprendimento che favorisca lo sviluppo della competenza di cittadinanza attraverso l'integrazione dei valori democratici nei suoi tre aspetti costitutivi: il processo di insegnamento-apprendimento; la *governance* scolastica; la cooperazione con la comunità locale. La finalità della ricerca presentata è la descrizione dei diversi profili dei Dirigenti Scolastici e dei Direttori in riferimento alla *governance* promossa e l'analisi della realizzazione di pratiche organizzative e didattiche per l'Educazione Civica e alla Cittadinanza (ECC) che potrebbero essere classificate come costitutive dello WSA. A tal fine, è stato condotto uno studio di caso su casi multipli in Italia e in Portogallo. Vengono presentati i primi risultati emersi in due delle otto scuole secondarie partecipanti, descrivendo caratteristiche organizzative, attività realizzate a supporto dell'ECC e stili di *leadership* del Dirigente e del Direttore. Sebbene dalle prime analisi appaia una visione educativa comune, nelle scuole sono presenti modalità di *governance* distinte legate ai due stili di *leadership* emergenti: quello democratico e quello carismatico. In questo modo, la ricerca sostiene una più ampia diffusione di pratiche che possano favorire la creazione di un ambiente di apprendimento per la cittadinanza.

Parole chiave: cittadinanza, competenza, governance, leadership, Whole-School Approach.

The development of civic learning, which results from the interconnection between students' knowledge and experiences in different contexts, is supported by the creation of a school environment that takes the form of a community

of practice where students can actively experience citizenship. According to the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (2018), the Whole-School Approach (WSA) is the organizational orientation that can support the creation of a learning environment conducive to the development of citizenship competence through incorporating democratic values into its main components: the teaching-learning process; the school governance; and the cooperation with the community. The aim of the research is to describe the different profiles of principals and their behaviors related to school governance and to analyze organizational and teaching practices for Civic and Citizenship Education (CCE) which could possibly be categorized as constituents of the WSA. To this end, an embedded-multiple case study with exploratory purposes was carried out in Italy and Portugal. Initial findings from two of the eight secondary schools participating in the study are presented, outlining the organizational characteristics, projects on CCE, and leadership styles of the principals. Although a common educational vision appeared from the initial analysis, distinct modes of school governance related to the two leadership styles implemented by the principals emerged: the democratic and the charismatic ones. In the following way, the research supports the widespread dissemination of practices that can foster the creation of a learning environment for citizenship.

Keywords: citizenship, competence, governance, leadership, Whole-School Approach.

1. Quadro teorico di riferimento

I concetti di cittadinanza ed educazione sono profondamente interconnessi: la formazione dell'essere umano confluisce in quella del cittadino (Carta & Secci, 2010) come membro di un contesto socioculturale e ambientale in continua evoluzione. La scuola è uno dei contesti primari in cui gli studenti sentono di essere membri attivi e partecipi di una comunità e sviluppano così un'identità civica. Le scuole e le classi diventano quindi comunità di pratica (Torney-Purta et al., 2007), in cui gli studenti possono sperimentare la democrazia e sviluppare competenze sociali e civiche nel dibattito e nel processo decisionale partecipativo.

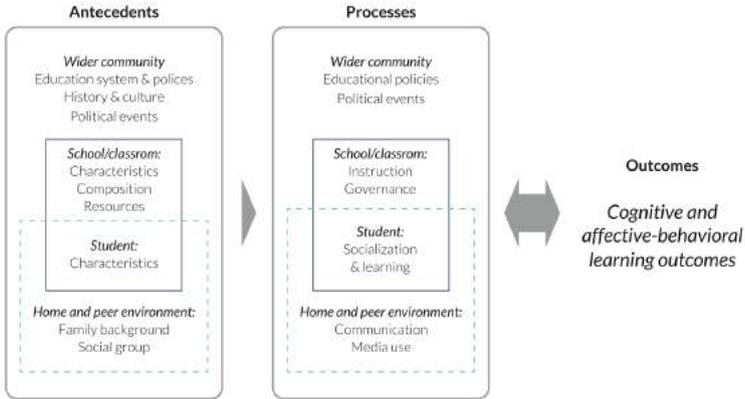
Secondo la definizione fornita dal documento *Key competences for lifelong learning*, adottato dalla Commissione Europea nel 2018 e pubblicato nel 2019, la competenza di cittadinanza si configura come l'abilità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale e si basa sulla comprensione dei concetti e delle strutture sociali, economiche, giuridiche e politiche, nonché degli sviluppi globali e della sostenibilità (Commissione Europea, 2019).

L'educazione civica e alla cittadinanza (ECC) ha acquisito rilevanza nelle scuole (Losito, 2014), in risposta alle questioni sociali che hanno interessato tematiche come la coesistenza civica, la nazionalità e la cittadinanza (Losito, 2021). A differenza dell'educazione civica che si concentra sulla conoscenza e l'esercizio dei diritti, l'ECC si poggia sulla nozione di comunità democratica, caratterizzata dal rispetto per le differenze personali e interculturali (Bombar-delli & Codato, 2017; Sciolla, 2021) e comprendente atteggiamenti, valori e convinzioni relative allo *status* giuridico del cittadino, all'impegno individuale, all'identità civica e al senso di appartenenza a molti livelli della società, da quello locale a quello nazionale e sovranazionale (Agrusti et al., 2021).

Nel Rapporto Eurydice (2017), l'ECC si riferisce non solo all'insegnamento e all'apprendimento di argomenti legati alla cittadinanza, ma anche all'esperienza vissuta attraverso attività scolastiche e comunitarie volte a preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini in un ambiente democratico. Nel documento emerge come l'ECC non abbia ricevuto lo stesso livello di integrazione nei curricula nazionali dei Paesi Europei; nello specifico, è possibile identificare tre diversi approcci per la sua integrazione (Eurydice, 2017; Damiani, 2021): come tema trasversale al curriculum; come tematica integrata in altre discipline, in particolare nelle Scienze Umane; come materia separata con obiettivi specifici. Nella maggior parte dei sistemi educativi europei viene utilizzato principalmente un approccio all'ECC integrato e trasversale al contempo (Eurydice, 2017), esprimendo la convinzione che essa sia il risultato di una varietà di processi che si verificano in molti contesti, piuttosto che essere limitata all'insegnamento in classe (Schulz et al., 2016).

Le esperienze e le interazioni che lo studente vive nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento promuovono lo sviluppo dell'apprendimento civico (o *civic learning*), risultato dall'interconnessione di conoscenze, atteggiamenti e valori. Specificatamente, conoscenze, abilità e atteggiamenti sono influenzati dalla comunità più ampia, dalla scuola e dalla classe, dalla famiglia e dalle caratteristiche individuali, che determinano il modo in cui lo studente risponde all'apprendimento dell'ECC (Torney-Purta et al., 2002; Schulz et al., 2010; Schulz et al., 2018a; Schulz et al., 2023).

Come si osserva nella Figura 1, le variabili contestuali agiscono come antecedenti o come processi nello sviluppo della competenza di cittadinanza: in quanto antecedenti, essi si riferiscono alla storia personale del singolo studente e influenzano le modalità di apprendimento civico; gli antecedenti sono in relazione unidirezionale con i processi, che modulano l'apprendimento civico stesso e originano *feedback*, con cui sono in relazione bidirezionale, poiché questi ultimi possono comportare delle modifiche ai suddetti processi (Schulz et al., 2018a; Schulz et al., 2023).



È quindi necessario costruire un ambiente di apprendimento democratico in cui gli studenti possano far esperienza di cittadinanza. A tal fine, il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Consiglio d'Europa, 2018) identifica lo *Whole-School Approach* (WSA) come l'orientamento organizzativo in grado di creare un contesto scolastico favorevole a sostenere lo sviluppo della competenza di cittadinanza, attraverso la promozione di un'ECC multidisciplinare, integrata e partecipativa (Commissione Europea, 2015; Van Driel et al., 2016; Elfrink et al., 2017; Eurydice, 2017; Goldberg et al., 2019; Mathie & Wals, 2022).

Lo WSA deriva dall'integrazione dei valori democratici nei suoi tre aspetti costitutivi, reciprocamente interconnessi (Consiglio d'Europa, 2018): il processo di insegnamento-apprendimento; la *governance* scolastica; la cooperazione scuola-comunità locale.

In questo modello organizzativo, la *governance* deriva dalla partecipazione equa e attiva dell'intera comunità scolastica ai processi decisionali. Una *governance* scolastica democratica contribuisce alla creazione di un clima di fiducia e di apertura nella scuola, che non solo facilita le relazioni interpersonali tra le parti, ma sostiene anche lo sviluppo della competenza di cittadinanza degli studenti. La *governance* democratica è caratterizzata da quattro aspetti (Consiglio d'Europa, 2018):

- una *leadership* educativa basata sul rispetto dei principi democratici e dei diritti umani, sull'equità e sulla responsabilità individuale;
- un processo decisionale partecipativo che includa tutti i rappresentanti della comunità scolastica;

- una politica democratica che promuova l'inclusione e l'uguaglianza di accesso e trattamento;
- il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica e nei processi decisionali mediante iniziative nelle quali si sentano parte responsabile dell'organizzazione (ad esempio assemblee e comitati).

La *leadership* implica la considerazione di comportamenti organizzativi come il sostegno, la fiducia, la cittadinanza, l'impegno, la giustizia, la cultura, il clima e la soddisfazione lavorativa; queste azioni possono influenzare le prestazioni dei membri della comunità scolastica e la produttività dell'organizzazione stessa (Kars & Inandi, 2018).

La costruzione dello WSA richiede una profonda riflessione sugli obiettivi educativi e su come perseguirli attraverso interventi mirati in classe e a scuola.

Sebbene la *leadership* sia uno dei fattori chiave nel determinare le caratteristiche organizzative della scuola e, con esse, la creazione di un ambiente di apprendimento democratico e inclusivo, il suo ruolo nello sviluppo della competenza di cittadinanza degli studenti è un'area di studio che richiede ulteriori ricerche.

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Dallo scenario presentato, derivano le seguenti domande che fanno da sfondo allo studio:

- Quali sono le buone pratiche organizzative e didattiche per implementare l'ECC?
- Queste pratiche sono riconducibili allo WSA?
- Quali sono le caratteristiche dei *leader* educativi in relazione alla *governance* scolastica realizzata?
- Quali di esse sostengono l'ECC?

La finalità dello studio risiede nella descrizione dei differenti profili dei Dirigenti Scolastici e dei Direttori in relazione alla *governance* scolastica implementata con lo scopo di analizzare l'effettiva realizzazione di pratiche organizzative e didattiche per la promozione dell'ECC che potrebbero essere classificate come costitutive dello WSA. Tale finalità si articola nei seguenti obiettivi:

- l'illustrazione della relazione tra *leadership*, *governance* scolastica ed ECC;
- l'identificazione e descrizione di pratiche organizzative e didattiche fina-

- lizzate allo sviluppo della competenza di cittadinanza degli studenti della scuola secondaria di primo grado, in particolare del terzo anno (o grado 8);
- la descrizione dei profili dei Dirigenti e dei Direttori in relazione alla *governance*, in termini di stile di *leadership* adottato (Amanchukwo et al., 2015).

3. Scelte metodologiche e procedurali

È stato condotto uno studio di caso su casi multipli con finalità esplorative a metodo misto (Cohen et al., 2007; Yin, 2009) in otto scuole secondarie, delle quali quattro in Italia e quattro in Portogallo, finalizzato all'analisi dell'organizzazione scolastica, delle attività per la promozione dell'ECC – specificatamente nelle classi del terzo anno di scuola secondaria di primo grado (grado 8) – e della *leadership* dei Dirigenti Scolastici italiani e dei Direttori portoghesi (*Diretores de escolas*).

Lo studio ha adottato un campionamento non probabilistico, incentrato sulla selezione intenzionale dei casi in analisi attraverso lo studio dei documenti resi disponibili sulle pagine *web* delle istituzioni scolastiche. Sono state selezionate scuole che avessero tra gli obiettivi educativi lo sviluppo del futuro cittadino attraverso la promozione di progetti e attività legati all'ECC e in cui fosse definita una struttura organizzativa non verticistica mediante la distribuzione di compiti e la condivisione delle responsabilità all'interno dell'intera comunità scolastica (ad esempio attraverso Commissioni o Consigli).

Il progetto di ricerca si è svolto in Italia e in Portogallo poiché sono due Paesi Europei che condividono il medesimo approccio trasversale all'ECC, sebbene nei documenti nazionali sia declinato in modo diverso.

Il documento ministeriale italiano *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) definisce la cittadinanza come l'orizzonte valoriale che inquadra tutta l'azione didattica e, per questo, in grado di coniugare i processi di insegnamento-apprendimento con la formazione del cittadino consapevole e attivo. La trasversalità dell'insegnamento dell'educazione civica è stata rafforzata dalla Legge n. 92/2019 e dalle successive Linee Guida nazionali (2020), che definiscono le sue finalità generali ma non gli obiettivi specifici, nel rispetto del principio dell'autonomia scolastica, introdotto con la Legge n. 59/1997.

Prima dell'emanazione delle Linee Guida definitive, la Legge n. 92/2019 ha stabilito un periodo di prova di tre anni. È quindi oggi necessario, nell'ambito del contesto nazionale italiano, conoscere quali azioni sono state messe

in atto dalle scuole, quale organizzazione si sono date e quali attività sono state programmate nel campo dell'ECC.

A differenza dell'Italia, in Portogallo la *National Strategy for Citizenship Education* del 2017 (Repubblica Portoghese, Decreto n. 6173/2016, pubblicato nel D.R., Serie II.a, n. 90, del 10 maggio 2016) ha introdotto *Cidadania e Desenvolvimento* (Cittadinanza e Sviluppo) come materia separata dal grado 5 al grado 9, mantenendola come area trasversale nel resto del percorso di istruzione e definendo obiettivi di apprendimento specifici per la disciplina (Eurydice, 2017).

3.1 *Strumenti di rilevazione e raccolta dati*

Le rilevazioni sono state condotte nell'a.s. 2022-2023 (come è possibile osservare nella Tabella 1). Al fine di triangolare i dati raccolti, sono state utilizzate diverse fonti di evidenza qualitative e quantitative attraverso cui costruire una rappresentazione sistemica di ciascun caso: analisi della documentazione scolastica; Questionario Insegnanti; interviste semi-strutturate e focus group; osservazione diretta in classe (Yin, 2009).

Come precedentemente affermato, l'analisi della documentazione della scuola è stata la prima forma di rilevazione dati condotta poiché propedeutica alla selezione delle scuole. In particolare, si sono analizzati il progetto educativo dell'istituto, l'organigramma e la struttura organizzativa e la pianificazione curricolare relativa all'ECC. L'analisi dei documenti suddetti è proseguita anche nelle fasi successive a completamento e a supporto delle stesse.

I protocolli di intervista semi-strutturata per i Dirigenti, i Direttori e i Referenti dell'Educazione Civica sono composti da 21 domande suddivise in otto aree, tra cui visione educativa, processo decisionale e attività relative all'ECC. Il Questionario Insegnanti è composto da 27 quesiti standardizzati a risposta chiusa per un totale di 178 item (Duif et al., 2013; Schulz et al., 2018b; Ainley & Carstens, 2018). Tra le aree esaminate si ritrovano il processo decisionale, l'autonomia e la collaborazione degli insegnanti, il clima della scuola e della classe, la pianificazione e l'erogazione del curriculum.

L'osservazione è stata condotta attraverso la compilazione della griglia di VanTassel-Baska et al. (2003) con elementi aggiuntivi tratti da Agliati et al. (2020) relativi all'ambiente di apprendimento. La compilazione è stata accompagnata da notazione libera, che ha seguito tre linee guida adattate dalla checklist CIVVICS di Stolte et al. (2014): collegamenti tra argomenti curricolari, civici e personali; interazione studente-studente e studente-insegnante; opportunità di *leadership* offerte agli studenti. L'osservazione dei comportamenti dell'insegnante è stata accompagnata dall'osservazione degli oggetti fisici pre-

senti nella scuola e nelle classi, con riferimento alla collocazione degli uffici, alla struttura e alla disposizione delle aule e ai prodotti dell'apprendimento degli studenti (come, ad esempio, cartelloni e plastici), arricchendo così la rappresentazione delle scuole stesse.

	Italia (novembre 2022-gennaio 2023)	Portogallo (marzo-giugno 2023)
Interviste ai Dirigenti Scolastici/ <i>Diretores de escolas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • N. 3 interviste a Dirigenti • N. 1 intervista a Vicepreside • Lingua italiana • Parole trascritte: 24.437 	<ul style="list-style-type: none"> • N. 4 interviste • Partecipazione di due Vicepresidi come interpreti • Lingue inglese e portoghese • Parole trascritte: 18.875
Interviste ai Referenti dell'Educazione Civica	<ul style="list-style-type: none"> • N. 4 interviste • Lingua italiana • Parole trascritte: 18.239 	<ul style="list-style-type: none"> • N. 4 interviste • Partecipazione di docenti come interpreti • Lingue inglese e portoghese • Parole trascritte: 23.405
Questionario Insegnanti	132 rispondenti su 220	158 rispondenti su 198
Osservazione	90 ore	81 ore
Focus group	<ul style="list-style-type: none"> • N. 4 focus group online • Dai 4 ai 12 partecipanti • Lingua italiana • Parole trascritte: 30.584 	<ul style="list-style-type: none"> • N. 4 focus group online • Dai 4 ai 12 partecipanti • Lingua portoghese • Parole trascritte: 43.715
Follow-up	<ul style="list-style-type: none"> • 28 ore di osservazione (S-4) • N. 1 focus group con Vicepreside, Referente dell'Educazione Civica e Referente PTOF (S-4) • Parole trascritte: 6.049 	<ul style="list-style-type: none"> • 7 ore di osservazione (S-5 e S-6) • N.1 intervista al <i>Director de escola</i> (S-8) • Parole trascritte: 2.978

Tabella 1: Rilevazioni effettuate in Italia e in Portogallo nell'a.s. 2022-2023.

Il focus group con gli insegnanti ha avuto lo scopo di commentare gli aspetti emersi nelle rilevazioni precedenti, considerando, tra gli altri, insegnamento, valutazione e aree di miglioramento dell'ECC, partecipazione nella *governance* e collaborazione tra il corpo docente.

I dati quantitativi delle griglie e dei questionari saranno esaminati mediante analisi statistiche, mentre l'analisi tematica (Clarke & Braun, 2013) sarà utilizzata per indagare i dati testuali, identificando temi simili e contraddittori tra i casi di studio e verificando così l'affidabilità.

4. Stato dell'arte della ricerca e primi risultati

Vengono ora presentati i risultati preliminari di due scuole, una italiana e una portoghese, nelle quali sono state implementate pratiche organizzative e didattiche che sostengono la creazione di un ambiente di apprendimento in cui gli studenti possono sperimentare la cittadinanza. In particolare, vengono discussi i dati relativi alle metodologie e alle attività didattiche, alla partecipazione alla *governance* scolastica, ai processi decisionali e alla collaborazione. I profili di un Dirigente Scolastico e un Direttore sono delineati attraverso una descrizione dei loro stili di *leadership* emergenti.

La scuola italiana è presa come esempio di attività didattiche e progetti per l'ECC in collaborazione con la comunità locale in cui la scuola stessa opera, mentre la scuola portoghese è presa come esempio di come le pratiche e la struttura organizzativa interna alla scuola possano supportare lo sviluppo della competenza di cittadinanza.

4.1 La scuola italiana (S-4)

La scuola italiana, di seguito denominata S-4, si trova nella periferia nord di Roma. È inserita in un contesto sociale medio-alto ed è composta da un plesso di scuola primaria con 451 studenti per 22 classi (dimensione media della classe di 20,5 studenti) e da un plesso di scuola secondaria di primo grado con 654 studenti per 28 classi (dimensione media della classe di 23,4 studenti).

L'idea alla base dello sviluppo di progetti legati all'ECC risiede nella visione comune che gli studenti devono essere resi protagonisti del proprio apprendimento attraverso attività realizzate nella e con la comunità:

«Negli anni precedenti forse si è radicato anche un pochino questo, si è sedimentato questo semino e invece di fare l'educazione civica seduti a spiegare la divisione dei poteri, per carità lo facciamo anche, abbiamo capito che soprattutto a questa età devono essere loro i protagonisti e devono fare qualcosa che deve essere utile alla comunità, insieme alla comunità» (Referente P.T.O.F., S-4).

Questa visione si è concretizzata nella realizzazione del Festival dell'Educazione Civica, tenutosi per una settimana nel febbraio 2023. Il rapporto con la comunità locale è stato l'elemento fondante:

«È sempre stata una scuola che ha sempre fatto come suo punto di forza il rapporto con il territorio, che si era fermato, si era bloccato, si

era cristallizzato nel 2019 con il Covid, e quindi questa occasione è stata vissuta un po' come ritorno ai vecchi tempi» (Referente P.T.O.F., S-4).

Durante la settimana del Festival, tutte le classi, primarie e secondarie, hanno partecipato ad attività in collaborazione con esperti e associazioni locali. Erano presenti esperti in Istituzioni Europee in collegamento da Bruxelles, in materia di neuroscienze, dipendenze e giustizia; la Polizia Postale che ha trattato tematiche di educazione digitale e cyberbullismo; era esposta la mostra fotografica “Faces of Innocence”, ospitata da 305 scuole di tutto il mondo; associazioni nel campo della sostenibilità ambientale come “Fridays For Future” e “Greenpeace”. Non sono mancate le attività realizzate dagli studenti, come il *flash mob* sulla violenza contro le donne e le sfilate di moda sostenibile:

«Noi apriamo al territorio nel senso che la scuola va fuori e il fuori entra dentro in continuazione, è il modo però più giusto per noi di fare scuola perché i ragazzi devono anche, come dire, sperimentare oltre che star seduti sui banchi» (Vicepresidente, S-4).

Durante il Festival, gli studenti non sono stati solo protagonisti delle attività ma anche responsabili dell'organizzazione dell'evento stesso:

«[...] il Comitato studentesco: questi ragazzi che hanno inaugurato il Festival, lo hanno chiuso, hanno curato le locandine, hanno parlato, la gestione tecnologica, la gestione dei computer – c'era sempre un ragazzo lì che faceva girare le slides – e quindi il Comitato Studentesco è stato coinvolto» (Referente dell'Educazione Civica, S-4).

Tra le attività proposte, due classi si sono recate con i volontari dell'associazione “ReTake Roma” a ripulire il parco antistante alla scuola. Questa attività, seguita da una riflessione collettiva attraverso il *circle-time*, aveva come obiettivo la sensibilizzazione degli studenti al rispetto dell'ambiente, creando una situazione in cui essi potessero agire all'interno del contesto.

Ciò che permette la realizzazione di iniziative come il Festival dell'Educazione Civica, il quale è solo uno dei progetti portati avanti dalla S-4 nel campo dell'ECC, sono la collaborazione e il confronto tra il corpo docente e una *leadership* di supporto:

«Ci vuole un gruppo che lavori credendo nel progetto e che quindi non si fa problemi di orario, ma che ha in testa idee, le mette insieme per collaborare» (Vicepresidente, S-4).

«Il confronto. Il gruppo che si confronta, che chiacchiera, che cerca idee» (Referente dell'Educazione Civica, S-4).

«Poi una Dirigenza che appoggia, che crede nel progetto» (Referente P.T.O.F., S-4).

La necessità di confronto e collaborazione ha portato all'istituzione del Dipartimento di Educazione Civica come iniziativa della scuola, poiché non richiesto dalla Legge n. 92/2019:

«Il Dipartimento di Educazione Civica non esiste, non esisteva, quindi sono stati i docenti a dire "ci dobbiamo incontrare per ragionare tra noi", quindi diciamo che sono anche fuori dall'orario previsto, quindi c'è anche tanta volontà, questo bisogna dirlo, volontà da parte dei docenti a lavorare in un determinato modo» (Vicepresidente, S-4).

Questi elementi si ritrovano nei dati inerenti alla partecipazione ai processi decisionali.

«È un po' un'organizzazione a piramide. [...] Non c'è una decisione che il Dirigente possa prendere in maniera autonoma, perché tutto ciò che riguarda la didattica, in senso generale, sono decisioni che si prendono collegialmente. [...] In Collegio veramente il Dirigente diventa un *primus inter pares*» (Dirigente Scolastico, S-4).

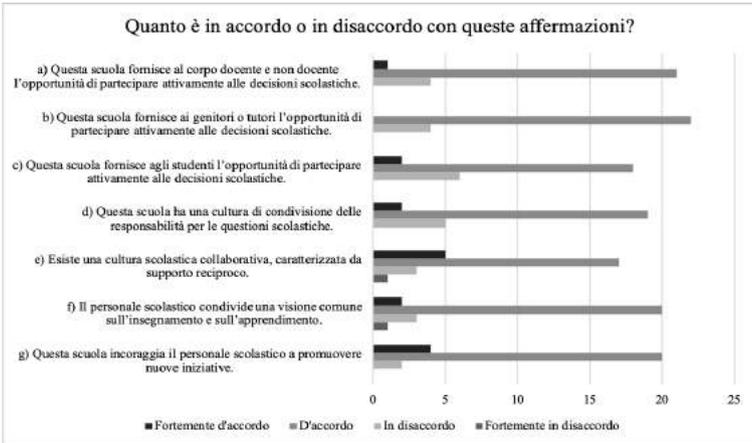
Collaborazione, confronto e partecipazione sono confermati anche dai risultati positivi ottenuti nel Questionario Insegnanti. Viene riportata la domanda standardizzata n. 19 sui processi decisionali della scuola (visibile nel Grafico 1), in cui emerge non solo il coinvolgimento di tutti i membri della comunità scolastica – insegnanti, studenti, genitori (item a, b, c) – ma anche la presenza di una condivisione delle responsabilità (item d), di una cultura collaborativa all'interno della scuola (item e), di una visione educativa comune (item f) e della promozione di iniziative da parte del personale scolastico (item g).

Anche il focus group, a cui hanno partecipato 12 docenti, ha confermato i risultati positivi relativi alla partecipazione e alla collaborazione all'interno della comunità scolastica, che sono incentivati anche attraverso uno stile di *leadership* del Dirigente aperto all'ascolto e al dialogo, che rende la scuola "docente-centrica":

«Sono stata in altri istituti dove dovevamo presentare una richiesta, una domanda, per poter parlare con il Dirigente, che veniva protocol-

lata e poi veniva dato un appuntamento, quindi trovo invece questa Dirigente molto disponibile e molto aperta» (docente, S-4).

«Sono arrivata da poco e ho girato un po' qui e un po' là, devo dire che questa è una scuola molto docente-centrica rispetto alla media» (docente, S-4).



4.1.1 *Lo stile di leadership democratico*

Dall'analisi iniziale dei dati riportata, emergono aspetti legati a uno stile di *leadership* democratico, che enfatizza la cooperazione e un processo decisionale partecipativo (Cohen et. al, 2009; Hoque & Raya, 2023), sebbene le decisioni finali siano comunque prese dal Dirigente (Amanchukwo et al., 2015).

Lo stile di *leadership* democratico fornisce agli insegnanti la possibilità di sentirsi inclusi nella comunità scolastica, di esprimere i loro pensieri e le proprie idee e li coinvolge nella pianificazione curricolare e nella definizione degli obiettivi (Hoque & Raya, 2023).

Sono tre i vantaggi principali della *leadership* democratica (Amanchukwo et al., 2015):

- i membri della comunità scolastica tendono ad avere un'alta soddisfazione lavorativa e ciò aumenta la loro motivazione, poiché si sentono maggiormente coinvolti;

- questo stile di *leadership* favorisce lo sviluppo delle competenze trasversali della comunità scolastica;
- i membri della comunità scolastica si sentono parte di qualcosa che va oltre l’impegno individuale e sono più motivati nel raggiungimento del risultato.

Un ambiente scolastico democratico favorisce un approccio integrato che coinvolge non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti, il personale non docente, i genitori e la comunità locale. Inoltre, contribuisce alla creazione di un clima scolastico basato sulla fiducia che non solo facilita le relazioni interpersonali all’interno della comunità scolastica – come risultato delle loro interazioni – ma ha anche un impatto positivo sull’efficacia della scuola (Kars & Inandi, 2018).

4.2 *La scuola portoghese (S-8)*

Il raggruppamento scolastico portoghese, di seguito denominato S-8, è situato a Paredes, nella periferia est di Porto, con una popolazione di estrazione socioeconomica medio-bassa; è frequentato da 1008 studenti dalla scuola dell’infanzia al grado 12.

La S-4 e la S-8 condividono l’idea che sia necessario strutturare un contesto di apprendimento in grado di sostenere lo sviluppo di *soft skills*:

«Per noi è molto importante che i nostri studenti imparino “come fare” qualcosa, non “cosa fare”. [...] Solo insegnando “come fare” possiamo preparare i nostri studenti al XXI secolo. [...] Devono essere critici nelle loro conoscenze, devono essere buoni cittadini, devono fare delle scelte, devono avere delle opinioni, non solo sulla politica ma anche sulla guerra e sui valori. Devono essere molto preparati per tutte le sfide che il XXI secolo porta con sé, perché non sappiamo cosa accadrà in futuro e dobbiamo preparare tutti gli studenti a questo» (Direttore, S-8, traduzione dall’inglese).

Nella S-8, la promozione dell’ECC avviene principalmente attraverso pratiche organizzative e metodologie didattiche volte a promuovere il pensiero critico, il *problem solving*, il rispetto e l’uguaglianza. Queste modalità organizzative fanno parte del Piano di Innovazione messo in atto:

«Siamo una scuola pilota dal 2016. Siamo sei scuole in questo progetto, in questo Piano di Innovazione, e stiamo sperimentando qualcosa, alcune materie, alcune metodologie, alcune attività che altre

scuole non hanno implementato. Il Ministero dell'Istruzione vuole fare esperienza con queste sei scuole e poi diffondere il Piano di Innovazione ad altre scuole in modo normativo. La nostra legislazione prevede che tutte le scuole abbiano un Piano di Innovazione» (Direttore, S-8, traduzione dall'inglese).

«Questa scuola è una scuola pilota, è una di quelle scuole che riesce sempre a dare inizio alle cose. Questo perché il Direttore ha una visione diversa da quella normale in termini di scuola e di progetto educativo. Forse la stragrande maggioranza dei Direttori e di tutti noi che siamo qui, che abbiamo lavorato in molte scuole, seguono ciò che è già stato legiferato. Ma non questo Direttore: lui ha l'idea di riformulare le pratiche educative» (docente, S-8, traduzione dal portoghese).

Il Piano di Innovazione si caratterizza, tra gli altri, di tre aspetti: la presenza di classi RIC; l'aggiunta della disciplina *Código de conduta* (Codice di condotta); il lavoro cooperativo in classe con *mentoring* favorito dalla disposizione dei banchi per gruppi.

Le classi RIC sono l'emblema della gestione del curriculum in modalità integrata. Si tratta di ore di lezione curricolari in cui si formano nuove classi costituite da studenti di sezioni differenti:

«La nostra organizzazione pedagogica è strutturata con le nostre RIC. [...] Nel nostro curriculum integrato e innovativo, [...] la conoscenza è integrata e articolata con le diverse materie che costituiscono le RIC, ma sviluppiamo anche le *soft skills*, la collaborazione, il pensiero critico e il *problem solving*» (Direttore, S-8, traduzione dall'inglese).

Il lavoro cooperativo mediante la disposizione dei banchi in gruppi in ciascuna classe e per ciascuna disciplina ha la finalità di sostenere l'apprendimento degli studenti attraverso il confronto:

«Gli studenti hanno più possibilità di imparare, possono insegnare ad altri colleghi e ad altre persone, e si aiutano a vicenda per raggiungere più facilmente i nostri obiettivi. Quindi, questa forma di lavoro collaborativo è molto importante per raggiungere i nostri obiettivi, non solo in termini di conoscenze ma anche di competenze trasversali» (Direttore, S-8, traduzione dall'inglese).

«Nella nostra scuola, il programma di *mentoring* è molto buono, l'interazione tra colleghi: mentore e *mentee*» (docente, S-8, traduzione dal portoghese).

L'ultimo aspetto che caratterizza l'organizzazione curricolare del Piano di Innovazione è la presenza della disciplina *Código de conduta*, insegnata dai Coordinatori di Classe, in cui vengono affrontate tematiche legate o a situazioni che gli insegnanti hanno visto verificarsi in una specifica classe o tematiche proposte dagli studenti stessi:

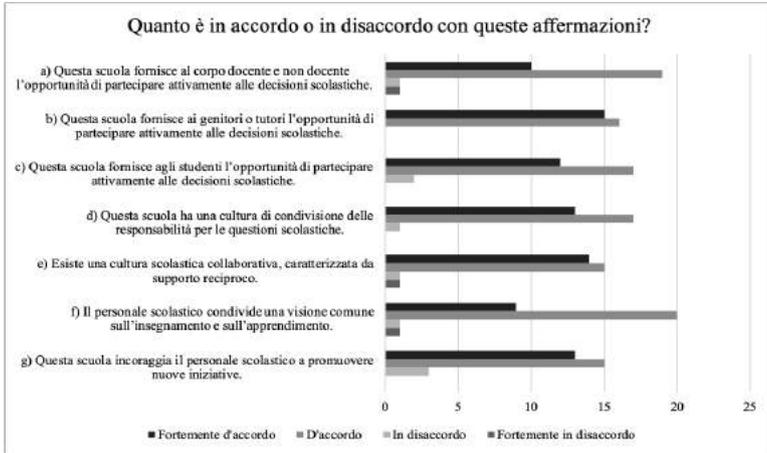
«L'unica cosa che definisco come Coordinatore di Classe sono le aree di cittadinanza su cui lavorerò in *Código de conduta*, in cui definiamo i temi su cui lavorare con la classe in base ai problemi che gli studenti chiedono, ai problemi che stanno attraversando o alle aree di interesse degli studenti stessi» (docente, S-8, traduzione dal portoghese).

Come nel caso della S-4, anche nella S-8 la domanda n. 19 del Questionario Insegnanti (si rimanda al Grafico 2) ha ottenuto risultati molto positivi per quanto riguarda la partecipazione della comunità scolastica – insegnanti, studenti, genitori (item a, b, c) – ai processi decisionali, la condivisione delle responsabilità (item d), la cultura collaborativa all'interno della scuola (item e), la visione educativa comune (item f) e la promozione di iniziative da parte del personale scolastico (item g). Sono coinvolti principalmente i Coordinatori di Dipartimento e i membri del Consiglio Pedagogico e del Consiglio Generale, sebbene il corpo docente, non docente, genitori e studenti siano resi partecipi attraverso l'organizzazione di *workshops*:

«La maggior parte delle decisioni, non tutte, ma la maggior parte, viene presa in gruppo. Chi entra in questi gruppi? I *leader* intermedi. In altri momenti abbiamo anche grandi gruppi, come alla fine... nelle riunioni, ci sono tutti e poi veniamo separati in gruppi più piccoli, e in quei gruppi più piccoli si discute, poi torniamo di nuovo nel gruppo più grande e trasmettiamo le decisioni del piccolo gruppo e cerchiamo di raggiungere un accordo» (docente, S-8, traduzione dal portoghese).

Nonostante i dati positivi emersi dal questionario e dalle interviste, alcuni insegnanti nel focus group, a cui hanno partecipato 12 docenti, hanno riferito che a volte le decisioni vengono prese dal Direttore senza prima discuterle con il corpo docente e non docente.

«Se ritieni di dover seguire un certo percorso, che crede sia il migliore, ce lo chiede, ma se non siamo d'accordo con lui, lo accetta, ma continua a percorrere la sua strada. Se non funziona la prima volta, prova una seconda volta, se non funziona la seconda volta, prova una terza. [...] Quindi, i nostri rappresentanti, che ci ascoltano, devono sollevare queste situazioni e difendere al meglio ciò che approviamo nelle riunioni» (docente, S-8, traduzione dal portoghese).



È necessario precisare che gli insegnanti sottolineano anche come tali decisioni, legate alla visione educativa condivisa, se inizialmente criticate e rifiutate, spesso si rivelano efficaci:

«[...], quando siamo qui a dire che le decisioni sono prese, perché effettivamente c'è una visione, ma questo non significa che siamo sempre contro le decisioni che vengono prese» (docente, S-8, traduzione dal portoghese).

Il Piano di Innovazione mostra come la stessa organizzazione scolastica abbia un ruolo cruciale nella promozione dell'ECC: in questo modo, si rafforza ulteriormente la visione dell'educazione come processo olistico che coinvolge non solo l'aspetto didattico, ma anche le dinamiche operative all'interno dell'istituzione educativa, creando così un ambiente di apprendimento in cui gli studenti possano non solo acquisire conoscenze, ma anche maturare come cittadini responsabili e socialmente attivi.

4.2.1 *Lo stile di leadership carismatico*

Nonostante la S-4 e la S-8 siano molto simili in termini di visione educativa perseguita e di modalità di pianificazione e realizzazione del curriculum, differiscono proprio in termini di *governance* scolastica attuata. Queste differenze derivano principalmente dagli stili di *leadership* realizzati dal Dirigente e dal Direttore.

Dall'analisi iniziale dei dati della S-8, emergono aspetti legati a uno stile

di *leadership* carismatico realizzato dal Direttore. I *leader* carismatici sono individui che aderiscono pienamente alla loro visione e al loro stile d'azione, credono fortemente nella correttezza della loro missione e nel successo finale e sono in grado di comunicarlo al gruppo (Fiedler, 1996; Özgenel & Karsantik, 2020). La caratteristica della *leadership* carismatica sta nel fatto che essa si manifesta soprattutto nei periodi di transizione – come in questo caso – o di crisi nelle organizzazioni (Mumford et al., 2009), determinando un cambiamento nello *status quo* preesistente (Banks et al., 2017).

La *leadership* carismatica segue un processo di sviluppo di tre fasi (Nikoloski, 2015):

- analisi di opportunità ed esigenze dell'ambiente e dei membri dell'organizzazione;
- sviluppo e diffusione di una *vision*;
- attuazione della *vision*, che comporta rischi personali e comportamenti non convenzionali.

Il rischio di tale stile di *leadership* risiede nel fatto che i *leader* carismatici possono arrivare a credere di non poter cadere in errore nonostante gli avvertimenti del gruppo sul percorso che vorrebbero intraprendere (Amanchukwo et al., 2015).

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

I primi risultati della ricerca qui presentata hanno cercato di fornire una panoramica sul ruolo primario ricoperto dalle esperienze vissute dagli studenti nei diversi contesti per lo sviluppo della competenza di cittadinanza.

Nel sistema organizzativo di una scuola, la *governance* è uno degli aspetti chiave che determinano la direzione e l'efficacia della scuola stessa. In particolare, lo stile di *leadership* messo in atto dal Dirigente e/o dal Direttore è un elemento rilevante nella realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo e democratico in cui gli studenti possano sperimentare una cittadinanza attiva e partecipativa (Quong & Walker, 2010; Khurniawan et al., 2021), attraverso la promozione di una visione condivisa, la partecipazione e la collaborazione di tutti i membri della comunità scolastica, come insegnanti, studenti, genitori, personale non docente e rappresentanti del territorio in cui la scuola opera.

Nella sezione della ricerca qui presentata sono emersi due stili di *leadership*: quello democratico e quello carismatico. Mentre quest'ultimo è caratterizzato dalla capacità di incoraggiare e ispirare gli altri membri dell'organizzazione

(Purwanto, 2020), anche se con dei rischi (Amanchukwo et al., 2015), lo stile di *leadership* democratico ha effetti positivi sul professionismo degli insegnanti, agendo sul loro senso di autoefficacia e sulla motivazione (Kocak & Bozkurt Bostanci, 2020) e promuovendo un clima di scuola aperta che favorisce l'efficacia scolastica (Scheerens, 2011). A sua volta, il comportamento degli insegnanti ha un'influenza diretta sul processo di insegnamento-apprendimento e, con esso, sul rendimento degli studenti: inizia così a emergere l'effetto indiretto dello stile di *leadership* sui risultati di apprendimento degli studenti (Leithwood & Jantzi, 2006; Robinson et al., 2008; Louis et al., 2010; Supovitz et al., 2010; Sebastian & Allensworth, 2012; Heck & Hallinger, 2014; Özdemir, 2019).

La ricerca è ancora in fase di sviluppo, pertanto i risultati presentati potrebbero subire modifiche o affinamenti a seguito di analisi maggiormente estese dei dati.

Poiché lo studio è stato condotto anche in Portogallo, ne consegue che alcune delle rilevazioni si sono svolte in lingua portoghese alla presenza di interpreti quali insegnanti delle scuole o studenti della Facoltà di Educazione e Psicologia dell'Universidade Católica Portuguesa di Porto; questi ultimi sono stati selezionati a seguito della partecipazione al *Clube do Investigador* (Club dei Ricercatori) nel marzo 2023 e successivamente formati su quadro teorico, obiettivi e metodologia della ricerca. Nonostante la formazione effettuata, la dipendenza dagli interpreti in taluni casi – come per interviste e focus group – ha costituito un vincolo, potendo interagire in maniera indiretta con i partecipanti, senza però inficiare la bontà dei dati raccolti.

Al termine dell'analisi dei casi, verranno delineate le caratteristiche delle politiche educative italiana e portoghese relative all'ECC, confrontandole ed evidenziando l'implementazione delle normative nazionali ed europee in materia di cittadinanza.

Attraverso l'analisi della relazione tra *governance*, *leadership* ed ECC – approfondita nelle fasi successive della ricerca – questo studio tenterà di offrire una prospettiva sulla dinamica complessa che influenza il processo di formazione olistica del cittadino consapevole. La comprensione dell'interconnessione tra elementi organizzativi e didattici è fondamentale per l'implementazione di politiche educative e approcci organizzativi che si propongano di sostenere un'educazione civica e alla cittadinanza trasversale.

I risultati di questa attività di ricerca permetteranno di sostenere il rapporto delle istituzioni educative con il territorio – scuole, università e associazioni – identificando e descrivendo pratiche organizzative e didattiche volte alla creazione di un ambiente democratico di apprendimento e contribuendo alla loro più ampia conoscenza e diffusione.

Riferimenti bibliografici

- Agliati, A., Barriga, P., Cifuentes, P., Benítez Baena, I., Beržanskyt, J., Cavioni, V. (2020). *Toolkit for assessing social and emotional skills at school*. Lithuanian Children and Youth Centre. <https://hdl.handle.net/10281/280162>
- Agresti, G., Gabusi, D., & Schirripa, V. (2021). *Educazione civica, cittadinanza e democrazia. Un'agenda per la scuola. Volume 1*, Schole.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14. 10.5923/j.mm.20150501.02
- Banks, G. C., Engemann, K. N., Williams, C. E., Gooty, J., McCauley, K. D., & Meadagh, M. R. (2017). A meta-analytic review and future research agenda of charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 28(4), 508-529. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.12.003>
- Bombarelli, O., & Codato, M. (2017). *Country Report: Civic and Citizenship Education in Italy: Thousands of Fragmented Activities Looking for a Systematization*, «Journal of Social Sciences Education», 16(2), 73-85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148121>
- Carta, A., & Secci, C. (2010). Tempi, modi e prospettive dell'educazione alla sostenibilità: paradigmi della cittadinanza. *Tempi, modi e prospettive dell'educazione alla sostenibilità: paradigmi della cittadinanza*, 225-240. DOI: 10.1400/203159
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth). Oxon: Routledge.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Commissione Europea, (2015). A whole school approach to tackling early school leaving. *European Union*.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe - 2017*. Eurydice Report. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>
- Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, (2019). *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Consiglio d'Europa (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for implementation*, Strasburgo.
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola democratica*, 12(speciale), 29- 42. DOI: 10.12828/100666
- Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N., & Sinyolo, D. (2013). Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools. *School leadership as a driving force for equity and learning. Comparative perspective*. EPNoSL Project, Del, 4.

- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039>
- Fiedler, F. E. (1996). Research on leadership selection and training: One view of the future. *Administrative Science Quarterly*, 241-250. <https://doi.org/10.2307/2393716>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of psychology of Education*, 34(4), 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097>
- Hoque, K. E., & Raya, Z. T. (2023). Relationship between principals' leadership styles and teachers' behavior. *Behavioral Sciences*, 13(2), 111. <https://doi.org/10.3390/bs13020111>
- Kars, M., & Inandi, Y. (2018). Relationship between school principals' leadership behaviors and teachers' organizational trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 145-164.
- Khurniawan, A. W., Sailah, I., Muljono, P., Indriyanto, B., & Maarif, M. S. (2021). The Improving of Effectiveness School-Based Enterprise: A Structural Equation Modeling in Vocational School Management. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 161-173. DOI: 10.11591/ijere.v10i1.20953
- Kocak, S., & Bozkurt Bostanci, A. (2020). Does Public Leadership Improve School Effectiveness through Strengthening Teacher Professionalism?. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 19-44. DOI: 10.14689/ejer.2020.90.2
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, (1), 53-72. DOI: 10.12828/76518
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica*, 12(speciale), 189-201. DOI: 10.12828/100678
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Mathie, R. G., & Wals, A.E.J. (2022). *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*. Wageningen: Education & Learning Sciences/Wageningen University. DOI: 10.18174/566782.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Mumford, M. D., Hunter, S. T., Friedrich, T. L., & Caughron, J. J. (2009). Charismatic,

- ideological, and pragmatic leadership: An examination of multi-level influences on emergence and performance. In *Multi-level issues in organizational behavior and leadership* (pp. 79-116). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S1475-9144\(2009\)0000008004](https://doi.org/10.1108/S1475-9144(2009)0000008004)
- Nikoloski, K. (2015). Charismatic leadership and power: Using the power of charisma for better leadership in the enterprises. (*JPMNT*) *Journal of Process Management – New Technologies, International*, 3(2), 18-27.
- Özdemir, N. (2019). Principal leadership and students' achievement: Mediated pathways of professional community and teachers' instructional practices. *KEDI Journal of Educational Policy*, 16(1).
- Özgenel, M. & Karsantik, I. (2020). Effects of school principals' leadership styles on leadership practices. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 1-13. DOI: 10.14689/ejer.2020.86.5
- Purwanto, A. (2020). Democratic, Authoritative, Bureaucratic and Charismatic Leadership Style: Which Influence School Teachers Performance in Education 4.0 Era?. *Sys Rev Pharm*, 11(9), 277-286.
- Quong, T., & Walker, A. (2010). Seven principles of strategic leadership. *International Studies in Educational Administration*, 38(1), 22-34.
- Repubblica Portoghese (2017). *National Strategy for Citizenship Education*, Decreto n. 6173/2016, pubblicato nel D.R., Serie II.a, n. 90, del 10 maggio 2016. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/national-strategy-citizenship-education.pdf>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 23(3), 201-222. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Amsterdam: IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018a). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Losito, B., Carstens, R., & Fraillon, J. (2018b). ICCS 2016 Technical Report. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>

- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- Sciolla, L. (2021). Il contributo delle scienze sociali allo sviluppo dell'educazione civica e alla cittadinanza a scuola. *Scuola democratica*, 12(speciale), 297-304. DOI: 10.12828/100688
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436273>
- Stolte, L. C., Isenbarger, M., & Cohen, A. K. (2014). Measuring civic engagement processes and youth civic empowerment in the classroom: The CIVVICS observation tool. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 44-51. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.842531>
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56. <https://doi.org/10.1177/1094670509353043>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., Nikolova, R., & Amadeo, J. A. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Wilkenfeld, B. (2007). Latino adolescents' civic development in the United States: Research results from the IEA Civic Education Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 111-125. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9121-y>
- Van Driel, B., Darmody, M., & Kerzil J. (2016). Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. *NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/797305>
- VanTassel-Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D., & Stambaugh, T. (2003). The William and Mary classroom observation scales revised. *The College of William and Mary School of Education Center for Gifted Education*.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

I.15

La dispersione scolastica: una ricerca empirica per la prevenzione School dropout: empirical research for prevention

Deborah Gragnaniello

*Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione (DJSPC)
dgragnaniello@unisa.it*

La scuola è il contesto formale di apprendimento che mira allo sviluppo nei discenti di competenze utili a favorire l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché il progresso sociale, culturale ed economico (OECD, 2021). Ciò ha spinto i sistemi politici ad investire sulla formazione. Tuttavia, i dati statistici evidenziano che la percentuale di *early leaving from education and training* (ELET), negli Stati membri dell'Unione Europea, continua ad essere preoccupante (Eurostat, 2022). In considerazione di tali aspetti, nel presente contributo si raccontano le fasi di una ricerca empirica, ancora *in progress*, che approfondisce il tema della dispersione scolastica. Il lavoro segue un metodo misto (Creswell & Clark, 2011) ed è articolato in due fasi. La prima ha previsto la somministrazione di due questionari, adattati dalla letteratura di riferimento (Batini & Bartolucci, 2016), per raccogliere opinioni sulla vita a scuola e le proposte di miglioramento della stessa: uno rivolto agli alunni campani iscritti all'ultimo anno di scuola secondaria di I grado e al biennio della secondaria di II grado, tra quelle più a rischio; e l'altro a docenti e Dirigenti Scolastici (DS). La seconda fase consiste nell'applicazione della strategia della ricerca-azione (Kemmis & McTaggart, 1982) per il coinvolgimento nel contesto di interesse e la progettazione/realizzazione, sulla base degli esiti dell'analisi dei dati raccolti, di un intervento di prevenzione mirato.

Parole chiave: alunni campani, dispersione scolastica, intervento di prevenzione, metodo misto, ricerca-azione.

School is the formal learning context that aims to develop learners' skills useful for promoting entry into the world of work and social, cultural and economic progress (OECD, 2021). This has pushed political systems to invest in educational training. However, statistical data shows that the percentage of early leaving from education and training (ELET), in the European Union member States, continues to be worrying (Eurostat, 2022). In consideration of these aspects, this contribution describes the phases of an empirical research, still in progress, that explores the topic of school dropout. The work follows a mixed method (Creswell & Clark, 2011) and consists of two phases. The first involved the administration of two questionnaires, adapted from the reference literature (Batini & Bartolucci, 2016), to collect opinions on school life and the proposals for its improvement: one aimed at pupils from Campania who attend the last year of middle school and the two-year high school period,

among those most at risk; and one to teachers and school managers. The second phase consists in the application of the action research strategy (Kemmis & McTaggart, 1982) for involvement in the context of interest and the planning/implementation, based on the results of the data analysis collected, of a targeted prevention intervention.

Keywords: students from Campania, school dropout, prevention intervention, mixed method, action research.

1. Quadro teorico di riferimento

L'oggetto della ricerca è la *dispersione scolastica*, di cui si intende comprendere le motivazioni per progettare e realizzare un intervento di prevenzione mirato. Il fenomeno è indagato in un contesto circoscritto e a rischio: la Campania.

L'interesse a occuparsi di tale tema nasce dal riconoscimento di una contraddizione: nonostante a livello legislativo vi sia attenzione a tutelare il diritto all'istruzione dei giovani, il fenomeno indagato è incalzante (Eurostat, 2022). L'articolo 34 della Costituzione della Repubblica Italiana afferma che "La scuola è aperta a tutti". Allo stesso modo, l'articolo 28 della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 sostiene che tutti i bambini e gli adolescenti hanno diritto all'istruzione. In Italia sono definite anche le modalità attraverso le quali tale diritto debba essere tutelato: si riconosce il diritto/dovere dei genitori di "mantenere, istruire ed educare i figli" (Cost. art. 30); qualora la famiglia non disponesse dei mezzi economici necessari, interviene lo Stato a "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (Cost. art. 3). Su tale scia, nelle Indicazioni Nazionali del 2012 si evidenzia come la finalità generale della scuola sia promuovere lo "sviluppo armonico e integrale della persona" (MIUR, 2012, p. 30), garantendo "le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente" (L. n. 107/2015, art. 1, comma 1). Dunque, all'interno delle società democratiche, i sistemi di istruzione hanno la funzione di provvedere alla produzione di apprendimenti che consentano l'inserimento nel mondo del lavoro, l'assunzione di un ruolo sociale attivo e l'esercizio dei propri diritti. Eppure, allo stato attuale, sembra che la scuola risponda alle esigenze educative solo di alcuni.

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che può essere confuso con altri, rendendo difficile la sua definizione. Inoltre, nel corso del tempo ha

risentito di accezioni differenti a seconda del modello interpretativo di riferimento (Batini, 2016). Negli anni '60 e '70 del secolo scorso, l'insuccesso scolastico era visto come un problema sociale, legato alla classe di origine e all'ambiente familiare culturalmente deprivato. Pertanto, gli interventi si concentravano sulla compensazione dello svantaggio attraverso la semplificazione e la ripetizione dei contenuti. A partire dagli anni '80, si è iniziato a riconoscere un ruolo più importante ai fattori soggettivi, quali le caratteristiche individuali e le esperienze personali. Di conseguenza, gli interventi miravano alla valorizzazione delle risorse degli alunni e alla promozione di un clima di apprendimento positivo. Dalla metà degli anni '80, l'espressione dispersione scolastica si sostituisce a quelle di selezione e mortalità scolastica e si prova a fornire una definizione, ricorrendo alla sua etimologia.

Dispersione deriva etimologicamente da 'dispergère' – composto da 'dis' e 'spargère' – ma è sentito come derivato da 'disperdère' composto da 'dis' e 'perdère' –. Se il primo verbo richiama lo spargere cose qua e là senza un ordine predefinito, il dilapidare, il secondo richiama il dividere, il separare, l'allontanare, il dissipare, lo sperperare, il mandare in perdizione. Entrambi, nell'uso intransitivo, significano anche sbandarsi, disperdersi, svanire (il 'disperso' o la nebbia che 'si disperde' al sole). La combinazione tra etimologia e significato porta ad evocare con il termine dispersione la dissipazione di intelligenze, risorse, potenzialità dei giovani (MIUR, 2000, pp. 7-8).

Nel linguaggio comune, l'espressione dispersione scolastica è spesso utilizzata come sinonimo di *abbandono scolastico*, sebbene quest'ultimo sia solo uno dei fattori che contribuiscono a definire la prima. La dispersione scolastica è classicamente intesa come "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un paese" (Unesco, 1972, p. 18). In base a questa definizione, il tasso di dispersione scolastica può essere misurato attraverso due indicatori:

- il tasso di abbandono, che indica la percentuale di giovani che lasciano la scuola senza completare l'anno scolastico;
- il tasso di ripetenza, che indica la percentuale di giovani che sono bocciati e devono ripetere la stessa annualità.

È evidente che dispersione e abbandono non siano sinonimi. Analogamente, dalla letteratura internazionale (Morrow, 1986; Solomon, 1989; LeCompte & Dworkin, 1991) emerge come sia riduttivo utilizzare il termine *drop-out* per riferirsi ai soli studenti che non completano il percorso di studio e che non hanno ricevuto una certificazione formale. *Drop-out* è un termine

anglosassone e significa letteralmente ‘spinto fuori’, ‘abbandonato’, ‘lasciato andare’. Più specificamente, Morrow (1986) afferma che la figura del *drop-out* rimanda a cinque categorie di studenti:

- i *push-out*, i ‘cacciati’ perché indesiderati dal contesto scolastico;
- i *disaffiliated*, i ‘disaffezionati’ che non provano attaccamento per la scuola;
- le *educational mortalities*, coloro che non completano il percorso di studio;
- i *capable drop-out*, coloro che non riescono ad adattarsi alle richieste della scuola;
- gli *stop-out*, coloro che si allontanano momentaneamente dalla scuola per riavvicinarsi successivamente.

A questa classificazione si può aggiungere un'altra categoria: i *tuned-out* (LeCompte & Dworkin, 1991), i quali sono più difficili da individuare in quanto sono alunni che, pur essendo fisicamente presenti, non mostrano interesse per le iniziative formative proposte.

Negli ultimi anni, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (Invalsi) ha iniziato a prestare attenzione al concetto di *dispersione implicita* (Invalsi, 2021; 2022): fenomeno che si verifica quando un alunno termina la scuola secondaria di secondo grado, senza aver conseguito gli apprendimenti e sviluppato le competenze minimi previsti. In altre parole, si fa riferimento a quanti, pur avendo acquisito un titolo di studio, non possiedono le abilità e le competenze necessarie per partecipare attivamente alla vita sociale e lavorativa.

È possibile parlare di dispersione scolastica al plurale. In particolare, si possono distinguere quattro forme/livelli di dispersione (Benvenuto, 2011).

- Dispersione nei percorsi scolastici di tipo materiale. Si riferisce agli studenti che rallentano o cambiano percorso nel sistema di istruzione e formazione. Questo livello può essere misurato in base a fattori quali: la frequenza scolastica, il numero di bocciature, i trasferimenti e i ritiri scolastici.
- Dispersione nell'apprendimento e nel processo di istruzione scolastica. Si riferisce agli studenti che non acquisiscono le competenze previste dal curriculum scolastico. Questo livello può essere misurato in base a fattori quali: i voti, i risultati delle prove standardizzate e le valutazioni degli insegnanti.
- Dispersione nell'integrazione e relazione sociale. Si riferisce agli studenti che avvertono difficoltà nell'inserimento sociale e relazionale. Questo livello può essere misurato in base a fattori quali: il disagio scolastico, la devianza e la disaffezione scolastica.

- Dispersione tra titoli di studio e competenze acquisite. Si riferisce agli studenti che, nonostante abbiano conseguito un titolo di studio, non possiedono le competenze necessarie per accedere al mercato del lavoro. Questo livello può essere misurato in base a fattori quali: la corrispondenza tra titolo di studio e lavoro, la soddisfazione lavorativa e la retribuzione.

La necessità di definire in maniera precisa e univoca la dispersione scolastica non è legata solo a una questione terminologica, ma alla difficoltà che ne deriva nel misurare il fenomeno. Infatti, i rapporti ufficiali si focalizzano sugli abbandoni formali, comprimendo la dispersione scolastica in un fenomeno più ristretto.

- Il costrutto della dispersione scolastica richiama i seguenti aspetti (Batini & Scierri, 2019): abbandoni formalizzati avvenuti prima dell'assolvimento dell'obbligo scolastico o del conseguimento di un diploma/qualifica; frequenze irregolari; non frequenze; evasione dell'obbligo; ripetenze; frequenza e conseguimento del titolo senza aver prodotto apprendimenti.
- I dati statistici fanno riferimento ai soli abbandoni scolastici formalizzati, misurati soprattutto *ex post* attraverso titoli conseguiti/non conseguiti (Batini & Scierri, 2019; Miur, 2021).

Nelle rilevazioni europee e italiane, gli indicatori attualmente utilizzati si differenziano per le modalità di conteggio dell'abbandono scolastico. In ambito europeo, l'indicatore più utilizzato è l'*early leaving from education and training* (ELET), che rimanda alla percentuale di giovani tra i 18-24 anni di età che hanno conseguito al massimo il titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni. L'Eurostat, periodicamente, indaga sull'ELET per monitorare la quota di popolazione che ha raggiunto il *benchmark* del 9%, stabilito nella Strategia Europa 2030 (UE, 2021).

In Italia, il MIUR (2017) intende la dispersione scolastica come “allontanamento dal sistema scolastico e formativo” (p. 3) e la quantifica ricorrendo all'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS), che dal 2016 raccoglie i dati relativi a ciascun alunno sin dalla frequenza della scuola dell'infanzia. L'ANS integra i dati con quelli provenienti dalle Anagrafi Regionali degli Studenti, riuscendo a monitorare gli esiti finali per ogni anno scolastico, le interruzioni di frequenza, i trasferimenti in altre scuole, gli abbandoni e le bocciature.

L'indicatore più efficace per misurare la dispersione scolastica è quello che si basa sulla differenza tra il numero di iscritti all'inizio di un ciclo d'istruzione e a fine percorso. Tuttavia, questo indicatore dovrebbe essere modificato per evitare di sottostimare e sovrastimare il fenomeno (Batini & Scierri, 2019). In primo luogo, il calcolo dovrebbe essere effettuato con dati provenienti da coorti

reali per evitare di sottostimare il fenomeno, conteggiando i bocciati delle coorti precedenti tra i regolari. In secondo luogo, nel calcolo bisognerebbe integrare i dati provenienti dall'ANS con quelli relativi al sistema di formazione professionale, per monitorare gli spostamenti tra i sistemi di istruzione e formazione professionale. Così, si evita di sovrastimare il fenomeno, includendo negli abbandoni anche coloro che hanno lasciato la scuola per iscriversi a percorsi di formazione professionale.

Sovrapponendo la dispersione scolastica ai soli abbandoni formali si sottovaluta, in maniera significativa, il problema e non si coglie la gravità e l'urgenza. Inoltre, ricorrendo a indicatori che colgono il fenomeno *ex post*, non si riesce a individuarlo mentre si sta formando e a intervenire per prevenirlo. Dunque, la difficoltà nel definire la dispersione scolastica si riverbera nelle modalità di misurazione della stessa.

Nonostante i dati ufficiali non ci mostrino il fenomeno in tutta la sua consistenza, ci forniscono delle informazioni importanti per indirizzare la ricerca. Alcuni si riportano a seguire, precisando che si riferiscono al 2020 perché quando il lavoro è stato avviato erano gli ultimi ad essere stati pubblicati.

Dati statistici elaborati dall'Ufficio statistico dell'Unione Europea (Eurostat, 2021) collocano l'Italia, nel 2020, al quarto posto tra i *bad performer* con il 13,1% di giovani (contro il 9,9% della media comunitaria) che hanno abbandonato precocemente la scuola senza conseguire un titolo di studio; dopo Malta, Spagna e Romania con tassi di abbandono scolastico rispettivamente di 16,7%, 16% e 15,6%. Anche i dati della rilevazione compiuta dall'*Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2021) confermano una situazione allarmante per l'Italia: il tasso di popolazione tra i 24 e 35 anni che nel 2020 ha conseguito al massimo la licenza di scuola secondaria di primo grado è del 24%, contro la media OECD del 15%. Tali dati devono essere interpretati in relazione agli obiettivi, che si era posta l'Unione Europea (UE), di ridurre il tasso di abbandoni scolastici sotto al 10% entro il 2020 (UE, 2011) e al 9% entro il 2030 (UE, 2021): *target* che rappresenta una media da parametrare per le varie nazioni. Nel caso dell'Italia, il *target* è pari al 16%. Questo è stato rispettato, dal momento che dal 17,8% di abbandoni scolastici nel 2011 si è scesi al 13,1% nel 2020, con una riduzione di 4,7 punti percentuali. Nonostante ciò, è importante continuare a monitorare il fenomeno e ambire alla dispersione zero (Batini, 2023).

Altro dato statistico importante per la delimitazione del disegno di ricerca è quello che informa sulle annualità scolastiche più a rischio. Secondo un *report* del MIUR (2021), negli aa.ss. 2018-2019 e 2019-2020, le annualità più a rischio in Italia sono le seguenti: l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, dove hanno abbandonato prematuramente 9.445 alunni; il passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado, dove hanno ab-

bandonato 6.322 alunni; la scuola secondaria di secondo grado, soprattutto il biennio, dove hanno abbandonato 86.620 alunni.

Rispetto al divario territoriale in Italia nel 2020, dai dati statistici emerge uno squilibrio consistente tra sud e centro-nord (Istat, 2021): al primo posto, si colloca la Sicilia con un tasso di abbandono scolastico del 19,4%; seguono Campania (17,3%), Calabria (16,6%) e Puglia (15,6%). Inoltre, bisogna precisare che, rispetto al 2019, nel 2020 si è registrato un abbassamento del tasso di abbandono scolastico nelle regioni meridionali: in Sicilia si è ridotto di 3 punti percentuali, in Calabria di 2,4 e in Puglia di 2,3. Solo in Campania è rimasto invariato, attenendosi al 17,3%.

Secondo la letteratura nazionale e internazionale consultata, il ventaglio di fattori che incidono sul fenomeno è variegato e, sinteticamente, sono riconducibili ai vari microsistemi della teoria ecologica formulata da Bronfenbrenner (1979). Una riflessione su di essi è importante non per individuare un colpevole da condannare, ma per progettare e sperimentare interventi di contrasto e prevenzione mirati.

Da uno studio internazionale (Rumberger, 2011) emerge che la dispersione scolastica sia causata da un crogiolo di fattori individuali, socioculturali e scolastici. Tra i fattori individuali si annoverano i seguenti: gli atteggiamenti, l'assenteismo, i risultati di apprendimento bassi; i comportamenti problematici a scuola; le bocciature; i cambiamenti di residenza e di scuola. Tra i fattori contestuali si ricordano gli aspetti relativi al contesto familiare (ad es. stile educativo e supporto genitoriale), a quello sociale (ad es. caratteristiche socioculturali del luogo in cui si vive) e a quello scolastico (ad es. composizione della popolazione scolastica, risorse e clima scolastico).

Da uno studio nazionale (Nuzzaci & Marcozzi, 2019) si apprende che i fattori di rischio della dispersione scolastica possono essere di tre tipologie: fattori *push-out*, come ad esempio rapporti difficili con gli insegnanti, bocciature e metodi di insegnamento poco coinvolgenti; fattori *pull-out*, come il desiderio di intraprendere un percorso lavorativo; fattori *falling-out*, come il senso di inadeguatezza, il disagio a scuola e le difficoltà di apprendimento.

I fattori che incidono sulla dispersione scolastica evolvono, interagiscono e si rafforzano vicendevolmente. Nel dettaglio, sono riconducibili al contesto di provenienza, al contesto scolastico e alle caratteristiche individuali dei giovani (Batini & Bartolucci, 2016; Batini et al., 2018; Batini, 2023).

- Fattori a livello individuale. Riguardano le caratteristiche psicologiche degli studenti, le eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, le attitudini e i comportamenti verso la scuola, la percezione di sé e le esperienze scolastiche passate. In particolare, il senso di autoefficacia – ovvero la convinzione di essere in grado di riuscire in una determinata attività – è un fattore

- protettivo contro la dispersione scolastica (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014). Al contrario, le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali aumentano il rischio di abbandono (Batini, 2015).
- Fattori familiari. La relazione tra abbandono scolastico precoce e genitori (o il capofamiglia) con basso livello di istruzione è riconosciuta in alcuni studi (Lundetrae, 2011; Nakajima et al., 2018). L'ambiente familiare culturalmente svantaggiato può portare a sviluppare aspettative basse nei confronti della scuola e della riuscita scolastica. Minore scolarità dei genitori potrebbe corrispondere a minore motivazione allo studio e volontà di distinguersi del figlio (Petruccelli, 2005).
 - Fattori socioeconomici. La correlazione tra le condizioni socioeconomiche del contesto familiare di provenienza, il rendimento scolastico e la durata complessiva dei percorsi di studi può influenzare il fenomeno. I ragazzi provenienti da famiglie con un basso reddito sono più a rischio di abbandonare la scuola, anche a causa delle pressioni a diventare economicamente indipendenti il prima possibile. In queste famiglie, il lavoro è spesso considerato più importante dell'istruzione e i ragazzi sono spinti (anche implicitamente) a lasciare la scuola per contribuire al bilancio familiare (Bradley & Renzulli, 2011).
 - Fattori scolastici. Possono contribuire al fenomeno della dispersione scolastica i seguenti fattori interni alle istituzioni scolastiche: metodo di insegnamento; relazioni interpersonali; organizzazione e funzionamento della scuola. Ad esempio, la relazione efficace insegnante-studente è un aspetto importante per prevenire il fenomeno (Trincherò & Tordini, 2011). Mentre, possono aumentare il rischio di dispersione scolastica le seguenti condizioni: l'insuccesso (Batini et al., 2015), l'essere inseriti in classi numerose, la scelta anticipata dell'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado.

Qualora gli alunni – a causa di uno o più dei fattori sopracitati – fuoriescano dal sistema scolastico, sono inevitabilmente esposti a minori opportunità sul piano formativo, nonché umano e sociale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

I principali effetti della dispersione scolastica, invece, riguardano sia gli individui che le comunità (Batini, 2023).

Dal punto di vista individuale, il fenomeno può portare alle seguenti situazioni: peggiori condizioni di salute, per il maggiore stress e il minore accesso alle cure mediche; ridotte opportunità per il futuro, con ricadute sul piano formativo, sociale e umano e prospettive occupazionali peggiori (OECD, 2022); maggiore incidenza della disoccupazione, per la minore qualificazione professionale; incremento della possibilità di diventare un *Not in education*,

employment or training (NEET), cioè un giovane tra i 15 e i 29 anni che non studia, non lavora e non è in formazione.

Dal punto di vista della comunità, la dispersione scolastica può portare alle seguenti condizioni: minore partecipazione attiva alla cittadinanza, per una minore conoscenza dei diritti e dei doveri civici; impatto negativo sulla crescita economica, sulla produttività e competitività, per una minore quantità di capitale umano qualificato; maggiore povertà ed esclusione sociale, per una maggiore difficoltà nel trovare un lavoro e nel costruirsi un futuro; aumento della micro-criminalità e della criminalità, per un maggiore senso di frustrazione e di rabbia; minore gettito fiscale derivante dal reddito da lavoro, per una minore occupazione; maggiori costi in termini di assistenza sanitaria e *welfare*, per una maggiore richiesta di servizi sociali; immobilità sociale, per una minore possibilità di migliorare la propria condizione economica e sociale.

Considerate le ricadute che la dispersione scolastica ha sulle società, oltre che sul singolo, la necessità di intervenire preventivamente è sentita dalle istituzioni. A tal proposito, Rumberger (2011) individua tre modalità di prevenzione dell'abbandono scolastico precoce: approcci mirati, rivolti solo agli alunni a rischio, consistenti in proposte formative che si integrano nella normale offerta formativa delle istituzioni scolastiche e che, di conseguenza, non richiedono rilevanti cambiamenti a livello istituzionale; approcci globali, che prevedono di ripensare all'organizzazione scolastica e didattica e alle metodologie per l'insegnamento; approcci sistemici, che intendono riformare l'intero sistema scolastico.

A livello europeo, inoltre, si promuovono una serie di azioni preventive: programmi rivolti agli alunni più a rischio; servizi di accompagnamento nei passaggi di ciclo di istruzione; servizi di supporto psicologico; interventi formativi più flessibili in termini di contenuti curriculari (Easnie, 2017). Secondo l'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (Easnie, 2019), la maggior parte di questi interventi preventivi segue l'approccio mirato per il non essere invasivo sulle istituzioni.

Si riconosce che la dispersione scolastica è un fenomeno che necessita di un intervento che agisca su molteplici livelli. Pertanto, se “da una parte occorre, senza dubbio, promuovere approcci che rendano gli studenti protagonisti attivi del loro percorso di istruzione, secondo il dettato del movimento denominato ‘Student Voice’ dall’altro occorre intervenire sull’architettura dello stesso sistema” (Batini, 2016, p. 15).

2. Obiettivi, interrogativi e ipotesi della ricerca

Sulla base del quadro teorico, l'obiettivo generale della ricerca è approfondire il tema della dispersione scolastica, in riferimento alla regione Campania.

Gli obiettivi specifici sono i seguenti.

- Individuare i principali fattori sottesi alla diffusione del fenomeno in oggetto. Si intendono consultare i dati nazionali sulla dispersione scolastica in Campania e raccogliere gli studi in merito al fenomeno in oggetto, per comprendere quali siano i fattori che influenzano la sua diffusione. Ad esempio, si mira a comprendere se i fattori individuali, come le difficoltà nell'apprendimento, influiscano sul fenomeno (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014; 2015); se la povertà educativa del contesto familiare incida sulla motivazione allo studio dei figli (Petruccelli, 2005; Lundetrae, 2011; Nakajima et al., 2018); se la povertà economica della famiglia spinga i giovani ad abbandonare i percorsi di istruzione per trovare stabilità economica (Bradley & Renzulli, 2011; Batini, 2023); se fattori scolastici come il metodo di insegnamento adottato dai docenti, la relazione educativa e/o la relazione tra pari influenzino il fenomeno (Trincherò & Tordini, 2011; Batini et al., 2015). Gli esiti della rilevazione saranno, opportunamente, oggetto di comparazione con la bibliografia consultata.
- Raccogliere opinioni e proposte di miglioramento da alunni, docenti e Dirigenti Scolastici, attraverso la somministrazione di un questionario. In particolare, gli alunni sono i destinatari diretti del processo formativo, e la loro opinione è fondamentale per comprendere i bisogni educativi da soddisfare e per rilevare informazioni sulla motivazione allo studio, sulle difficoltà scolastiche e sulle esperienze di vita: dati utili a progettare interventi di prevenzione personalizzati e mirati. I docenti sono i responsabili del processo di insegnamento e la loro opinione suggerisce quali siano le pratiche didattiche efficaci e i bisogni degli studenti a rischio di dispersione e come migliorare la qualità del processo, della didattica e della relazione con gli studenti. I Dirigenti Scolastici sono responsabili della gestione della scuola, di conseguenza la loro opinione è utile per individuare le politiche e le strategie più efficaci per prevenire la dispersione scolastica, in considerazione dell'organizzazione della singola scuola, delle risorse disponibili e del contesto socioculturale in cui è ubicata (Castoldi, 2010; Batini & Bartolucci, 2016).
- Promuovere la prevenzione della dispersione scolastica. Il fenomeno indagato è un problema sociale e culturale di grande rilevanza, che ha un impatto negativo sulla vita degli individui e sul tessuto sociale. Tale fenomeno coinvolge diversi fattori, tra cui le condizioni economiche e sociali delle

famiglie, le caratteristiche degli studenti, le politiche scolastiche e l'organizzazione del sistema di istruzione (Batini, 2023). Per affrontare il problema della dispersione scolastica è necessario un approccio complesso e integrato, che coinvolga tutti i soggetti interessati.

Oltre a promuovere la ricerca e la conoscenza del fenomeno al fine di comprenderne le cause e le dinamiche, risulta necessario realizzare interventi di cura e prevenzione volti a sostenere gli studenti a rischio e a prevenire la fuoriuscita dai banchi di scuola. Ad esempio, si dovrebbero attenzionare i seguenti aspetti: l'orientamento e la valorizzazione delle differenze individuali per garantire a tutti gli studenti pari opportunità di successo scolastico; la centralità dell'apprendimento attivo per coinvolgere gli studenti e renderli protagonisti del processo formativo; la collaborazione tra scuola, famiglia e comunità per creare un contesto favorevole all'apprendimento (Batini & Bartolucci, 2016). Pertanto, si dovrebbe lavorare al fine di rinsaldare l'alleanza educativa tra scuola, famiglie, studenti, dirigenti, operatori della scuola, ricercatori e decisori politici affinché ogni parte riconosca le proprie responsabilità nel processo di crescita e sviluppo del giovane. Quando si agisce per rendere il sistema educativo un contesto di apprendimento significativo (Ausubel, 1968), non è sufficiente concentrarsi sulla risoluzione del problema della dispersione scolastica, ma è necessario ripensare e riprogettare il paradigma educativo stesso.

Tutti abbiamo grandi capacità naturali, ma tutti le abbiamo in forma diversa. Se non riusciamo a promuovere un pieno riconoscimento delle capacità delle persone attraverso l'istruzione e la formazione, alcune di esse, forse la maggior parte, non scopriranno mai quali sono le loro vere capacità. Parimenti, non sapranno chi sono davvero o quello che potrebbero diventare. E ora, forse più che mai, le comunità umane dipendono da una varietà di talenti, non da una sola concezione di capacità (Robinson, 2015, p. 135).

Per operationalizzare gli obiettivi della ricerca si sono esplicitate delle ipotesi e delle domande di ricerca.

Con maggiore precisione, gli interrogativi posti sono i seguenti.

- Quali sono le scuole campane più esposte alla dispersione scolastica?
- Quali sono le principali motivazioni che spingono i giovani a rischio della Campania a disperdersi?
- Per costoro, quali interventi di prevenzione possono essere utili?

Queste sono alcune delle domande che hanno mosso il lavoro e guidato la formulazione delle ipotesi. In base a quanto si desume dalla letteratura (Ben-

venuto & Sposetti, 2005; Batini & Bartolucci, 2016; Dell’Anna & Ianes, 2021) si ipotizza:

- di riscontrare motivazioni legate alla povertà economica e educativa del contesto sociale di appartenenza, dal momento che i giovani provenienti da famiglie con svantaggio, che non garantiscono l’accesso a risorse e opportunità in grado di aiutarli a rimanere a scuola, hanno maggiori probabilità di abbandonare la scuola;
- di rilevare motivazioni legate agli aspetti metodologici, didattici, valutativi e organizzativi dei processi formativi rivolti ai giovani, in considerazione del fatto che i giovani non motivati ad apprendere, che non trovano un’adeguata risposta ai loro bisogni educativi e/o che sperimentano difficoltà nell’apprendimento sono più esposti alla dispersione scolastica;
- che sensibilizzando gli *stakeholders* (alunni, docenti e Dirigenti Scolastici) si possa intervenire per una riduzione del fenomeno.

3. Scelte metodologiche e procedurali

In primo luogo, è avvenuta la raccolta, selezione e classificazione delle fonti bibliografiche e dei documenti che trattano il tema indagato, per promuovere la conoscenza del contesto socioculturale di riferimento e il fenomeno in senso stretto. Si sono esplorate le fonti di informazione di carattere generale, ossia i *references*: opere generali (manuali, enciclopedie, glossari, dizionari); documenti normativi; dati statistici; bibliografie e banche dati bibliografiche; biblioteche; periodici; fonti di informazione in rete. In secondo luogo, è stata effettuata l’analisi delle fonti bibliografiche e dei documenti raccolti per assicurarsi della loro autorevolezza. Soprattutto nel caso dei documenti, una volta superato l’ostacolo relativo all’accesso ad essi, è stato opportuno porsi alcune domande per riflettere sulla loro possibilità di essere usati nell’ambito della ricerca. Ci si è interrogati sui seguenti aspetti: modalità di raccolta dei dati; modalità di registrazione; periodo di rilevazione; analisi compiute; attinenza alla popolazione indagata; gravidanza rispetto all’oggetto di studio. Tale fase è iniziata nel mese di novembre 2021 ed è ancora in corso.

Sulla base di quanto emerso dalla ricerca bibliografica – che sinteticamente è stato esposto nel quadro teorico – si sono compiute le seguenti scelte metodologiche e procedurali.

- Indagare il costrutto della dispersione scolastica. Considerando l’erroneo uso indistinto e sinonimico delle espressioni dispersione scolastica e abbandono scolastico (Batini, 2023), nella presente ricerca si indaga sul

- primo costruito che comprende varie forme di insuccesso scolastico, compreso l'abbandono precoce.
- Realizzare la ricerca empirica in Campania. Dall'analisi dei dati statistici consultati (Istat, 2021) si è scelto di realizzare la ricerca in Campania: regione in cui il tasso di abbandoni scolastici, nel 2020, è risultato allarmante e non ha registrato un abbassamento rispetto all'anno precedente. A ciò si aggiunge il fatto che, essendo la regione di appartenenza della scrivente, risulta più agevole realizzare una ricerca che prevede la presenza sul territorio.
 - Coinvolgere gli alunni iscritti all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e al biennio della secondaria di secondo grado, con i relativi docenti e Dirigenti Scolastici delle scuole più a rischio della Campania. Si tratta di un campionamento non probabilistico a scelta ragionata per cui la "scelta delle unità campionarie si basa sulle loro specifiche caratteristiche" (Benvenuto, 2018, p. 90). Infatti, il ricorso a questa tipologia di campionamento è dovuto alla necessità di avere campioni con determinati caratteri: alunni che frequentano scuole campane a rischio e che, di conseguenza, hanno contezza di una realtà a loro vicina; docenti e i DS che operano nelle medesime scuole, per avviare una triangolazione dei dati ottenuti da soggetti che, a diversi livelli, vivono il fenomeno in oggetto. Inoltre, la scelta di tali annualità scolastiche è dettata da uno degli obiettivi della ricerca: promuovere la prevenzione della dispersione scolastica. Per raggiungere tale obiettivo è necessario intervenire precocemente, quando il fenomeno non ancora si è acuito. Nel caso specifico, per individuare le annualità scolastiche più a rischio si è fatto riferimento ai dati statistici presentati in precedenza (MIUR, 2021).

3.1 *Le fasi della ricerca*

Per rispondere agli interrogativi di ricerca si è proceduto con una metodologia di tipo empirico, che segue un metodo misto (Creswell & Clark, 2011) in cui dialogano "sinergicamente approcci qualitativi e quantitativi in differenti momenti della medesima ricerca, allo scopo di trovare le migliori risposte possibili all'interrogativo che ha originato la ricerca stessa" (Trincherò, 2020, p. 246).

La ricerca si articola, essenzialmente, in due fasi.

- 1) Somministrazione di due questionari semi-strutturati, a cui seguirà un'analisi quantitativa e descrittiva dei dati. I questionari sono adattati da due già validati, ripresi dalla letteratura (Batini & Bartolucci, 2016): *Orienta DropOut*, rivolto agli alunni per rilevare il loro *background* socioculturale

e le opinioni sulla vita scolastica; *Orienta Dropout: indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica*, rivolto ai Dirigenti Scolastici e ai docenti, per rilevare informazioni sui processi di insegnamento attivati e proposte di prevenzione del fenomeno. Nello specifico, si tratta di questionari utilizzati nell'ambito di un progetto di ricerca teso alla prevenzione della dispersione scolastica, articolato intorno al progetto Orientadropout. Quest'ultimo è stato promosso dall'Ente Cassa di Risparmio di Firenze, con il contributo del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione (Fissuf) dell'Università degli Studi di Perugia, dell'Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori (Isfol), dell'APS Pratika, dell'Associazione Nausika e LaAV, nonché di una serie di agenzie formative e Istituti di Istruzione delle Province di Arezzo e Firenze.

Il valore dei questionari risiede non solo nel rigore metodologico con cui sono stati costruiti, ma nel fatto che sono stati co-costruiti con gruppi di studenti dell'Università degli Studi di Perugia iscritti ai seguenti corsi: Pedagogia Sperimentale di Scienze della Formazione Primaria; Metodologia della Ricerca educativa, dell'osservazione e della valutazione di Scienze dell'Educazione; Pedagogia Sperimentale di Scienze e Tecniche dei Processi Psicologici e Mentali. Gli studenti, dopo aver familiarizzato con il problema, hanno affrontato un processo di ricerca che ruotava intorno al costrutto di dispersione scolastica e ai due fattori che lo sostanziano: abbandoni e ripetenze. L'obiettivo era quello di ri-costruire la visione, la percezione e il significato attribuito dagli studenti a questi fenomeni.

Inoltre, trattandosi di questionari semi-strutturati, consentono di avviare agli inconvenienti tipici di quelli totalmente strutturati. L'inserimento di un numero limitato di domande aperte favorisce nei rispondenti l'approfondimento di questioni specifiche e di esprimere in maniera compiuta la propria opinione (Montalbetti & Lisimberty, 2015).

- 2) Applicazione della ricerca-azione, per il coinvolgimento nel contesto di interesse e la progettazione/realizzazione di un intervento di prevenzione del fenomeno. Si è scelta la ricerca-azione perché “è quel tipo di ricerca che si propone di affrontare e indicare la soluzione di problemi operativi sviluppando forme di intervento (azioni) volte al cambiamento positivo e partecipativo” (Benvenuto, 2018, p. 160).

Il modello procedurale che si seguirà sarà quello proposto da Kemmis & McTaggart (1982), articolato in cinque fasi ricorsive: progettazione, si definiscono il problema e gli obiettivi di ricerca e si sviluppa un piano di intervento; azione, si attua il piano; osservazione, si monitorano i risultati di quanto messo in atto; riflessione, si analizzano i risultati dell'osservazione e si identificano eventuali problemi o miglioramenti; modifica del progetto, si revisiona il piano d'azione alla luce dei risultati della riflessione. Il

modello implica una revisione continua delle fasi della ricerca-azione, in modo da garantire la coerenza tra la componente teorica e quella pratica. Pertanto, ogni fase non è un passo successivo e meccanico, ma si intreccia continuamente con le altre.

Nello specifico, l'analisi dei dati quantitativi raccolti attraverso l'amministrazione dei due questionari rivolti agli alunni, ai docenti e ai Dirigenti Scolastici delle scuole campane con tassi di dispersione scolastica allarmante, insieme al quadro teorico delineato, permette di comprendere a livello generale il fenomeno e i fattori che lo determinano. Sulla base di quanto rilevato, si intende avviare uno studio di caso nelle scuole che, tra quelle campionate, accettano di partecipare a questa fase della ricerca. Lo studio di caso, definito come "una strategia di ricerca empirica la cui prerogativa è quella di analizzare uno specifico contesto di vita reale con il contributo decisivo delle rappresentazioni e delle riflessioni di chi in esso vive e agisce" (Yin, 2003, p. 14), consente di raccogliere dati qualitativi che, triangolati con quelli quantitativi e con quanto desunto dalla letteratura di settore (Stake, 2000), saranno utili per comprendere i bisogni specifici di quei contesti e progettare/realizzare un intervento di prevenzione mirato.

La scelta è dettata dalla natura stessa della ricerca. La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifattoriale, che coinvolge diverse dimensioni della vita degli studenti, delle famiglie e dei contesti in cui vivono. Per comprendere come prevenire il suo diffondersi è necessario analizzarlo in contesti specifici, in modo da osservare le interazioni tra i diversi fattori che la determinano. Infatti, lo studio di caso è particolarmente indicato nelle situazioni in cui è impossibile, o risulterebbe artificioso e controproducente, separare il fenomeno indagato dal suo contesto specifico di riferimento (Cecconi, 2002). Dunque, le caratteristiche dello studio di caso sono in linea con gli intenti del presente lavoro. Nello specifico, si caratterizza per essere: particolaristico, ossia si concentra su un caso specifico, individuando le sue peculiarità; descrittivo, in quanto fornisce una presentazione ricca e discorsiva del caso di interesse; euristico, perché mira alla comprensione del fenomeno, al di là della mera descrizione (Merriam, 1998).

Per la conduzione dello studio di caso si seguono le fasi individuate da Stenhouse (1985): selezione del caso o dei casi da studiare, ossia le scuole della Campania con un tasso di dispersione scolastica particolarmente elevato e che accoglieranno la relativa richiesta; lavoro sul campo per la raccolta di dati e documenti e loro analisi per una comprensione approfondita e complessiva del fenomeno indagato attraverso il ricorso a strumenti come la raccolta documentale (analisi di documenti ufficiali sulla dispersione

scolastica, i piani di intervento per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica, i documenti programmatici delle scuole coinvolte), le interviste ai diversi attori coinvolti (studenti, docenti, genitori, Dirigenti Scolastici, rappresentanti delle istituzioni locali) e l'osservazione delle attività scolastiche e delle relazioni tra i diversi attori; organizzazione e integrazione del materiale raccolto in base alle priorità della ricerca, evitando di lasciarsi confondere dalla quantità dei dati raccolti; predisposizione e stesura del report finale, curando che i risultati siano presentati in modo chiaro e sintetico.

4. Stato dell'arte della ricerca

Ad oggi, oltre alla ricerca bibliografica, si è provveduto all'individuazione del campione, alla selezione e somministrazione degli strumenti di rilevazione (ancora in corso) e all'ipotesi di possibili ulteriori fasi di ricerca.

4.1 Individuazione del campione

Per rispondere alla domanda di ricerca *quali sono le scuole della Campania più esposte alla dispersione scolastica?* si è provveduto all'individuazione di un campione ragionato, individuato sulla base di due aspetti: il primo è la definizione classica di dispersione scolastica, intesa come “l’incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un paese” (Unesco, 1972, p. 18); il secondo è il tasso di dispersione scolastica in Italia nel 2021, pari al 12,7% (Eurostat, 2022), che ha rappresentato la soglia per selezionare le scuole da campionare. Considerando la definizione classica di dispersione scolastica, il campione è stato costituito in virtù dei due indicatori che richiama: il tasso di abbandoni e il tasso di ripetenze. I dati relativi ai due indicatori sono stati recuperati dal Rapporto di Autovalutazione (RAV¹) elaborato da tutte le scuole

- 1 Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) è uno strumento di analisi e riflessione che permette alle scuole di valutare la propria efficacia e di individuare le aree di miglioramento. È stato istituito con il D.P.R. n. 80/2013, che obbliga le scuole ad elaborarlo con cadenza triennale, consentendo degli aggiornamenti ogni anno (tra maggio e giugno) attraverso una piattaforma resa disponibile dal Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). La redazione è affidata al Dirigente Scolastico (DS) e al Nucleo Interno di Valutazione (NIV) e avviene in relazione a cinque sezioni, ciascuna con una funzione specifica: *C ontesto e risorse*, con funzione orientativa e decisio-

secondarie di primo e secondo grado della Campania in riferimento all'a.s. 2021-2022. Il tasso di ripetenza è riportato nella sezione *Esiti* al punto 2.1.a.1 relativo agli *studenti ammessi alla classe successiva*, mentre il tasso di abbandoni è riportato al punto 2.1.b.1 relativo agli *studenti che hanno abbandonato gli studi in corso d'anno*. I RAV sono stati reperiti tramite il Portale Scuola in Chiaro², su cui ogni anno le scuole aggiornano i dati relativi al funzionamento delle stesse.

L'individuazione del campione ha interessato i mesi di febbraio e marzo 2023. Tale fase non è stata possibile anticiparla in quanto, in base alla Nota MIUR n. 23940/2022, i dati sul portale possono essere caricati da settembre fino all'inizio delle iscrizioni al nuovo anno scolastico (quindi, sino a gennaio 2023). Pertanto, tale fase è stata avviata a febbraio per assicurarsi di avere tutti i dati disponibili.

Si è provveduto alla compilazione di una lista di campionamento, soggetta a controlli e pulizia da errori e ripetizioni. La lista è stata redatta in un foglio *Excel*, in cui per ogni scuola sono state annotate le seguenti informazioni: dati anagrafici (nome istituto principale, nome del plesso, indirizzo, contatto e-mail, numero telefonico); dati relativi ai tassi di ripetenza e abbandono, per ogni annualità scolastica di interesse.

La Tabella 1 fornisce un riepilogo dei RAV consultati per le scuole secondarie di primo e di secondo grado delle cinque province della Campania, specificando la popolazione desiderata (numero dei RAV da consultare), esclusa (numero dei RAV che le scuole non hanno reso accessibili) e definita (scarto tra la popolazione desiderata ed esclusa).

In particolare, per la scuola secondaria di primo grado i 769 RAV da consultare, al netto dei 55 inaccessibili, hanno consentito di selezionare solo 4 scuole della provincia di Napoli con tassi di abbandono e ripetenza allarmanti.

Mentre per la scuola secondaria di secondo grado, al netto dei 121 RAV inaccessibili su un totale di 881 da consultare, si è potuto selezionare un campione di 102 scuole, di cui 65 in provincia di Napoli.

nale; *Esiti*, con funzione valutativa; *Processi*, divisa in due macroaree (pratiche educative e didattiche; pratiche gestionali e organizzative); *Processo di autovalutazione*, con funzione documentativa; *Individuazione delle priorità*, con funzione operativa.

2 <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

	Campania						Totale
	Scuole secondarie di I grado			Scuole secondarie di II grado			
	Popolazione desiderata	Popolazione esclusa	Popolazione definita	Popolazione desiderata	Popolazione esclusa	Popolazione definita	
Avellino	113	0	0	91	14	4	
Benevento	72	1	0	80	7	4	
Caserta	128	2	0	133	31	12	
Napoli	285	29	4	413	47	65	
Salerno	171	23	0	164	22	17	
	769	55	4	881	121	102	

Tabella 1: Distribuzione dei RAV consultati nelle scuole secondarie di I e II grado della Campania

In seguito a tale selezione, il campione è costituito da: alunni iscritti alla classe terza di 4 scuole secondarie di primo grado della provincia di Napoli; alunni iscritti alle classi prime e seconde di 102 scuole secondarie di secondo grado delle cinque province campane; Dirigenti Scolastici delle medesime scuole; docenti delle stesse scuole che prestano servizio nelle classi di interesse.

Una volta definito il campione, è stata inviata formale richiesta ai Dirigenti Scolastici per avviare la sperimentazione. I contatti con le scuole sono iniziati ad aprile 2023 a mezzo mail e telefonicamente. Ad oggi, questa fase non è ancora conclusa. È opportuno sottolineare che, una volta contattate le scuole e ricevuti dei dinieghi, il campionamento è diventato su base volontaria.

Nelle scuole che hanno accettato di partecipare alla ricerca, i due questionari sono stati somministrati già ad aprile.

4.2 Strumenti di rilevazione

Per rispondere alla domanda di ricerca *quali sono le principali motivazioni che spingono i giovani a rischio della Campania a disperdersi?* si sono somministrati i sopracitati questionari ripresi dalla letteratura (Batini & Bartolucci, 2016).

Ad entrambi i questionari sono state apportate alcune modifiche.

Per quanto riguarda il questionario rivolto agli alunni, le modifiche operate sono le seguenti.

- Alcune risposte sono state trasformate da aperte a chiuse per facilitare l'analisi dei dati, in considerazione del fatto che ci si aspetta migliaia di risposte. Tuttavia, si riconosce il valore delle risposte aperte.

- Sono state aggiunte quattro domande nell'area relativa al *background* socioculturale ed economico, in quanto rilevanti per le finalità della ricerca.
- Gli *item* Likert sono stati trasformati da cinque a quattro punti per escludere la modalità centrale, che potrebbe attirare un numero elevato di rispondenti, e obbligare, in un certo senso, a sbilanciarsi verso modalità di risposta positive o negative.

Il questionario è autocompilato e costituito da 34 domande suddivise in sei aree: anagrafica (8 items); *background* socioculturale ed economico (6 items); organizzazione della giornata scolastica (3 items); didattica (7 items); relazione con i docenti e i pari (3 items); benessere a scuola (7 items).

In sintesi, si tratta di un questionario semi-strutturato per la maggioranza di domande chiuse e un numero limitato di domande aperte, necessarie per raccogliere informazioni che non possono essere facilmente categorizzate. Ad esempio, la domanda sul lavoro svolto dai genitori richiede una risposta aperta, poiché le possibili risposte sono innumerevoli.

Il questionario presenta diverse tipologie di domande (Lisimberti, 2015):

- domande a scelta multipla semplice;
- domande a scelta multipla composta;
- domande aperte;
- domande semiaperte;
- domande dicotomiche, di cui una svolge la funzione di domanda filtro;
- domande con scale di giudizio, in particolare scala Likert con etichette verbali a quattro passi.

Questa scelta è stata compiuta per i seguenti motivi: costi contenuti; possibilità di raggiungere una popolazione molto ampia in tempi ridotti; ricezione automatica di dati codificati ed aggregati. Per limitare gli svantaggi dell'utilizzo di un canale online, come la diffidenza nei confronti di comunicazioni che potrebbero essere scambiate per *spam*, è stato organizzato un incontro preliminare con i Dirigenti Scolastici.

Al questionario rivolto ai Dirigenti Scolastici e ai docenti, oltre ad apporare le stesse modifiche avviate sull'altro questionario, sono stati eliminati nove items riguardanti il progetto Orientadropout, in quanto il campione della ricerca non ha partecipato ad esso.

Il questionario è composto da 27 domande articolate in sei aree: anagrafica (11 items); definizione, percezione e motivazioni della dispersione scolastica (4 items); azioni di prevenzione della dispersione scolastica (3 items); relazione con gli alunni (3 items); didattica e valutazione degli apprendimenti degli alunni (6 items).

In sintesi, si tratta di un questionario semi-strutturato autocompilato che presenta le seguenti tipologie di domande (Lisimberti, 2015):

- domande a scelta multipla semplice;
- domande a scelta multipla composta;
- domande aperte;
- domande semiaperte;
- domande dicotomiche;
- domande con scale di giudizio, nello specifico scala Likert con etichette verbali a quattro e sei passi;
- domande di appercezione tematica.

Per entrambi i questionari la somministrazione è avvenuta online su formato digitale (GoogleModuli).

Inoltre, ai due questionari, essendo autocompilati, è stata aggiunta una lettera di presentazione: un testo di accompagnamento in cui sono state riportate informazioni generali sulla ricerca, indicazioni per la compilazione e informazioni in merito alla normativa sulla *privacy* (D.Lgs. n. 101/2018).

4.3 Ulteriori fasi di ricerca

La somministrazione dei due questionari è iniziata nel mese di aprile 2023 e ancora non si è conclusa.

Le fasi operative future, previste nel disegno di ricerca, sono rappresentate nel diagramma di Gantt riportato in Figura 1. Naturalmente, lo studio accompagna e sostanzia l'intero arco temporale rimanente (fino a ottobre 2024), poiché il quadro teorico è soggetto a continue implementazioni.

Una volta conclusa la somministrazione dei due questionari, si procederà con l'analisi descrittiva e quantitativa dei dati e a una loro comparazione con la bibliografia selezionata. Gli esiti dell'analisi dei dati saranno restituiti alle scuole coinvolte attraverso un *report*, redatto con linguaggio fruibile, per i seguenti motivi: condividere con loro i risultati di una ricerca compiuta su ampia scala; favorire una riflessione su di essi; promuovere azioni in ottica proattiva.

FASI DELLA RICERCA:	2023						2024										
	G	L	A	S	O	N	D	G	F	M	A	M	G	L	A	S	O
Studio	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Somministrazione	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Analisi				■	■	■											
Progettazione dell'intervento preventivo						■	■	■	■	■	■	■					
Contatti scuole							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Realizzazione dell'intervento preventivo													■	■	■	■	■
Scrittura tesi													■	■	■	■	■

Figura 1: Rappresentazione grafica delle fasi di ricerca future nell'arco temporale previsto

Sulla base delle informazioni ottenute attraverso l'analisi dei dati raccolti, si progetterà un intervento di prevenzione mirato da realizzare nelle scuole, che tra quelle campionate e contattate, accoglieranno la relativa richiesta. In tali scuole, prima di avviare la progettazione dell'intervento, si prevede di attuare uno studio di caso, di operare un'analisi dei bisogni e di utilizzare strumenti qualitativi di indagine (osservazione, intervista) per arricchire la ricerca di informazioni raccolte sul campo.

Tuttavia, in vista di un possibile prosieguo della ricerca oltre il termine previsto, si intende condurre uno studio longitudinale dei percorsi scolastici e post-scolastici, al fine di verificare l'efficacia dell'intervento preventivo progettato e comprendere se abbia effettivamente prodotto la prevenzione dell'insuccesso scolastico, dell'abbandono e della disoccupazione in età adulta.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca tra i suoi punti di forza può annoverare l'essere supportata da una letteratura di riferimento ampia e con radici profonde. Ciò consente di collocarla in un contesto teorico ben definito e di dare al lavoro un'impronta scientifica. Ad esempio, la letteratura consultata delinea un quadro teorico che consente di comprendere i fattori che contribuiscono al fenomeno della dispersione scolastica e di formulare ipotesi sulle relazioni tra essi. Inoltre, fornisce riferimenti metodologici a cui attenersi per la progettazione e la conduzione della ricerca.

Allo stesso modo, rappresenta un vantaggio l'utilizzo di questionari che erano stati validati in studi precedenti (Batini & Bartolucci, 2016). Pertanto, avevano già subito un processo di verifica che ne ha dimostrato l'attendibilità e la validità (Trincherò, 2002), assicurando la raccolta di dati accurati e rappresentativi del fenomeno oggetto di studio. Inoltre, il loro ri-utilizzo ha con-

sentito di ridurre i tempi di ricerca, in quanto non è stato necessario costruirli *ex novo* e poi validarli.

Tra le criticità, invece, si riconosce la difficoltà nel contattare i giovani che hanno abbandonato la scuola, spesso invisibili alla società e non più in contatto con le istituzioni scolastiche o con altre organizzazioni, che potrebbero facilitare l'incontro. Possono trovarsi in situazioni di disagio sociale ed economico, che li rendono diffidenti nei confronti degli estranei, soprattutto se hanno avuto esperienze negative con le istituzioni. Questo può rendere difficile instaurare un rapporto di fiducia con loro e le famiglie e ottenere la collaborazione. Inoltre, possono essere motivati a non collaborare per paura di essere giudicati, nonostante si garantisca la loro riservatezza. Per superare queste difficoltà, è possibile adottare alcune strategie: utilizzare i *social media* o i *focus group*, per raggiungere i giovani che sono usciti dal circuito scolastico; collaborare con organizzazioni o associazioni che operano con i giovani che hanno abbandonato la scuola, per facilitare il contatto.

Un altro svantaggio è legato alla resistenza delle scuole a partecipare a una ricerca sulla dispersione scolastica. Anche le scuole possono temere di essere messe in discussione e di essere giudicate negativamente, se i risultati della ricerca evidenziano delle criticità nel loro operato. Per superare questa diffidenza si potrebbero adottare le seguenti strategie: promuovere la collaborazione tra scuole e Università, al fine di creare un clima di fiducia e di condivisione; garantire la riservatezza e la tutela delle scuole partecipanti alla ricerca, per ridurre la paura di essere giudicate o di essere messe in discussione; sviluppare programmi di formazione per i docenti e per gli operatori scolastici, al fine di sensibilizzarli al tema della dispersione scolastica e di promuovere un approccio di prevenzione.

Le criticità sopra descritte possono ostacolare la raccolta di dati e di informazioni utili per comprendere e prevenire il fenomeno della dispersione scolastica. È importante riflettere su di esse per individuare e adottare strategie per superarle.

Dalla riflessione sulle luci e ombre della ricerca presentata, emergono alcune considerazioni. La dispersione scolastica è un problema complesso influenzato da fattori individuali, familiari e socioeconomici. Pertanto, è necessario un approccio integrato che coinvolga tutti gli attori coinvolti: dalla scuola alle famiglie, dalla società civile alle istituzioni. La ricerca educativa è uno strumento fondamentale per affrontare il fenomeno: consente di comprendere le cause del problema e di individuare soluzioni efficaci. Però, deve essere svolta sul campo e basarsi su dati e osservazioni raccolti in contesti reali (Asquini, 2018).

Don Milani ci ricorda che la scuola ha il compito di educare tutti gli alunni, anche quelli più difficili, e che se “si perde loro, la scuola non è più

una scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile” (La scuola di Barbiana, 1971, p. 20). Ogni sistema di istruzione “non può accettare una ‘quota’ di dispersi, deve immaginarsi come scuola a dispersione zero e con questa immagine di sfondo e con il contributo della ricerca educativa definire il percorso che la avvicina ad essa” (Batini, 2023, p. 28).

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Asquini, G. (Ed.), (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco-Angeli.
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Batini, F. (2014). *Dropout*. Fuorionda.
- Batini, F. (Ed.), (2015). *OCSE “Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti”*. Loescher.
- Batini, F. (2016). Un panorama desolante. In F. Batini & M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19-31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2015). Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy. *Italian Journal of Educational Research*, 21, 31-50. <https://ojs.pensa-multimedia.it/index.php/sird/article/view/3216>
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2018). I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through integrated interventions. *Athens Journal of Education*, 6(3), 209-222. <https://doi.org/10.30958/aje.6-3-3>
- Batini, F., & Scierri, I. D. M. (2019). Quale dispersione? In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes, Atti del Convegno Internazionale Sird*. Pensa Multimedia.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Anicia.
- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci editore.
- Benvenuto, G., & Sposetti, P. (2005). *Contrastare la dispersione scolastica. azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*. Anicia.

- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545. <http://dx.doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori Education.
- Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. FrancoAngeli.
- Costituzione della Repubblica Italiana. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Dell'Anna, S., & Innes, D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l'insuccesso e l'abbandono. I progetti FSE "Last Round" ed "Energy Start". *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 93-105. <https://doi.org/10.36253/form-11318>
- Easnie. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra_lessons_from_european_policy_and_practice-web_0.pdf
- Easnie. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Preventing School Failure: Examining the potential of inclusive education policies at system and individual levels*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_project_synthesis_report_.pdf
- Eurostat. Ufficio statistico dell'Unione Europea (2021). *Early Leavers from Education and Training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Eurostat. Ufficio statistico dell'Unione Europea (2022). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2021). *Risultati delle PROVE INVALSI 2021*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2022). *Risultati delle PROVE INVALSI 2022*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Ciclo di audizione sul tema della dispersione scolastica. Servizio Sistema integrato lavoro, istruzione e formazione*. https://www.istat.it/it/files//2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- La scuola di Barbiana (1971). *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina.
- Le Compte, D., & Dworkin, A. G. (1991). *Giving Up on School. Student Dropouts and Teacher Burnouts*. Corwin Press.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di valutazione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.555925>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and Case Studies. Applications in Education*. Jossey-Bass.
- MIUR. Ministero della Pubblica Istruzione (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpil/pubblicazioni/2000/capitolo1_2.pdf
- MIUR. Ministero della Pubblica Istruzione (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/-DM+254_2012.pdf
- MIUR. Ministero della Pubblica Istruzione (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>
- MIUR. Ministero della Pubblica Istruzione (2021). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. https://miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. PensaMultimedia.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. In G. Natriello (Ed.), *School Dropouts: Patterns and Policies*. Teachers College Press.
- Nakajima, M., Kijima, Y., & Otsuka, K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245-253. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.006>
- Nota MIUR 19 settembre 2022, n. 23940. *Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) – indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025 (Rapporto di autovalutazione, Piano di miglioramento, Piano triennale dell'offerta formativa, Rendicontazione sociale)*.

- Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2019). Fattori di rischio scolastici e dropout nella percezione degli studenti: il progetto internazionale ERASMUS KA2 ACCESS. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12(23), 48-68. 10.7346/SIRD-022019-P48.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (1989). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiiinfanzia.pdf>
- Petruccioli, F. (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. FrancoAngeli
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Erickson.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of school and what can be done about it*. Harvard University press.
- Scuola in Chiaro. <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>
- Solomon, P. R. (1989). Dropping out of academics: black youth and the sports subculture in a cross-national perspective. In L. Weis, E. Farrar, H. G. Petrie (Eds.), *Drop-outs from School. Issues, Dilemmas, and Solutions*. State University of New York Press.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Stenhouse, L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Pergamon Press.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trinchero, R., & Tordini, M. L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. FrancoAngeli.
- UE. Unione Europea (2011). *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52011DC0018>
- UE. Unione Europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1972). *La déperdition scolaire: une problème mondial. Etude statistique sur les déperditions scolaires*. <http://imagesdoc.unesco.org/images/0000/000022/002227FB.pdf>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Method*. Sage.

I.16

Successo dell'inclusione scolastica: Convalida di un nuovo Questionario sulle Competenze Trasversali per le Scuole Elementari Private Tedesche in Italia

Successful school inclusion: Validation of a new Soft Skills Questionnaire for Private German Elementary Schools in Italy

Michael Kanak

*Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia e Medicina
michael.kanak@uniroma1.it*

Sono stati adottati tre questionari già esistenti di Zhou e Ee (2012), Furman (2018) e Child Trends (2014), che utilizzano tutti lo stesso quadro teorico di CASEL (2022), ed è stato creato un questionario per studenti ed insegnanti, che misura le soft skills dei bambini in un contesto specifico di scuola primaria tedesca in Italia. Gli item sono stati messi insieme sulla base di alti punteggi alfa di Cronbach, adottati per gli studenti di terza e quarta elementare e tradotti in tedesco. La prima bozza del questionario è stata sperimentata a Roma nel giugno 2022 in sei classi (n=117). Il questionario è stato migliorato e poi distribuito a Roma e a Milano. Allo studio finale hanno partecipato 11 classi di terza e quarta elementare (n=249) e i loro insegnanti (n=11). In base all'analisi con SPSS, i questionari finali sulle Soft Skills e i punteggi di Cronbach sono stati: Gestione sociale ($\alpha = 0,892$), Persistenza ($\alpha = 0,731$), Orientamento alla padronanza ($\alpha = 0,715$) e Competenza emotiva ($\alpha = 0,643$). Infine, sono state confrontate le medie tra le soft skill, l'età, il sesso, la classe, i nuovi arrivati e le scuole e sono state tratte ulteriori conclusioni.

Parole chiave: Autovalutazione; CASEL; Scuola elementare; Questionario sulle competenze trasversali; Validità.

Three already existent questionnaires from Zhou & Ee (2012), Furman (2018), and Child Trends (2014), who all use the same theoretical framework of CASEL (2022), were adopted and a questionnaire for students and teachers, measuring children's soft skills in a specific German primary school in Italy context, was created. The items were put together based on high Cronbach's alpha ratings, adopted for third- and fourth-grade students, and translated into German. The first draft questionnaire was primed in Rome in June 2022 using six classes (n=117). The questionnaire was improved and then distributed in Rome and Milano. In the final study, 11 third and fourth-grade classes (n=249) and their teachers (n=11) participated. Based on the analysis with SPSS, the final questionnaires Soft Skills and Cronbach's ratings were Social Management

($\alpha = 0.892$), Persistence ($\alpha = 0.731$), Mastery Orientation ($\alpha = 0.715$), and Emotional Competence ($\alpha = 0.643$). Finally, the means between the soft skills, age, gender, class, newcomers, and schools were compared and further conclusions drawn.

Keywords: CASEL; Primary school; Self-assessment; Soft Skills Questionnaire; Validity.

1. Introduction

Various factors which are impacting school inclusion have already been identified and elaborated upon, namely the parental background (Travers et al., 2010), language proficiency (Nation, 2001) teacher competence (NCCA, 2007), teacher attitude (Erten & Savage, 2012; Soresi et al., 2013) and bullying (Armitage, 2021; Gini, 2008; OECD, 2006; UNESCO, 2019). However, there are no available studies regarding how and to what extent the newcomers as well as the classmate's soft skills impact the school inclusion process, neither worldwide, nor in the specific German private school in Italy context. The focus for this article lies on the development and validation of a new Soft-Skill questionnaire for the above-mentioned context, as part of the author's PhD.

The importance of Soft Skills is evident through research done during the last 30 years, showing that the school has the strongest impact on the development of Soft Skills, because the children spend a large proportion of their day there (Larke, 2006). Soft skills influence academic careers and future life tremendously (West et al., 2020) and having successful relationships is very important for the child's well-being (O'Conner, 2017). When a child feels comfortable in school and has positive emotional well-being, it is engaged more academically, feels more connected, a sense of belonging to school is increased, and will likely have less drug use and incidences of violence in the future (U.S. Department of Education, 2016). A large meta-analysis involving 213 studies with over 270,000 children also shows that the academic achievement level is 11% higher in those children who have been partaking in Soft Skill development programs (Durlak et al., 2011). The participating students treated one another better and could handle stress and depression. Furthermore, did they think better about themselves, their peers, and the learning environment which hints at a correlation between the student's Soft Skill competencies and successful inclusion.

One leader in the field of Soft Skills is the CASEL Foundation. CASEL initiated its work in 1994 to provide science-proven programs including all

schools and ages up to the end of high school (CASEL, 2022). They are working together with researchers, policymakers, and more than 40 US state education agencies to “ensure high-quality, evidence-based Soft Skill Development programs, [...] envisioning all children and adults as self-aware, caring, responsible, engaged, and lifelong learners who work together to achieve their goals and create a more inclusive, just, and equitable world” (CASEL, 2022). In their framework, five key domains have been determined:

- Self-awareness is generally described as including the skills that have to do with realizing the strengths one has, as well as understanding how those strengths and weaknesses affect academic achievement (Zhou & Ee, 2012). According to CASEL, the self-awareness competencies consist of being aware of own feelings and thoughts and their influence on one’s own actions.
- Relationship skills are all the abilities to create and have positive connections with own peers and other groups.
- Self-management, which is related to the capacity to manage the own emotions and impulses (Zhou & Ee, 2012) is described by CASEL as being able to control one’s emotions, thoughts, and behaviors effectively in different situations and to achieve goals and aspirations.
- Responsible decision-making consists of the competence to think about various factors before deciding for the well-being of others in a way that situations can be dealt with responsibly without causing harm to others. Some years later they adjusted their description, defining Responsible decision-making as the “ability to make caring and constructive choices about personal behavior and social interactions across diverse situations” (CASEL, 2022).
- Social awareness consists of the capacity to read the emotions of others, understand their well-being, and appropriately behave towards them.

2. Research objectives and methodological decisions

The author aims to validate a new German-language Soft Skills questionnaire for children aged 8 to 10 at German private schools in Italy, derived from existing English-questionnaires which all use CASELs (2022) framework.

To measure all those Soft Skills which are, based on CASELs theoretical framework important for successful school inclusion, the author had to create his own questionnaires, because most of the existent questionnaires using the framework are made for high school students and measure one or two skills only. The author chose the questionnaires from Zhou and Ee (2012), Furman

(2018), and Child Trends (2014), because they were also created with younger students in mind, all use the same above-mentioned framework, and include all CASELs (2022) skills.

2.1 *Creation of student and teacher questionnaire*

The items of the questionnaires were put together based on high Cronbach's ratings, further adopted for children in the third and fourth grades and translated into German. The layout for the teacher and student questionnaire was taken from the Child Trend (2014) questionnaire, especially because the layout and response options are suitable for children between 8 and 10. Some items of Child Trends (2014) were excluded, adopted, or moved to the teacher's questionnaire, using items from Furman (2018), and the Social Emotional Competence Questionnaire from Zhou and Ee (2012). There were various reasons for this. One was that the wording of the Child Trends (2014) questionnaire is, based on the author's 9 years long experience as primary school teacher, sometimes not adequate for young students to understand. Additionally, some questions, to which children tend to respond in a not genuine way, were moved to the teacher's questionnaire. For the soft skills to be named, Child Trends (2014) Persistence, Self-control, Academic self-efficiency, Mastery orientation, and Social-competence were chosen because those skills are in line with CASEL's framework, just named differently. For example, the CASELs domain "Self-management" refers to the same skill as Child-Trends "Self-control". CASELs "Relationship management" is also describing the same as Child Trends "Social competence". CASELs "Self-awareness" and "Social awareness" domains were combined by the author and named "Emotional competence". This was done to not create too many soft-skill categories that are closely related and basically describe the same soft skill.

To determine the reliability, Cronbach's alpha was used. Subscales where the alpha ranges from 0.7 to 0.9 are considered to be of good quality (Kline, 2000). As seen in detail in Table 3 below, the Cronbach's alpha ratings showed acceptable-good reliability for the different categories. It was a surprise however, that the alpha for measuring Mastery orientation only resulted in $\alpha=0.495$, despite being translated word by word and used without any changes from Child Trends (2014) which states an alpha of $\alpha=0.83$ in their research. The draft questionnaire also revealed a very low score of $\alpha=0.128$ for Academic self-sufficiency, despite being at $\alpha=0.83$ in Child Trends (2014) research. This led from the exclusion of these items to a further quest for a reliable set of questions that measure this specific skill. Instead of Child Trends set of questions, the author added three of the four items from the US CORE Districts SEL

survey (2021) for measuring Academic self-efficiency, again, because of high Cronbach's ratings in their underlying research with over 1 million students.

CASEL's "Responsible decision-making" domain was originally excluded when creating the pilot questionnaire to lower the workload for the teachers, who had to fill out 11 questions for each child. Because it was stated as mandatory by the school principals to reduce the workload for the teachers wherever possible for the research to take place, the thought was that, if more questions were added to the teacher's questionnaire, the requirement of the principal would not be met, and therefore no permission for going ahead with the research given. Another reason for the exclusion was the tendency of children to answer underlying questions e.g. "I say no to a friend who wants me to break the rules." in a socially desirable way, therefore making the data not genuine (Dereli-Iman, 2013). However, on request and curiosity of many teachers after the piloted questionnaire, the Responsible decision-making questions were included in the final children questionnaire, using questions from AUSTINISD (2016) Social and Emotional Learning (SEL) Skills Survey, despite the possibility that the children were not honest. The AUSTINISD items were found to be reliable in their Spring 2016 report, where the survey was given to 74871 students.

In the tables on the following pages, the detailed adoption process for the primed student and teacher questionnaire is illustrated.

Original Items from Child Trends (2014) Children Questionnaire	Final items for piloting (changed parts in blue)	Reason behind adoption	Measured Soft skill
<p>These questions are about different ways students may behave in school. Please mark the box that best describes you.</p> <ol style="list-style-type: none"> I can wait in line patiently. I sit still when I'm supposed to. I can wait for my turn to talk in class. I can easily calm down when excited. I calm down quickly when I get upset. <p>These next questions are about how well you feel you can do your schoolwork. Mark the box that best describes you.</p> <ol style="list-style-type: none"> I can do even the hardest homework if I try. I can learn the things taught in school. I can figure out difficult homework. <p>These next questions are about how you get your schoolwork done. Mark the box that best describes you.</p> <ol style="list-style-type: none"> If I solve a problem wrong the first time, I just keep trying until I get it right. When I do badly on a test, I work harder the next time. I always work hard to complete my schoolwork. <p>The last set of questions will ask you how you feel about school. Please mark the box that best describes you.</p> <ol style="list-style-type: none"> I do my schoolwork because I like to learn new things. I do my schoolwork because I'm interested in it. I do my schoolwork because I enjoy it. <p><u>Response Options:</u> Not at all like me, A little like me, Somewhat like me, A lot like me</p>	<p>These questions are about different ways students may behave in school. Please mark the box that best describes you.</p> <ol style="list-style-type: none"> It is easy for me to sit still in the classroom. I can calm down quickly when I get upset. When I do badly on a test, I work harder the next time. If I solve a problem wrong the first time, I just keep trying until I get it right. <p><u>Revised Introduction</u> This set of questions will ask you how you feel about school.</p> <ol style="list-style-type: none"> I do my schoolwork because I like to learn new things. I do my schoolwork because I'm interested in it. I do my schoolwork because I enjoy it. <p><u>Revised Introduction</u> These next questions are about how well you feel you can do your schoolwork.</p> <ol style="list-style-type: none"> I can always get my homework done. I can learn the things taught in school. I can pack my school bag by myself. My desk is always in order, with all the material ready for the lesson. <p><u>Revised Introduction</u> These next questions are about how good you understand yourself.</p> <ol style="list-style-type: none"> I understand my own moods and feelings. It is easy for me to understand why people feel the way they do. I understand why people react the way they do. <p><u>Response Options:</u> Not at all like me, A little like me, Somewhat like me, A lot like me</p>	<p>1: Added and adopted from Zhou and Ee (2012), because the context is the school, and some children might answer with how they are at home in mind.</p> <p>Introductions are shortened to let children not be overwhelmed.</p> <p>5+6+7: Kept, because Cronbach's alpha is 0.83 in Child Trends research.</p> <p>8+9+10+11: Added from Fuman's (2018) skillset, for a higher Cronbach's alpha measuring Academic self-efficiency (Child Trends has 0.65)</p> <p>12+13+14: Added from Zhou and Ee (2012), to measure emotional skills, which the Child Trends Questionnaire lacks.</p> <p>14: Same item as in the teacher's questionnaire, but added also into the student questionnaire, because the teachers don't always see everything</p>	<p>Persistence, Self-Control, Social competence, Academic self-efficiency, Mastery orientation, Emotional competence</p>

Table 1: Adoption of Child Trend (2014) student questionnaire.

Original Items from Child Trends (2014) Teacher Questionnaire	Final Items for piloting (changed parts in blue)	Measured soft skill
<p>Please answer the following questions for each of your students.</p> <p>Please think about the student's behavior in the last QUARTER or SINCE the last reporting period. If this is the first report of the year/program, think about the student's behavior since she or he has been in your class.</p> <p>On a scale from 1 to 4, how well do each of the statements describe the student's behavior? Would you say 1-NONE OF THE TIME, 2-A LITTLE OF THE TIME, 3-MOST OF THE TIME, or 4-ALL OF THE TIME?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Worked on tasks until they were finished. 2. Kept working on an activity that was difficult. 3. Waited in line patiently. 4. Sat still when s/he was supposed to. 5. Waited for what s/he wanted. 6. Focused on tasks until they were finished. 7. Worked well with peers. 8. Resolved problems with peers without becoming aggressive. 9. Was thoughtful of the feelings of her/his peers. 10. Cooperated with peers without prompting. 11. Understood the feelings of her/his own peers. 12. Resolved problems with peers on her/his own. 	<p>Revised Introduction Teacher survey for students: <u>(Class, name, surname)</u></p> <p>On a scale from 1 to 4, how well do each of the statements describe the student's behavior?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Worked on tasks until they were finished. ● 2. Asked for help when he/she needed it. ● 3. Kept working on an activity that was difficult. ● 4. Waited in line patiently. ● 5. Can wait for his/her turn. ● 6. Can raise his/her hand before speaking. ● 7. Resolved problems with peers on his/her own. ● 8. Worked well with peers during group tasks. ● 9. Resolved problems with peers without becoming aggressive. ● 10. Accepted losing in games. ● 11. Initiated conversation with peers in informal situations. ● <p>Response Options: None of the time, A little of the time, Most of the time, All the time</p>	<p>Reason behind adoption</p> <p>The Introduction was adopted, to make it clearer to which student the questionnaire belongs. It was made shorter because the rating is self-explanatory through the scales.</p> <p>Because the data will be gathered only once, the original instructions, observing the change of the skills four times a year, are not needed.</p> <p>2: A recent study highlights that being self-aware about when help is needed and asking from own peers is crucial for including new children (Sarti et al., 2019).</p> <p>8: Moved to teacher questionnaire, because children tend to respond not in a genuine way</p> <p>5+6+10+11: Taken from Furman (2018), because his skillset is mentioned to be of crucial importance.</p>
		<p>Measured soft skill</p> <p>Persistence, Self-Control, Social competence</p>

Table 2: Adoption of Child Trend (2014) teacher questionnaire.

Self control: $\alpha = 0.662 \Rightarrow 0.710$

<p>Teacher survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waited in line patiently. • Can wait for his/her turn. • Can raise his/her hand before speaking.
<p>Student survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • It is easy for me to sit still in the classroom. • I can calm down quickly when I get upset. ($\alpha = 0.710$ when deleted \Rightarrow Excluded in final survey) • I prepare myself for the lesson when the teacher comes. • I can wait in line patiently (added same item as in teacher qu.)
<p>Student survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • Before I make a decision, I think what might happen. (Added using AUSTINISD (2016) items based on CASELs framework) • I know what is right or wrong. (AUSTINISD, 2016) • I say “no” to a friend who wants me to break the rules. (AUSTINISD, 2016)

Persistence: $\alpha = 0.706$

<p>Teacher survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • Worked on tasks until they were finished. • Asked for help when he/she needed it. • Kept working on an activity that was difficult.
<p>Student survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • When I do badly on a test, I work harder the next time. • If I solve a problem wrong the first time, I just keep trying until I get it right. • I can always get my homework done. ($\alpha = 0.706$ when added to Persistence)

Academic self-efficiency: $\alpha = 0.128$

<p>Student survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can learn the things taught in school. \Rightarrow Excluded in final survey • I can pack my school bag by myself. \Rightarrow Excluded in final survey • My desk is always in order, with all the material ready for the lesson. \Rightarrow Moved to Self-Control and rephrased to “I prepare myself...” • I can always get my homework done. \Rightarrow Moved to Persistence • I can earn an A in my classes. (Added using CORE, 2021) • I can do well on all my tests, even when they’re difficult. (CORE, 2021) • I am confident of learning what the school offers me. (CORE, 2021)

Mastery orientation: $\alpha = 0.495$

<p>Student survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • I do my schoolwork because I like to learn new things. Rephrased: I do the schoolwork because I like to learn new things. • I do my schoolwork because I'm interested in it. Rephrased: I want to learn the topics in school. • I do my schoolwork because I enjoy it. Rephrased: I am improving myself to become better. • Added: I gladly study hard to get a higher grade.
--

Social competence: $\alpha = 0.674 \Rightarrow 0.755$

<p>Teacher survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolved problems with peers on his/her own. • Worked well with peers during group tasks. • Resolved problems with peers without becoming aggressive. • Accepted losing in games • Initiated conversation with peers in informal situations.
<p>Student survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • I can have the courage to ask to join others' activities. ($\alpha = 0.755$ when deleted \Rightarrow excluded in final survey)

Emotional competence $\alpha = 0.645 \Rightarrow \alpha = 0.730$

<p>Student survey</p> <ul style="list-style-type: none"> • I understand my own moods and feelings ($\alpha = 0.730$ when deleted \Rightarrow Rephrased: I know why I feel the way I do. • It is easy for me to understand why people feel the way they do. \Rightarrow Rephrased: I know why others feel the way they do. • I understand why people react the way they do. • Added from SECQ: I understand why I react the way I do.

Table 3: Changes after priming the questionnaires.

2.2 Participants

The first draft soft-skills questionnaire was primed in Rome in June 2022 using six classes ($n=117$). The draft questionnaires were filled out by 57 male students and 61 female students (mean age=9.07). Based on the analysis using SPSS, and with the scope of high internal consistency, the student and teacher questionnaires were improved and subsequently distributed between March and April 2023 in Rome and Milano. In the final study, a total of 11 third and fourth-grade classes ($n=249$), with 123 male students and 126 female students (mean age=8.98), as well as their teachers ($n=11$), participated.

The teacher questionnaire was given to the teachers prior to the children to let the teachers be familiarized with the subject matter of the research. Each teacher filled out a questionnaire for each of the students in class.

The children questionnaire was filled out by the pupils whenever the class teacher had time throughout the school day. Even though the language of instruction and subjects are all in German, most students have German as their second language, that's why some teachers explained the items one after another and verified in case there were comprehension difficulties. Others didn't explain it because of a lack of time. However, if the children had questions about the meaning of an item in the questionnaire, all teachers explained it to them.

3. Results

The explanatory factor analysis with SPSS showed only four factors, instead of the original seven. After removing 3 from the 11-item teacher questionnaire, and 10 from the 20-item children questionnaire, some items were regrouped, and Social Competence and Self Control were combined and renamed to "Social Management". The final soft skill dimensions and Cronbach's alpha were Social Management ($\alpha = 0.892$), Persistence ($\alpha = 0.731$), Mastery Orientation ($\alpha = 0.715$) and Emotional Competence ($\alpha = 0.643$). The final items and factors can be seen in the table on the next page, with loadings below .40 suppressed.

Further results using ANOVA analysis showed a significance ($F(2, 237)=8.55$; $p<001$) of the Emotional skills between the different age groups, age 8 ($M=2.93$), age 9 ($M=3.05$), and age 10 ($M=3.28$). The Mastery Orientation skill was significantly different between the genders ($F(1, 242)=9.44$; $p<001$), where males had a lower level of this skill ($M=3.13$ compared to females $M=3.35$). This skill was also significantly different ($F(1, 242)=12.04$; $p<001$) between third ($M=3.36$) and fourth grade ($M=3.11$). The gender difference was also found with Social Management ($F(1, 224)=17.90$; $p<001$), where males resulted much lower ($M=3.16$) compared to females ($M=3.51$). Furthermore, significant differences in all skills among the different classes came to the surface. Emotional Skills ($F(10, 223)=2.01$; $p<01$), ranged for some classes from $M=2.80$ to other classes having $M=3.40$, for Mastery orientation ($F(10, 223)=2.75$; $p<001$), from $M=2.97$ to $M=3.55$, for Social Management ($F(9, 216)=3.20$; $p<001$), from $M=3.00$ to $M=3.72$, and for Persistence ($F(9, 216)=2.72$; $p<01$), from $M=2.93$ to $M=3.54$. Regarding the different locations of the schools and the newcomers, no significant differences were found.

	1	2	3	4
MAST1 I do the schoolwork because I like to learn new things Ich mache die Schularbeiten, weil ich gerne neue Dinge lerne.		.802		
MAST2 I gladly study hard to get a higher grade. Ich lerne gerne viel, um bessere Noten zu haben.		.660		
MAST3 I want to learn the topics in school. Ich möchte die Themen in der Schule lernen.		.711		
MAST4 I am improving myself to become better. Ich arbeite viel, um besser zu werden.		.709		
EMOT1 I know why I feel the way I do. Ich weiß warum ich mich so fühle wie ich mich fühle.				.653
EMOT2 I know why others feel the way they do. Ich weiß warum jemand anderer sich so fühlt wie er sich fühlt.				.573
EMOT3 I understand why people react the way they do. Ich kann verstehen warum jemand anderer so reagiert wie er reagiert.				.517
EMOT4 I understand why I react the way I do. Ich verstehe warum ich so reagiere wie ich reagiere.				.724
EMOT5 I know what is right or wrong. Ich weiß was richtig und was falsch ist.				.606
PERS1 I Worked on tasks until they were finished Arbeitete an den Aufgaben bis zum Schluss der Stunde.			.784	
PERS2 Asked for help when he/she needed it. Fragte um Hilfe, wenn er/sie diese benötigte.			.784	
PERS3 Kept working on an activity that was difficult. Hörte auch bei schwierigen Aufgaben nicht auf, diese zu lösen.			.573	
SOCI1 Waited in line patiently. Stand ruhig in der Reihe.	.694			
SOCI2 Can raise his/her hand before speaking. Konnte während der Stunde die Hand heben und warten, bis er/sie aufgerufen wurde.	.824			

SOCI3 Resolved problems with peers on his/her own. Löste Probleme mit MitschülerInnen selbstständig.	.860			
SOCI4 Worked well with peers during group tasks. Arbeitete gut in der Gruppe.	.762			
SOCI5 Resolved problems with peers without becoming aggressive. Löste Problem emit MitschülerInnen ohne aggressiv zu werden.	.765			
SOCI6 Accepted losing in games. Konnte bei Spielen verlieren.	.794			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
Table 4: Rotated component matrix of the final questionnaire

5. Discussion of the results

First, the procedure based on the self-assessment by pupils aged 8-10 has limitations, because students can be biased about themselves and report according to what others tell them rather than responding to their actual skills (West, et al., 2020), also the sample size and data is limited to only 249. Secondly, the available questionnaires that were used come from countries different than Italy, which could also explain why the Cronbach values resulted lower than in the original research. In conclusion, the sample from the specific German primary school in Italy context can hardly be generalized to students in other parts of the world, where culture and education style are completely different. The data could furthermore have been affected by the social desirability response bias (Robson, 2005) and children could have responded wrongly to appear in a better light. Other limitations include the time when the children filled out the questionnaire because when handing them to the children just before the break, some were observed to quickly want to finish filling it out so they could go to play and were therefore not actively thinking about the content.

However, despite these limitations, steps were taken to ensure consistency, reliability, and validity and the questionnaires have demonstrated to be useful for the authors' PhD research and teaching. They are relatively short as they have in total only 18 items, measuring 4 factors: Social management, Persistence, Mastery orientation, and Emotional competence. This means that they can be used and validated quickly and are therefore helpful for teachers to

periodically check the Soft Skill level of their children in class, as not much time is required to collect the data.

In addition, the first three factors have shown good internal consistency. One reason for the lower internal consistency of the Emotional competence items could be, that younger students tend to overestimate their capabilities (Pintrich & Zusho, 2002), or that the children might have understood something different when reading the questions in German. The author did the translation himself, being bilingual. However, the translation might have affected the results as well and it would have been better to verify the translation before handing out the questionnaires.

Finally, the significantly different soft skill levels in each class and between genders show how important it is to look in depth at the situation inside each specific class from various points of view, taking into account the many factors that impact not just the development of soft skills like teaching didactics and the parents, but also the classroom climate, sociometric situation, and the children's gender to gain further insight on how soft skills might impact the inclusion process.

References

- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1). <https://doi:10.1136/bmjpo-2020-000939>
- AUSTINISD (2016). Social and Emotional Learning (SEL) Skills Survey Spring 2016 District Report. Retrieved from: https://www.austinisd.org/sites/default/files/dre-surveys/15.61a_Social_and_Emotional_Learning_SEL_Skills_Survey_Spring_2016_District_Report.pdf
- CASEL. (2022). *What does the research say? Fundamentals of Social and Emotional Learning*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-does-the-research-say/>
- Child Trends. (2014). *Measuring elementary school students' social and emotional skills: Providing educators with tools to measure and monitor social and emotional skills that lead to academic success* (Publication No. 2014–37). Child Trends.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CORE. (2021). CORE SEL Metrics Update. Retrieved from: https://coredistricts.org/wp-content/uploads/2021/01/SEL-Metrics-update_1.5.21.pdf
- Delale-O'Connor, L., Farley, C., Lippman, L., & Walker, K. E. (2012). Essential Self-Management Skills: Summary of Research (Publication No. 2012-27). Child Trends.
- Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of social problem solving for children questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 491-498.

- Durlak, J. A., & Mahoney, J. L. (2019). *The practical benefits of an SEL program*. CA-SEL.
- Erten, O., & Savage, R.S. (2012). Moving Forward in Inclusive Education Research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/13603111003777496>
- Furman, B. (2018). *Instruction for teachers using Skillful-Class intervention methods in primary schools*. Helsinki Brief Therapy Institute.
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108(4), 335-354. <https://doi.org/10.1086/528975>
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. Routledge.
- Larke, I. (2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. *Issues In Educational Research*, 16(1), 38-51.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- National Council for Curriculum and Assessment. (2004). *Guidelines for teachers of students with general learning disabilities*. National Council for Curriculum and Assessment.
- OECD (2006), *Education at a Glance 2006: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2006-en>.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Robson, C. (2005). *Real world research*. Blackwell.
- Sarti, D., Bettoni, R., Offredi, I., Tironi, M., Lombardi, E., Traficante, D., et al. (2019). Tell me a story: socio-emotional functioning, well-being and problematic smartphone use in adolescents with specific Learning Disabilities. *Front. Psychol.* 10,2369. <https://doi: 10.3389/fpsyg.2019.02369>
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., Ginevra, M. C., & Santilli, S. (2013). Inclusion in Italy: From numbers to ideas... that is from “special” visions to the promotion of inclusion for all persons. *Life Span and Disability*, 16(2). 187-217.
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDauid, R., ... & Prunty, A. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish schools*. DES.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- U.S. Department of Education, Office of English Language Acquisition. (2016). *New-comer Tool Kit*. U.S. Department of Education.
- West, M. R., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R. H., & Rice, A. B. (2020). Trends in student social-emotional learning: Evidence from the first large-scale panel student survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 279-303. <https://doi.org/10.3102/0162373720912236>
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social-emotional competence questionnaire (SECCQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.

I.17

Le formazioni transferali degli insegnanti nella Scuola Primaria Elementary School Teachers' Transference Constellations

Andrea Lorenzoni

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"
andrea.lorenzoni6@unibo.it*

L'articolo presenta il disegno di una ricerca quantitativa osservativa correlazionale a scopo esplorativo con finalità descrittiva e valutativa. Si tratta di uno studio in via di svolgimento che si fonda su un approccio riferibile all'epistemologia della complessità. Viene discusso il concetto di prassi soggettiva prendendo in considerazione il transfert, o traslazione, come fenomeno umano comune non patologico (cfr. Britzman, 2009; Fabbri, 2012). È suggerita l'idea che la nozione di transfert possa offrire l'opportunità di esaminare con uno sguardo generativo il problema della formazione. Nella letteratura è assente uno studio di tipo quantitativo che riguardi il transfert degli insegnanti e manca una ricerca empirica su tale fenomeno che sia incentrata in modo specifico sulla Scuola Primaria. Attraverso il presente lavoro, si intende fornire un primo contributo in questa area poco esplorata, con l'intento di individuare, attraverso degli indicatori di traslazione, le formazioni transferali che gli insegnanti di Scuola Primaria della provincia di Bologna vivono nei confronti di singoli alunni. Lo studio ha come principale obiettivo operativo quello di validare la *Scala autodescrittiva di transfert - Insegnante di Scuola Primaria verso alunno*. Allo stato attuale sono state effettuate le prime validazioni, mentre a breve si procederà alla somministrazione del questionario e quindi all'analisi e interpretazione dei risultati. L'auspicio è che la presentazione di dati empirici di nuova natura possa favorire lo sviluppo e la diffusione, all'interno dei percorsi formativi degli educatori, di approcci pedagogici esperienziali (cfr. Harouni, 2021).

Parole chiave: emozioni; insegnanti; scala; scuola primaria; transfert.

This paper outlines a quantitative, observational, correlational research design with exploratory aims and descriptive and evaluative purposes. The ongoing study is based on the epistemology of complexity approach and focuses on the concept of subjective praxis, with transference being considered as a common, non-pathological human phenomenon (see Britzman, 2009; Fabbri, 2012). The article also explores the role of the transference notion in examining the problem of teacher preparation with a generative gaze. The research literature currently lacks a quantitative study regarding teachers' transference, and there is no empirical research on this phenomenon that concerns Primary Schools. This work aims to provide a first contribution in this little-explored area, by

identifying, through indicators, the transference constellations that Primary School teachers in the province of Bologna live towards individual pupils. The main operational objective of the study is to validate the *Transference Self-descriptive Scale – Elementary School Teacher Towards Pupil*. Currently, the initial validations have been completed, and the questionnaire will soon be administered. The results will be analyzed and interpreted. The hope is that providing a new kind of empirical data can encourage the development and diffusion of experiential pedagogical approaches within educators' training courses (see Harouni, 2021).

Keywords: emotions; teachers; scale; primary school; transference.

1. Quadro teorico

I dieci anni di servizio che ho svolto come insegnante di Scuola Primaria – sia su posto comune sia su posto di sostegno – mi hanno fornito l'opportunità di osservare alcuni aspetti critici della pratica educativa degli insegnanti. Alcuni di questi sono strettamente legati alla *soggettività* dei docenti. Infatti, mi è parso che strumenti concettuali “classici” quali *apprendimento attivo*, *zona di sviluppo prossimale*, *effetto Pigmalione*, *progettazione*, *sospensione del giudizio*, *decentramento*, *flessibilità*, *autenticità*, *empatia*, *doppio vincolo*, *conferma* e *disconferma*, risultassero spesso poco significativi per gli insegnanti – talora fino al punto di cadere nel dimenticatoio – e mi è sembrato che venissero da loro percepiti come inefficaci o come da applicarsi in maniera disorganica. Aver fatto appello alla *metacognizione*, alla *consapevolezza* o alla *riflessività* durante i percorsi di formazione – ove questi vi siano stati – sembra essersi dimostrato, in alcuni casi, insufficiente. In altre parole, la *teoria pedagogica studiata o prescritta* fatica a divenire *prassi educativa*, e tale affermazione – a prescindere dall'esperienza personale sul campo – può essere corroborata sia da quanto la questione continui ad essere oggetto di acceso dibattito all'interno della comunità scientifica, sia da ciò che la letteratura di settore ci offre in termini di riscontri empirici. Se dunque è vero che la pedagogia accademica non riesce ancora a formare gli insegnanti e i futuri insegnanti in modo soddisfacente, è anche legittimo ipotizzare che la teoria pedagogica oggi più largamente diffusa necessiti di ripensamenti e integrazioni.

La fase operativa del presente studio impiega metodologie dell'indagine empirica quantitativa. Il quadro teoretico in cui si inserisce il progetto è riferibile all'*epistemologia della complessità* (Morin, 1999a, 1999b) e valorizza criticamente i contributi pedagogici provenienti dai differenti approcci di ricerca.

Negli anni Novanta del secolo scorso, Lumbelli, in un suo articolo, esor-

diva affermando che «il divario tra teoria pedagogica ed esperienza dell'educatore è un antico disagio di ogni pedagogista che non sia tanto difensivo e pregiudicato da non essere disposto ad un'analisi disincantata della realtà» (1995, p. 355). Nel medesimo scritto, come contributo per restringere tale divario, proponeva una teoria pedagogica che prevedesse la promozione di «principi» la cui realizzazione da parte degli educatori in termini comportamentali fosse stata empiricamente dimostrata come efficace. Proseguiva assumendo che le «preoccupazioni» dei docenti potessero essere utilizzate come guida per individuare, attraverso una riformulazione filosofica corrispondente, un sapere «sicuramente rilevante per gli insegnanti» (p. 357).

Diversi anni dopo, Baldacci, rifacendosi ad un approccio per «modelli educativi», descriveva i «*principi procedurali*» come «delle massime generali, che come tali necessitano del *giudizio intelligente dell'educatore* [corsivo del redattore] per essere utilizzati in una specifica situazione educativa» (2011, pp. 123, 130). L'asserzione suggerisce l'idea che la prassi educativa, nella realtà, non possa che essere *prassi soggettiva*: questo è l'assunto sostenuto nel presente contributo. In tale ottica la prassi si distingue dalla *pratica*: si sostiene, infatti, che nel manifestarsi della prassi soggettiva, il soggetto si riconosca in larga misura nei principi pedagogici, li metta in atto, li incarni, e che nel verificarsi della *pratica* soggettiva, invece, l'individuo sia impossibilitato ad incarnare un proprio pensiero pedagogicamente fondato.

All'interno del medesimo volume contenente il contributo di Baldacci, Riva scriveva: «Occorre pensare pedagogicamente il problema della teoria pedagogica, a partire dalla individuazione del suo oggetto, che è, per me, la formazione. Formazione che include l'ambito della vita, di fatto coincidendo con essa». E aggiungeva: «Le pratiche passano attraverso il corpo e la percezione corporea [...]: ne sono condizionate e, nello stesso tempo, quelle – in particolare il corpo-mente – sono gli strumenti che concretamente permettono il darsi stesso delle pratiche. Si afferma spesso che la pedagogia ha come sua specificità – in grado di differenziarla da altri tipi di sapere – il fatto di essere contemporaneamente un sapere teorico e pratico; eppure questa pratica viene per lo più evocata come categoria teorica e concettuale ma poi non sondata, esplorata, interrogata» (2011, p. 162).

Negli stessi anni Vannini, nell'offrire un resoconto sugli studi in campo empirico, scriveva che «numerose ricerche evidenziano la difficoltà di agire soprattutto sugli atteggiamenti e le convinzioni profonde dei docenti pre-service e la scarsa efficacia dei curricula di formazione iniziale» (2012, p. 58). Evidenziava, inoltre, che «i giovani insegnanti formati all'università hanno più spesso, rispetto ai colleghi più anziani, convinzioni pedagogiche scientificamente fondate; resta tuttavia la difficoltà a “praticarle” all'interno dei contesti scolastici, che frenano, arrestano, riassorbono gli impulsi verso l'innovazione» (p. 69).

In tempi più recenti, Fabbri scriveva che «purtroppo, l'educazione, sia scolastica sia familiare, continua a essere povera di conoscenze e competenze comunicative adeguate: i grandi nodi problematici delle relazioni educative, la disconferma, l'ingiunzione paradossale, l'effetto Pigmalione negativo e i transfert di resistenza veicolati da insegnanti e genitori verso figli e scolari continuano ad agire spesso indisturbati o ricompaiono sotto nuove forme» (2022, quarta di copertina).

Alla luce di quanto considerato sin qui, il presente contributo tenta di sondare sentieri *interpretativi* che consentano di cogliere aspetti poco esplorati che riguardano il problema della relazione fra teoria e prassi. Nello specifico, lo studio si propone di prendere in esame il fenomeno del *transfert*, detto anche *traslazione*, il quale è stato inizialmente individuato e descritto da Freud (1899). Tale interesse è dettato dall'idea che il concetto di transfert, attraverso la sua pregnanza, possa consentire di leggere l'esperienza soggettiva e il tema della *formazione* attraverso delle consapevolezze capaci di restringere, qualora incarnate, lo scarto fra teoria pedagogica e prassi soggettiva. L'idea di transfert nasce e si sviluppa a lungo nel contesto della terapia psicologica, la quale, a differenza dell'educazione, si pone il fine di curare delle patologie. Pedagogia e psicoterapia costituiscono aree di ricerca distinte e appaiono dunque opportuni nuovi sforzi per concettualizzare la traslazione in termini di *fenomeno umano comune e non patologico*. Ciò potrebbe rafforzare il presupposto per un suo maggiore impiego in campo educativo e non solo. In questa sede, verrà presentato un *disegno di ricerca empirico quantitativo* che si propone di rilevare – attraverso la somministrazione di un questionario – specifici indicatori relativi ai *transfert vissuti dagli Insegnanti di Scuola Primaria verso singoli alunni*. Il progetto offre l'opportunità, da un lato, di dare seguito al lavoro di concettualizzazione del transfert in chiave educativa iniziato, in Italia, da Fabbri (2012, 2022), e dall'altro di raccogliere – per la prima volta nella ricerca pedagogica – dati empirici quantitativi sui *transfert degli insegnanti*. Prima di descrivere lo svolgimento della ricerca in corso, è opportuno fornire qualche estratto della letteratura sul tema, di provenienza psicologica e pedagogica.

Prendiamo le mosse da Anna Freud, la quale scrive che intende per transfert «tutti i sentimenti che il paziente prova nei riguardi dell'analista. Tali sentimenti non sono creati ex novo dal rapporto analitico [...]» (1961, p. 25). Diversi anni prima, suo padre puntualizzava che «tuttavia non si deve neppure credere che l'analisi crei la traslazione e che questa compaia solo in essa. L'analisi non fa altro che rendere palese e solare la traslazione, la quale è un fenomeno universalmente umano [...] e addirittura stabilisce il suo dominio su tutte le relazioni che gli individui hanno con i loro simili» (Freud, S., 1924, p. 109). Nell'indagare il concetto, Anna Freud isola una particolare forma di traslazione che è il «*transfert di difesa*»: una parte dei fenomeni di transfert –

spiega – è costituita da «un meccanismo di difesa, che possiamo attribuire all'Io [...]». Infatti, il paziente trasferisce nel presente – anche – quegli «impulsi» che presentano «tutte le deformazioni a cui sono andati incontro durante l'infanzia» (1961, pp. 26-27). Freud descrive la *difesa* come «la designazione generale per tutte le tecniche di cui l'Io si avvale nei suoi conflitti» (1925, p. 309).

Nello spiegare «che cosa sono le traslazioni» il padre della psicoanalisi evidenzia come esse abbiano dei connotati inconsci: «Sono riedizioni, copie degli impulsi e delle fantasie che devono essere risvegliati e resi coscienti durante il progresso dell'analisi». Tuttavia, precisa che alcune traslazioni sono «capaci di divenire conscie appoggiandosi su una qualche particolarità reale» (Freud, S., 1901, p. 114) Anni dopo, affermerà: «Bisogna decidersi a distinguere una traslazione “positiva” da un'altra “negativa”, la traslazione di sentimenti affettuosi da quella di sentimenti ostili» (1912, pp. 528-529). Dunque, i transfert, anche qualora inconsci, sono considerati da Freud come legati alla sfera emotiva dell'individuo. Le emozioni si configurano, così, come portatrici di tracce del passato personale.

Anche Jung fornisce contributi sul tema: durante una delle sue conferenze presso la Clinica Tavistock di Londra afferma che «vi sono persino traslazioni sugli animali e sulle cose» (1936, p.158). In anni più recenti, con lo sviluppo della psicoterapia di gruppo, l'accezione di transfert è andata, in alcuni casi, ampliandosi. Lo psicoanalista Béjarano se ne è occupato estesamente, arrivando a considerare come oggetti di transfert: il monitore (colui che guida il gruppo), il gruppo, gli altri pari e il mondo esterno (1972, pp. 129, 217). Nell'ambito degli studi psicoanalitici sulla relazione di cura negli istituti pubblici di salute mentale, Correale giunge a identificare un transfert specifico del paziente che è quello che si orienta verso l'istituzione: intende per transfert «l'insieme dei movimenti affettivi e ideativi del paziente, non soltanto nei confronti del singolo operatore che lo ha in cura, ma nei confronti dell'intero gruppo istituzionale che costituisce il contesto in cui si muove il curante e in cui avviene l'incontro stesso» (1991, p. 172). Lo psicoanalista precisa che «ogni paziente opera contemporaneamente più investimenti quando entra in un'istituzione, alcuni su un singolo membro o su singoli, altri sull'istituzione nel suo complesso (p. 179). L'autore, inoltre, ammette la possibilità di transfert verso «oggetti sfumati e privi di precise connotazioni» (p. 175).

Ecco, quindi, che dopo una fase di elaborazione del concetto nel campo della terapia psicologica strettamente duale, il transfert ha assunto, per alcuni studiosi, un significato più ampio e “sociale”, venendo applicato alle molteplici relazioni psicologiche, anche *reciproche*, di cui il soggetto può fare esperienza.

Fra gli autori di riferimento in questo campo, figura Kaës. Egli offre una descrizione degli aspetti *simultanei* e *multilaterali* del transfert: «La pluralità

ha un'incidenza sulla topica, la dinamica e l'economia dei transfert: il gruppo è un luogo in cui emergono *particolari configurazioni del transfert*. I transfert, multilaterali, vengono diffratti sugli oggetti predisposti a riceverli nel gruppo [...] Per uno stesso soggetto, questi transfert sono connessi fra loro [...] Per ogni soggetto considerato nella sua singolarità, il dispositivo di gruppo permette di diffrangere sulla scena sincronica del gruppo delle connessioni di oggetti di transfert costituiti nella diacronia. Questa caratteristica dei transfert in situazione di gruppo qualifica uno degli apporti specifici dell'approccio grupppale alla comprensione della trasmissione psichica: il dispiegamento sincronico nel transfert, dei nodi diacronici formati nell'intersoggettività (1999, p. 53)».

Impiegando un modello socio-cognitivo e attraverso il metodo sperimentale, la psicologa sociale Andersen si è occupata a lungo del transfert “nella vita quotidiana”; ha realizzato esperimenti che forniscono ricchi riscontri empirici sulla traslazione vissuta da soggetti non patologici. Il transfert viene da lei studiato in termini di fenomeno che si orienta solo verso singoli individui. Andersen, Glassman, Chen e Cole lo concepiscono come «basato sull'attivazione e applicazione di rappresentazioni dell'altro significativo nella percezione sociale di tutti i giorni» (1995, p. 53), dove con «altro significativo» intendono «qualsiasi persona che sia stata importante e influente nella vita dell'individuo» (Andersen & Cole, 1990, p. 385). I risultati sperimentali supportano il fatto che «le rappresentazioni dell'altro significativo operano come costrutti cronicamente accessibili» (Andersen et al., 1995, p. 53). La studiosa e i suoi colleghi affermano: «I dati dimostrano che il fenomeno del transfert [...] può essere compreso in termini di duplice ruolo delle influenze croniche e di quelle transitorie sull'attivazione della rappresentazione dell'altro significativo, compresi i tratti scatenanti di rilievo presenti nella persona bersaglio» (*ibid.*). Viene notato che «ogni tipo di influenza transitoria sull'attivazione sembra aggiungere eccitazione alla rappresentazione dell'altro significativo, aumentandone il potenziale di attivazione complessivo» (*ibid.*). Emerge, dunque, che l'esperienza transferale è suscettibile di influssi da parte di fattori intervenienti. L'aspetto inconsapevole del transfert è considerato da Andersen e colleghi in termini di *distorsione paratassica* – espressione utilizzata da Sullivan (1953) – nel quale chi percepisce una nuova persona “va oltre le informazioni fornite” (Bruner, 1957), cioè colma, per via deduttiva spesso inconsapevole, ciò che non sa di lei: «In questo processo, la verità di ciò che è stato appreso durante la codifica [codifica attuale di una nuova persona, ndr] viene confusa con ciò che è stato semplicemente dedotto sulla base della rappresentazione dell'altro significativo, in modo tale che è più probabile che emerga una memoria falso positiva» (Andersen et al., 1995, p. 41). In tema di transfert, gli studi psicologici di Andersen forniscono, così, alcune preziose risponderenze empiriche sperimentali.

In ambito pedagogico, Britzman e Pitt affermano che la traslazione può orientarsi «verso nuovi e vecchi eventi e le loro figure» (2004, p. 369); considerano che il transfert sia sempre presente e che esso sia, al contempo, «un ostacolo e un mezzo per l'apprendimento» (p. 368). Le autrici, inoltre, parlano di «attaccamento affettivo alla conoscenza» (2003, p. 762), fino a descrivere, per converso, le difese che il soggetto può muovere contro di essa: «Se la nuova conoscenza mina la fiducia in sé stessi in relazione alle proprie vulnerabilità più intime, il risultato è un rapporto conflittuale con la conoscenza [...]» (2004, p. 365). Le studiose non dimenticano di osservare, rifacendosi a Winnicott (1963), che la conoscenza può, a sua volta, divenire uno strumento di difesa contro l'esperienza (2004, p. 364). Britzman, in uno dei suoi volumi, invita poi a rivolgere l'attenzione al pensiero che ciascun individuo sviluppa nei confronti dell'educazione (2009).

Spostando lo sguardo sulla ricerca pedagogica italiana, Fabbri sostiene che «molti transfert, all'interno dell'esperienza educativa, partono dagli educatori stessi, prima ancora che dagli educandi: il caso più evidente ed estremo è quello dei transfert che i genitori esprimono, nei confronti dei figli, prima ancora della loro nascita» (2022, p. 133). L'autore sottolinea che «le dimensioni cognitive del transfert sono centrali nell'esperienza educativa» (p. 152). Non manca, inoltre, di affrontare gli aspetti difensivi del fenomeno: «Il primo ostacolo [...] è rappresentato dai vissuti di resistenza dell'insegnante verso l'allievo, del genitore verso il figlio, non certo viceversa: come far emergere tale ostacolo, per consentirne il riconoscimento e l'identificazione? Identificando i transfert di resistenza con cui genitori e insegnanti sono soliti percepire figli e allievi» (p. 133).

Da questa panoramica parziale sugli studi di ambito psicologico e pedagogico relativi al transfert – realizzati attraverso differenti approcci di ricerca: clinico, sperimentale, teoretico – è possibile notare come la traslazione venga fatta orientare da ciascun autore verso specifici oggetti di diversa natura: sia verso individui o materiali fisicamente presenti nella circostanza, sia verso rappresentazioni mentali del soggetto. I transfert orientati verso una o più persone fisicamente presenti nella situazione, si configurano come esperienze interpsichiche, ossia di relazione con un altro o con altri soggetti psichici, mentre i transfert orientati verso le proprie rappresentazioni mentali si delineano come esperienze intrapsichiche, cioè di relazione con elementi astratti che sono interni alla medesima psiche (cfr. Vygotskij, 1960, p. 211; Piaget, 1936, pp. 8-9).

Alla luce di quanto detto, *il transfert viene qui inteso come un'emozione che un individuo può provare verso persone, animali, piante, cose materiali, o rappre-*

sentazioni mentali. Coinvolge funzioni cognitive, consapevoli e inconsapevoli. Viene inteso come legato a esperienze personali significative ed è influenzato, oltre che dalle caratteristiche dell'oggetto verso cui è indirizzato, da possibili esperienze emozionali intervenienti. Può essere composto da forme di pensiero socializzate ed essere l'esito di meccanismi psicologici di difesa.

Attraverso siffatto concetto è possibile considerare che ciò che ostacola la metacognizione, la consapevolezza e la riflessività in campo educativo risieda nell'esperienza soggettiva di ciascun individuo. In altre parole, l'impedimento all'attuazione di comportamenti che siano guidati dai *principi* pedagogici, può essere ricondotto ad alcuni transfert che la persona vive nei confronti degli elementi cognitivi e materiali che costituiscono la sua esperienza esistenziale. È possibile pensare che ogni individuo viva le proprie *formazioni transferali* e che queste, in misura e forma diversa da caso a caso, mutino nel tempo. Si sostiene che nel mancato passaggio dalla *teoria studiata o prescritta* alla *prassi soggettiva*, si verifichino negli insegnanti delle dinamiche psicologiche personali che impediscono lo sviluppo di una consapevolezza incarnata di sé e del proprio lavoro educativo. Un docente che nel proprio percorso formativo ha studiato, ad esempio, quali siano le modalità comunicative pedagogicamente più opportune, può poi essere psicologicamente impossibilitato ad applicarle nella realtà lavorativa: ciò si può legare all'evenienza che egli non abbia mai avuto l'opportunità di *rielaborare* il proprio vissuto personale, il quale, a quei comportamenti comunicativi, è correlato. Il suo *passato* – eventualmente anche scolastico – “trasferendosi” nel *presente*, può impedirgli, dunque, di raggiungere un livello di preparazione che sia consono al mestiere. Questo punto di vista mette in risalto i possibili limiti dei modelli prescrittivi, o strettamente didattici, nell'ambito della formazione degli insegnanti. A tal proposito, più avanti, si farà riferimento ad alcuni *corsi pedagogici esperienziali* che, ispirandosi alle tecniche cliniche, cercano di ovviare a tale criticità: essi, favorendo la creazione di opportune relazioni significative, offrono ai partecipanti occasioni di trasformazione personale.

2. Scopi e costrutti

Abbiamo visto come nel tempo, accanto al concetto “classico” di traslazione paziente verso psicoterapeuta, si sia profilata un'idea di transfert più ampia. Secondo quest'ultima, la traslazione non si rivolge solo verso il «soggetto supposto sapere» – per usare l'espressione di Lacan (1964, p. 227) – ma anche verso una moltitudine di possibili altri oggetti. In accordo con questa accezione allargata, nel presente contributo si assume che il transfert sia un *fenomeno umano comune e non patologico*; esso, pur manifestandosi anche nella psicotere-

rapia, non si verifica solo in quella circostanza e non assume solamente quella forma specifica. Inoltre, in un'ottica di *reciprocità* (cfr. Bertolini, 1988, pp. 144-149), si considera che i transfert verso una o più persone fisicamente presenti in una circostanza, possano essere vicendevoli: nel caso della relazione insegnante-studente, ad esempio, essi si “muovono” sia dallo studente verso l'insegnante, sia dall'insegnante verso lo studente (cfr. Spier, 2014, pp. 1-6).

Il *costrutto operativo di transfert* utilizzato nello studio mette in particolare risalto l'aspetto emotivo del fenomeno. Diviene opportuno sottolineare la complessità di tale caratteristica. L'emozione, infatti, è intesa come legata alle funzioni cognitive e corporee, ed include desideri, sentimenti e valutazioni, consapevoli o inconsapevoli. La rappresentazione mentale, d'altra parte, è considerata come una traccia nella memoria – anch'essa consapevole o inconsapevole – che può essere variabilmente carica di investimento emotivo personale, quindi anche di desiderio, sentimento e valutazione: è il “rinnovarsi” di un'esperienza passata. La rappresentazione mentale significativa viene concepita come una rappresentazione carica di investimento emotivo intenso. Dunque, l'aggettivo “significativo” vuole intendere “intensamente carico di investimento emotivo personale” (cfr. Galimberti, 2018, pp. 432-433, 1077). Si profila, nel complesso, una *dinamica sistemica della psiche*, in cui i contenuti emotivi e cognitivi non sono che aspetti di un unico fenomeno.

2.1 *Studi sul transfert in campo pedagogico*

Nella ricerca pedagogica il tema del transfert è studiato per lo più con approcci teorici. Nell'area anglofona alcuni contributi, risalenti agli anni Sessanta del Novecento, provengono dagli studi di Hargadon (1966). Più di recente, ad aver trattato l'argomento sono in particolare Mayes (2002), De Carvalho e Cabral (2003), Boldt e Salvio (2006), Cho (2009), Taubman (2011), Bainbridge e West (Bainbridge & West, 2012; Bainbridge, 2015), Stearns (2013), Shim (2015), Lewkowich (2015) e soprattutto Britzman et al. (Britzman & Pitt, 1996; Britzman & Güzel, 2022). Nel campo della ricerca empirica in lingua inglese il transfert nelle situazioni di apprendimento è stato esaminato, attraverso approcci qualitativi, da pochi ricercatori: Tyler (1967), Robertson (1999), Slater Pasternak (2007, 2013), Spier (2014) e Sherry et al. (2021). Si tratta di studi esplorativi che – oltre ad assumere premesse teorico operative in parte diverse da quelle adottate in questa ricerca – riguardano relazioni educative con studenti di High School o di College e che non prendono in esame altri ordini di scuola.

In Italia l'apporto più organico allo studio teorico del transfert nelle relazioni educative si deve a Fabbri (2012, 2022), mentre si segnalano anche le ri-

flessioni di Pesare (2017) e Riva (2021). A livello empirico, la ricerca pedagogica italiana non ha fornito sinora contributi sul tema.

Nella letteratura è quindi assente uno studio di tipo quantitativo che riguardi il transfert degli insegnanti e manca una ricerca empirica su tale fenomeno che sia incentrata in modo specifico sulla Scuola Primaria. Attraverso il presente lavoro, si intende fornire un primo contributo in questa area poco esplorata, con l'intento di individuare, attraverso degli indicatori di transfert, le formazioni transferali che gli insegnanti di Scuola Primaria della provincia di Bologna vivono nei confronti di singoli alunni. In particolare, ci si propone di rintracciare nelle dichiarazioni dei docenti alcuni indizi di transfert pedagogicamente funzionali e di transfert pedagogicamente disfunzionali.

2.2 *Transfert pedagogicamente funzionali e transfert pedagogicamente disfunzionali*

Il concetto di transfert mette in risalto la *soggettività* dell'esperienza educativa, e quindi anche il retaggio della storia corporea e sociale personale. Assumere una teoria pedagogica che legga l'esperienza di *formazione* in chiave transferale, significa poter ricondurre la *prassi soggettiva* e la *pratica soggettiva* a fenomeni di traslazione. È così possibile pensare a un *transfert pedagogicamente funzionale* e a un *transfert pedagogicamente disfunzionale*: funzionale e disfunzionale “rispetto agli scopi educativi”. Si presenta la possibilità di distinguere i transfert che sono congruenti con i *principi* pedagogici da quelli che non lo sono.

Alla luce di quanto detto, *il transfert pedagogicamente disfunzionale viene qui inteso come un transfert che non è conciliabile con il perseguimento di scopi educativi pedagogicamente fondati. Al suo interno possono operare rappresentazioni mentali significative che non aderiscono sufficientemente alla realtà.*

Considerando che la ricerca si propone di rilevare, attraverso un questionario, i transfert vissuti dagli insegnanti di Scuola Primaria verso singoli alunni, sono stati individuati, in relazione al *transfert pedagogicamente disfunzionale*, i seguenti indicatori:

- attuazione di comportamenti che non rispettano i diritti del bambino al gioco, alla salute o alle pari opportunità (ONU, 1989, art. 2, 24, 31);
- attuazione di comportamenti di rimprovero nei confronti dell'educando per ragioni da lui indipendenti;
- attuazione di comportamenti di facile ostilità nei confronti dell'alunno, o di aperto litigio con lui;
- attuazione di comportamenti umilianti che rischiano di ingenerare nell'educando *effetti Pigmalione negativi*;

- attuazione di comportamenti che rischiano di mistificare, alterare o distorcere la realtà agli occhi dell'alunno;
- attuazione di comportamenti che veicolano verso il bambino stereotipi etnici o di genere;
- attuazione di comportamenti che rischiano di veicolare verso l'alunno messaggi di disinvestimento dal proprio compito educativo, ossia dal ruolo di insegnante;
- attuazione di comportamenti che rischiano di creare nell'educando *doppio vincolo*;
- attuazione di comportamenti che rischiano di veicolare verso l'alunno messaggi di *disconferma*;
- attuazione di comportamenti di difesa primaria, del tipo "occhio per occhio dente per dente", ai danni dell'educando;
- attuazione di comportamenti nei confronti dell'alunno che confliggono, o non sono coerenti, con il proprio pensiero e con finalità pedagogicamente fondate;
- operatività di rappresentazioni mentali correlate all'alunno che non aderiscono al dato di realtà per via dei meccanismi di difesa – scissione e proiezione (cfr. Blandino, 2009, pp. 55, 60).

L'assunto che il transfert possa implicare dei comportamenti è fondato sul riconoscimento di un fenomeno che Anna Freud descrive come segue: «Talvolta può succedere che un intensificarsi del transfert induca il paziente [...] ad agire (to act out), a trasferire nel suo comportamento di ogni giorno sia i moti pulsionali che le reazioni difensive che sono correlate con i suoi sentimenti transferali. A questo fenomeno viene dato il nome di *agire* (acting) *nel transfert* e si tratta di un processo che, a rigor di termine, oltrepassa i limiti dell'analisi ed è peraltro istruttivo [...] perché la struttura psichica del paziente viene così automaticamente rivelata nelle sue naturali proporzioni» (1961, p. 29). Dunque, così come *l'agire* può essere considerato una "esternazione" del transfert, *l'agire contro i principi pedagogici* – comunicativi, comportamentali e conoscitivi – può essere considerato come una "esternazione" del transfert pedagogicamente disfunzionale.

Specularmente, *il transfert pedagogicamente funzionale viene qui inteso come un transfert che induce l'individuo a perseguire intenzionalmente scopi educativi pedagogicamente fondati. Produce capacità di confronto con il dato di realtà. Nel caso in cui tale transfert si orienti verso uno o più individui, può assumere la forma di controtransfert oppure quella di empatia.*

Al riguardo sono stati individuati i seguenti indicatori:

- attuazione di comportamenti che rispettano il diritto del bambino al gioco, alla salute o alle pari opportunità;
- attuazione di comportamenti di rimprovero nei confronti dell'educando che manifestano aderenza alla realtà e coerenza con i propri messaggi comunicativi e con gli scopi pedagogici;
- attuazione di comportamenti di affetto equilibrato nei confronti dell'alunno;
- attuazione di comportamenti, consoni alla fase di sviluppo dell'educando, che dimostrino la propria fiducia in lui e che possano, così, ingenerare effetti Pigmalione positivi;
- attuazione di comportamenti atti a favorire nell'educando la consapevolezza etnica e di genere e la valorizzazione di questi aspetti identitari;
- attuazione di comportamenti che veicolano verso l'educando messaggi coerenti;
- attuazione di comportamenti che veicolano verso l'alunno messaggi di conferma;
- attuazione di comportamenti verso l'alunno che sono coerenti con il proprio pensiero e con finalità pedagogicamente fondate;
- capacità di controllo delle proprie reazioni emotive e comportamentali nei confronti dell'alunno;
- sentimento di motivazione al lavoro educativo con l'educando;
- operatività di rappresentazioni mentali, correlate all'alunno, fra loro coerenti e che aderiscono al dato di realtà grazie alla consapevolezza – anche non formalizzata in termini specialistici – dei propri meccanismi di difesa – proiezione e scissione.

Come specificato nel costrutto, quest'ultimo tipo di transfert può assumere, in alcuni casi, la forma di controtransfert e, in altri, quella di empatia. Ciò non significa che le due forme siano sempre riconducibili al transfert pedagogicamente funzionale, ma significa che potranno essere classificate sotto questo nome qualora ne presentino le caratteristiche. In quei casi si potrà parlare di *controtransfert pedagogicamente funzionale* e di *empatia pedagogicamente funzionale*. Si assume che, in alcune contingenze, controtransfert ed empatia possano risultare pedagogicamente disfunzionali. È necessario però spiegare cosa si intende per controtransfert ed empatia.

2.3 Controtransfert ed empatia

Rispetto al termine *empatia*, la psicoanalista Carusi sottolinea un equivoco che nel corso dell'esperienza di insegnamento mi è apparso diffuso anche fra

gli insegnanti. Lo fa nel commentare il pensiero di Kohut: «La prima fondamentale distinzione è quella tra *empatia* e *benevolenza*, *simpatia* o *compassione*, con cui l'empatia viene frequentemente confusa. È il fraintendimento più comune, contro cui Kohut dovette lottare per tutta la vita, e consiste nella sovrapposizione di un significato di senso comune al significato specifico [...] L'empatia, egli sottolinea, non si identifica necessariamente con la simpatia, in quanto la comprensione profonda di un altro essere umano può essere usata anche a fini ostili». (Carusi, 2003, p. 45). Kohut scrive: «Detto in altro modo, se riuscite a comprendere che cosa vuol dire 'mettersi nei panni di un altro', calarsi accuratamente nella vita interna di un'altra persona, allora potete usare questa comprensione per i vostri scopi. Non so quante volte ormai ho sottolineato che questi scopi possono essere di gentilezza o di franca ostilità» (1981, p. 193).

Già Rogers sentiva la necessità di circoscrivere attentamente il significato della parola empatia: «Sentire il mondo più intimo dei valori personali del cliente [espressione con cui l'autore si riferisce al paziente, ndr] come se fosse proprio, senza però mai perdere la qualità del 'come se', è empatia. Sentire la sua confusione, o la sua timidezza, o la sua ira o il suo sentimento di essere trattato ingiustamente come se fossero propri, senza tuttavia che la propria insicurezza, o la propria paura, o il proprio sospetto si confondano con i suoi, questa è la condizione che sto cercando di descrivere e che ritengo essenziale per instaurare un rapporto produttivo» (1962, p. 89).

Nel vissuto empatico, un individuo cerca di capire la logica emotiva dell'altro dal vantaggio di un'esperienza, la propria, che è già stata rielaborata e resa consapevole; non vi sono identificazioni inconsapevoli con l'altro e viene conservata la coscienza della propria identità come identità separata (cfr. Bolognini, 2002, pp. 122-133; Britzman, 2009, p. 95; Galimberti, 2018, p. 440).

In questa ricerca l'empatia è considerata una forma di transfert. Si ritiene, infatti, che ne presenti le caratteristiche: è un vissuto emotivo rivolto verso una o più persone, ed è legata ad esperienze personali significative. L'aspetto che la contraddistingue è che tali esperienze sono già state rielaborate dal soggetto e rese consapevoli.

Dunque, *l'empatia viene qui intesa come un transfert che consente all'individuo, attraverso l'immedesimazione, di cogliere i pensieri e gli stati d'animo dell'altro o degli altri. L'empatia, a differenza del controtransfert, non implica il vissuto inconsapevole di forti concordanze o discordanze con le proprie rappresentazioni mentali significative. Comporta un tono emotivo moderato.*

Una particolarità dell'empatia è che può essere provata volontariamente solo nella misura in cui il soggetto riesce a raggiungerla. Lo psicoanalista Bolognini scrive che l'esperienza lo ha, «col tempo, privato di un'illusione pro-

grammatica: quella di poter decidere attivamente e metodicamente di realizzare una situazione empatica» (2002, p.144).

Il controtransfert si contraddistingue, all'opposto, per un'identificazione inconsapevole del soggetto: egli, senza averne una chiara rappresentazione cosciente, si rispecchia in una certa misura nel vissuto dell'altro. La mancata simbolizzazione di alcune esperienze personali precedenti – e cioè la loro mancata rielaborazione – genera nel controtransfert il rischio di collusione con le difese dell'altro (cfr. Bolognini, 2002, p. 96; Britzman, 2009, p. 95).

Bolognini afferma: «Credo che l'esperienza controtransferale [...] non garantisca affatto il raggiungimento di un buon grado di empatia (se si rimane identificati controtransferalmente ci si limita a ripetere una scena interna, senza poterla comprendere e interpretare); credo però che *l'essere passati attraverso l'esperienza controtransferale elaborandola* permetta lo sviluppo di un'empatia ampia e profonda, non limitata alla concordanza egosintonica [...]» (2002, p. 96). Lo psicoanalista chiarisce: «L'empatia costituisce l'esito finale armonico di un processo, mentre l'esperienza controtransferale è un passaggio spesso necessario ma di per sé non sufficiente per avvicinarsi alla condizione empatica».

Fabbri, in relazione a quello che in questo studio è considerato *controtransfert pedagogicamente funzionale*, sostiene che esso si verifichi solo quando l'educatore «abbia ricevuto un transfert dall'educando; l'abbia interpretato correttamente; abbia reagito con una risposta adeguata».

Considerato quanto detto, *il controtransfert viene qui inteso come un transfert che induce l'individuo a riconoscere la propria esperienza emotiva come legata a un'emozione che egli ha individuato in una o più persone presenti nella circostanza. Il controtransfert implica che l'emozione dell'altro, o degli altri, presenti nella circostanza attuale, sia vissuta inconsapevolmente dal soggetto come fortemente consonante o dissonante rispetto alle proprie rappresentazioni mentali significative. Comporta un tono emotivo intenso.*

La Figura 1 fornisce una panoramica sui costrutti definiti e cerca di illustrarne l'articolazione.

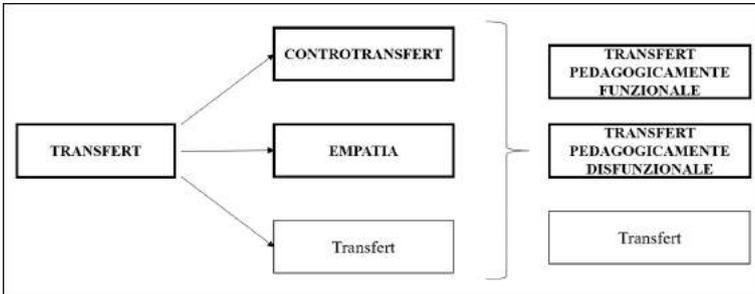


Figura 1: Panoramica sui costrutti

2.4 Obiettivi, ipotesi e interrogativi

Dopo aver descritto il quadro teorico e teorico-operativo del disegno di ricerca è opportuno precisare quali sono i suoi obiettivi a livello attuativo.

1. Validare una *Scala autodescrittiva di transfert - Insegnante di Scuola Primaria verso alunno*.
2. Individuare la frequenza rilevata di transfert pedagogicamente funzionali e la frequenza rilevata di transfert pedagogicamente disfunzionali.
3. Rilevare gli indicatori relativi ai transfert personali che gli insegnanti di Scuola Primaria statale della provincia di Bologna vivono nei confronti di singoli alunni con cui lavorano: ciò potrebbe consentire l'individuazione di possibili tipologie di *formazioni transferali* personali e la descrizione della loro eventuale correlazione significativa con alcune variabili inerenti al percorso individuale dei docenti e al loro vissuto all'interno della scuola.

Di seguito, invece, vengono riportate le ipotesi e i relativi interrogativi.

1. Lo strumento consente di misurare i costrutti definiti a livello teorico-operativo: lo strumento è valido. *Il questionario consente di misurare i costrutti definiti?*
2. I docenti vivono, nei confronti di singoli alunni, transfert pedagogicamente funzionali e transfert pedagogicamente disfunzionali. *Gli insegnanti vivono transfert pedagogicamente funzionali e transfert pedagogicamente disfunzionali verso singoli alunni?*
3. I docenti vivono, nella relazione con singoli alunni, diverse tipologie di formazioni transferali personali. *Gli insegnanti vivono diverse tipologie di formazioni transferali personali verso singoli alunni?*

4. Le diverse tipologie di formazioni transferali sono correlate ad alcune variabili personali. *Le diverse tipologie di formazioni transferali sono correlate ad alcune variabili personali?*

3. Scelte metodologiche e procedurali

La teoria operativa che viene ipotizzata nella ricerca è stata perfezionata attraverso le strategie esplorative delineate da Lumbelli, le quali sono state ritenute rispondenti alle esigenze del *pensiero complesso*. La ricercatrice sottolinea che «un elemento comune e necessario in queste strategie può essere considerato *il processo di progressivo aggiustamento delle categorie ai 'dati' da analizzare e quindi la combinazione di deduzione e di induzione*» (1984, p. 122). Il presente studio assume i tratti di una ricerca esplorativa, cioè una ricerca nella quale è previsto un periodo dedicato a «mettere a punto i concetti o le variabili sulla base delle quali verranno poi raccolti i dati da elaborare quantitativamente» (p. 130). La fase esplorativa si configura come un momento «creativo ed innovatore» (p. 111) di «analisi qualitativa di fatti e di procedimenti» (p. 115); definisce «quegli strumenti concettuali attraverso i quali verranno inevitabilmente filtrati i 'dati' sulla cui base le ipotesi verranno verificate o falsificate» (p. 125). Durante tale processo, spiega l'autrice, la concettualizzazione originaria può necessitare di «una *maggior articolazione interna* della categoria di analisi» oppure di «una *combinazione o aggregazione di più concetti* che dia luogo a *nuove categorie*». Lumbelli scrive che «la scelta teorica diventa così una specie di ipotesi» (p. 119) e che «l'elenco delle variabili risulterà in questo caso necessariamente aperto e provvisorio» (pp. 124-125).

La studiosa sostiene che, nella definizione delle ipotesi e degli strumenti di analisi, si debba attribuire un ruolo «rispettivamente alla deduzione teorica e all'esperienza immediata, non sistematica». L'autrice precisa che la funzione attribuita alla «fase esplorativa-qualitativa della ricerca» è «quella di contribuire alla definizione delle variabili in tutti i casi in cui la definizione ricavabile dalla letteratura esistente risulti insoddisfacente» (p.119). Dopo il momento esplorativo, questo tipo di ricerca prevede l'impiego di strumenti di rilevazione empirica «che garantiscono *la raccolta più ricca possibile delle informazioni più attendibili possibili* sulla realtà empirica che le ipotesi di concettualizzazione ricavabili dalle teorie sull'uomo pretendono di rappresentare».

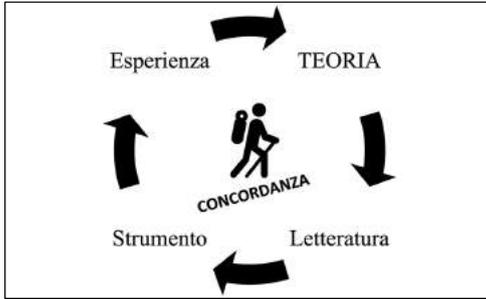


Figura 2: Processo di messa a punto della teoria operativa

Sulla scorta delle riflessioni di Lumbelli, ho adottato un processo di definizione della *teoria operativa* che mirasse alla massima concordanza possibile fra «esperienza immediata», «letteratura esistente» e «strumenti di rilevazione empirica» impiegati. La Figura 2 illustra tale processo ricorsivo, il quale si muove dall'*esperienza personale* al confronto con la *letteratura presa in considerazione* fino alle *capacità di rilevazione dello strumento utilizzato*. La letteratura presa in esame per la definizione delle diverse componenti della teoria operativa include anche i risultati di quelle ricerche empiriche qualitative sul transfert nei contesti di apprendimento di cui si è fatto menzione.

Siccome l'approccio epistemologico della complessità qui assunto riconosce la possibile inconsapevolezza da parte dell'individuo delle funzioni cognitive ed emotive coinvolte nel proprio vissuto, è opportuno specificare che l'*esperienza personale*, nel mio caso, include quella professionale come insegnante di Scuola Primaria e quella di confronto costante – durante il percorso di dottorato – con ricercatori universitari esperti. Parte dell'esperienza personale l'ho *rielaborata* attraverso dei modelli clinici: ho svolto un'analisi personale di sette anni – concomitante con gli anni di studio per il conseguimento della laurea e con i primi anni di insegnamento – e ho frequentato, in presenza, il corso universitario esperienziale dal titolo *Potere e pedagogia: sé, società e trasformazione* tenuto dal professor Harouni presso il dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Harvard (cfr. 2021).

3.1 Forma della ricerca, strumento utilizzato e variabili

Il disegno empirico dello studio assume la forma di una *ricerca quantitativa osservativa correlazionale a scopo esplorativo con finalità descrittiva e valutativa* (cfr. Lumbelli, 1984; Corbetta, 1999; Lucisano & Salerni, 2002; Coggi & Ricchiardi, 2005).

Lo strumento che si intende impiegare per la rilevazione dei transfert è la *Scala autodescrittiva di transfert - Insegnante di Scuola Primaria verso alunno*: si tratta di un questionario, composto da domande a risposta chiusa, che è stato realizzato ad hoc a partire dallo strumento, di area psicologica, *Countertransference Questionnaire*, di Westen et al. (2003, 2005, 2009). Esso ha acquisito nel tempo caratteristiche pedagogiche proprie, del tutto distinte dalla scala originale. Si prevede che la sua distribuzione avvenga in forma cartacea e che la somministrazione sia effettuata dal sottoscritto – ricercatore-insegnante – in presenza. Tale scelta è dettata dall’esigenza di creare un clima raccolto e di ridurre il più possibile la distorsione dei dati dovuta alla *desiderabilità sociale*. Contestualizzerò la ricerca ai docenti, rimarcandone le finalità e chiedendo il loro aiuto per raccogliere dati utili a comprendere le emozioni che, come insegnanti, viviamo quotidianamente nel rapporto con gli alunni. Fornirò istruzioni precise per la compilazione e rassicurerò sulla forma anonima del questionario; favorirò un clima sereno e non giudicante e mi mostrerò disponibile a rispondere a qualsiasi domanda (Guala, 2000). Le modalità di somministrazione sono state definite in forma scritta e strutturate come segue: momento di accurata presentazione iniziale; lettura congiunta delle istruzioni; risposte ad eventuali dubbi e domande; disponibilità a chiarimenti durante la compilazione; momento finale di dialogo.

I quesiti che compongono lo strumento sono posti nella forma «Ti è mai capitato di...?», mentre le opzioni di risposta si articolano lungo una scala con avverbii a quattro opzioni: *mai in assoluto, raramente, a volte, spesso*.

Per ciascuna definizione operativa è stata approntata una serie di domande. A scopo esemplificativo, nella Tabella 1 si riporta un quesito per ogni costrutto.

Costrutto	Esempio di indicatore operativo
TRANSFERT	Ti è mai capitato di provare risentimento nei confronti di un alunno?
TRANSFERT PEDAGOGICAMENTE DISFUNZIONALE	Ti è mai capitato di rimproverare un alunno che si era comportato male dicendogli ad esempio “maleducato”, o utilizzando altri appellativi simili?
TRANSFERT PEDAGOGICAMENTE FUNZIONALE	Ti è mai capitato di osservare alcuni malfunzionamenti dell’istituzione scolastica ma di sentirti comunque motivato al lavoro educativo con un alunno?
EMPATIA (pedagogicamente funzionale)	Ti è mai capitato di provare, nei confronti di un alunno che si stava annoiando, un affetto equilibrato che ti permetteva di capire i suoi pensieri e il suo stato d’animo e che ti consentiva di perseguire gli obiettivi educativi?

CONTROTRANSFERT (pedagogicamente funzionale)	Ti è mai capitato di riflettere, insieme a qualcun altro o da solo, sul turbamento che ti procurava lo stato d'ansia di un alunno, e che ciò ti permettesse di contenere questa tua sensazione e di migliorare le tue azioni educative?
--	---

Tabella 1: Un esempio di indicatore operativo per ciascun costrutto

Le risposte degli insegnanti dovranno fare riferimento solo ad alunni appartenenti a classi di Scuola Primaria in cui l'insegnante lavori o abbia lavorato. Potranno riferirsi anche ad alunni con disabilità.

Fra le variabili che verranno rilevate, figurano anche quelle che ineriscono al percorso individuale dei docenti: *titolo di studio abilitante, tipo di contratto, genere, posto ricoperto, deleghe del dirigente scolastico, specializzazione per il sostegno, età, anni di insegnamento maturati, provincia di origine, neoassunto, classe di insegnamento.*

La *validità di costrutto* dello strumento è stata esaminata – tra febbraio e giugno 2023 – attraverso la *raccolta strutturata dei giudizi* di 13 ricercatori universitari esperti del settore: 7 di università italiane, 3 di università statunitensi, 2 di università canadesi, 1 di università britannica; di cui 8 di area pedagogica e 5 di area psicologica. 5 di questi hanno fornito, in aggiunta, dei commenti liberi. Per ciascuna domanda del questionario è stata raccolta una valutazione sul livello di: rilevanza rispetto al costrutto; rischio attivazione meccanismi di difesa; chiarezza. Tale giudizio è stato fornito attraverso la seguente scala: *per niente, poco, abbastanza, molto*. Vi sono poi 17 esperti che hanno fornito solo commenti non strutturati: 2 di università italiane, 8 di università statunitensi, 1 di università canadese, 3 di università francesi, 2 di università britanniche, 1 membro della *International Psychoanalytical Association*; di cui 11 di area pedagogica e 6 di area psicologica. Per ciascun rischio elevato emerso dalla rilevazione, il rispettivo quesito è stato rivalutato, modificato o eliminato. Si è evidenziato in numerose domande un alto rischio di attivazione di meccanismi di difesa.

La *validità di aspetto* del questionario è stata sondata nel luglio 2023 attraverso uno studio pilota su 8 insegnanti di Scuola Primaria. La somministrazione è avvenuta secondo le modalità definite. A seguire, è stata compiuta una raccolta orale non sistematica dei giudizi dei docenti sul livello di chiarezza delle domande e sul livello di emotività suscitato dalle stesse. In questa fase è emersa la scarsa chiarezza di alcuni quesiti; nei partecipanti non sono state osservate forme di disagio emotivo. Ancora una volta, per ogni segnalazione critica, il rispettivo quesito è stato rivalutato, modificato o eliminato.

Nel settembre 2023 è stata inviata al *Comitato di Bioetica* dell'Università

di Bologna una richiesta di parere relativa al disegno di ricerca. Essa è stata corredata dello strumento di rilevazione nella sua forma integrale, completa di definizioni operative e modalità di somministrazione.

Nello studio, le *unità di analisi* sono rappresentate dagli insegnanti di Scuola Primaria che lavorano in istituti statali della provincia di Bologna nel periodo compreso fra novembre 2023 e maggio 2024. Si è valutato di escludere dall'indagine i docenti con supplenza inferiore a un anno: si ritiene, infatti, che questi potrebbero non avere ancora instaurato un rapporto significativo con i propri alunni, oppure potrebbero non avere maturato un bagaglio sufficiente di esperienze rispetto alla gamma di vissuti a cui il questionario fa riferimento.

Vengono prese, invece, a *unità di rilevazione* le Scuole Primarie statali della provincia di Bologna. La somministrazione verrà effettuata con cura in momenti in cui l'intero corpo docente di ogni singolo plesso scolastico sia fisicamente presente. Per pianificarla è stata concordata una collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna, il quale, nella persona del suo Direttore Generale, si è dichiarato interessato al dato disaggregato relativo ai transfert degli insegnanti neoassunti, ossia di coloro che sono nell'anno di prova.

Per rispondere alle esigenze di *validità esterna*, l'estrazione del campione di insegnanti è stata effettuata attraverso un *campionamento casuale sistematico a grappoli*. Tali grappoli sono stati ricavati dalla lista 2023/2024 di Istituti Comprensivi e Direzioni Didattiche della provincia di Bologna pubblicata dall'Ufficio Scolastico Regionale. Dai 76 istituti totali, ne sono stati estratti 14. I 14 gruppi estratti si distribuiscono in 36 plessi scolastici. Si prevede, così, che le unità campionarie siano circa 742 su una popolazione stimata di 4013 docenti (dato 2021/2022 del Ministero dell'Istruzione – attendendo il dato aggiornato).

I dati raccolti saranno sottoposti ad *analisi descrittiva*, *fattoriale esplorativa*, *fattoriale confermativa* e di *coerenza interna* (Corbetta, 1999; Beavers et al., 2013).

4. Tempi

La Figura 3 mostra lo stato di avanzamento della ricerca: ottenuto il parere del Comitato di Bioetica, si procederà alla somministrazione del questionario e quindi all'analisi dei dati raccolti e alla loro interpretazione. Quest'ultima avverrà attraverso un procedimento analogo a quello utilizzato per la messa a punto della teoria: i dati e le eventuali correlazioni statistiche saranno esaminati attraverso l'esperienza personale e attraverso i risultati che la ricerca scientifica

di interesse pedagogico offre. Si prevede, cioè, di proseguire nell'utilizzo di un approccio pedagogico interdisciplinare che, in un'ottica di complessità, assuma «i procedimenti deduttivi ed induttivi come complementari e complementari» (Lumbelli, 1984, p. 115).

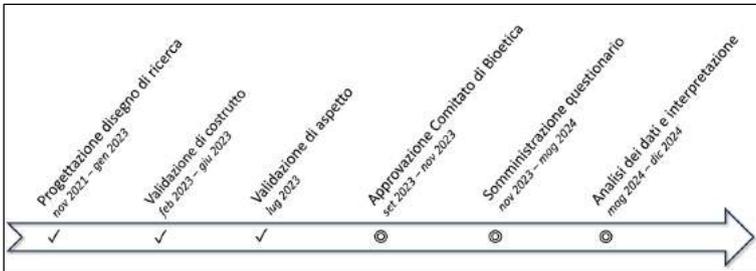


Figura 3: Fasi, tempi e stato di avanzamento della ricerca

5. Punti di forza e di criticità

Come detto, lo studio in via di svolgimento presentato in questo contributo prevede di validare la *Scala autodescrittiva di transfert - Insegnante di Scuola Primaria verso alunno*. Nel caso in cui lo strumento risultasse valido, esso potrà essere impiegato, con eventuali adattamenti, anche per indagini simili con diversa copertura territoriale, o in ricerche su differenti gradi scolastici o, ancora, in studi di pedagogia interculturale. Similmente le definizioni operative formulate in questo lavoro potrebbero risultare generative per altre indagini. Inoltre, la scelta di un *campione statisticamente rappresentativo* offre l'opportunità di generalizzare i risultati alla provincia di Bologna.

Sebbene il questionario e le modalità di somministrazione siano state pianificate con la massima accuratezza, si prevede che la desiderabilità sociale e i meccanismi di difesa intervenienti possano costituire un ostacolo all'ottenimento di dichiarazioni aderenti alla realtà dei vissuti personali.

Una concezione ampia del transfert come quella che qui viene proposta non è condivisa da tutti gli studiosi. Tuttavia, si è cercato di mostrare la fondatezza di tale ipotesi attraverso alcuni dei riferimenti offerti dalla letteratura. Il presente studio non pretende di rilevare l'intero processo transferale individuale. Lo strumento utilizzato, infatti, si limita a raccogliere alcuni indicatori pedagogici operativi che si sostiene abbiano una correlazione con l'esito emotivo del processo transferale del soggetto. Il processo del transfert viene riconosciuto come un fenomeno articolato e ricco, più di quanto un questionario possa sondare.

L'auspicio è che i dati empirici di nuova natura che verranno raccolti, allorquando pubblicati, possano contribuire a motivare la comunità scientifica all'adozione, all'interno dei percorsi formativi degli insegnanti, di *approcci pedagogici esperienziali*. Ci si riferisce, in particolare, a sessioni in grado di intervenire in modo trasformativo sul vissuto *intrapsichico* che impedisce all'educatore di realizzare la prassi soggettiva. Alcuni esempi sono costituiti dai corsi, ispirati al modello clinico, che si tengono presso l'Università di Harvard, sia nel dipartimento di pedagogia sia in altri dipartimenti (cfr. Daloz Parks, 2005; Harouni, 2021). Soluzioni analoghe sono adottate presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (cfr. Mineo & Stefanini, 2011; Massimelli et al., 2022).

Riferimenti bibliografici

- Andersen, S.M., & Cole, S.V. (1990). "Do I know you?": The role of significant others in general social perception. *Journal of Personality & Social Psychology*, 59(3), 384-399. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.384>
- Andersen, S.M., Glassman, N.S., Chen, S., & Cole, S.W. (1995). Transference in social perception: The role of chronic accessibility in significant-other representations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 69(1), 41-57. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.41>
- Bainbridge, A., & West, L. (Eds.), (2012, ed. 2018). *Psychoanalysis and education. Minding a gap*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429478697>
- Bainbridge, A. (2015). *On Becoming an Education Professional: A Psychosocial Exploration of Developing an Education Professional Practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137566287>
- Baldacci, M. (2011). Teoria pedagogica e prassi educativa. *Rassegna di pedagogia*, 69(1-2), 123-132. <https://doi.org/10.1400/169882>
- Beavers, A.S., Lounsbury, J.W., Richards, J.K., Huck, S.W., Skolits, G.J., & Esquivel, S.L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(6), 1-13. <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>
- Béjarano, A. (1972, trad. it. 1997). Resistenza e transfert nei gruppi. In D. Anzieu, A. Béjarano, R. Kaës, A. Missenard, & J.B. Pontalis, *Il lavoro psicoanalitico nei gruppi*. Armando Editore.
- Bertolini, P. (1988, ed. 2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza pedagogicamente fondata*. Guerini.
- Blandino, G. (2009). *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni di aiuto*. UTET.
- Boldt, G.M., & Salvio, P.M. (Eds.), (2006). *Love's return. Psychoanalytic essays on Childhood, Teaching, and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203446690>
- Bolognini, S. (2002, ed. 2018). *L'empatia psicoanalitica*. Bollati Boringhieri.
- Britzman, D.P., & Pitt A.J. (1996). Pedagogy and transference: Casting the past of le-

- arning into the presence of teaching. *Theory Into Practice*, 35(2), 117-123. <https://doi.org/10.1080/00405849609543711>
- Britzman, D.P., & Pitt, A.J. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632135>
- Britzman, D.P., & Pitt, A.J. (2004). Pedagogy and clinical knowledge: some psychoanalytic observations on losing and refinding significance. *JAC*, 24(2), 353-374.
- Britzman, D.P. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*. State University of New York Press. <https://doi.org/10.1177/000306511037>
- Britzman, D.P., & Güzel, A. (2022). *Mental Health for Educators*. DIO Press.
- Bruner, J.S. (1957). Going beyond the information given. In H.E. Gruber, K.R. Hammond & R. Jessor (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Harvard University Press.
- Carusi, A. (Ed.). (2003). Il metodo dell'empatia nel pensiero di Heinz Kohut. In H. Kohut, *Intraspesione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*. Bollati Boringhieri.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Correale, A. (1991, ed. 2007³). *Il campo istituzionale*. Borla.
- Cho, K.D. (2009). *Psycho pedagogy: Freud, Lacan, and the Psychoanalytic Theory of Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230622210>
- Daloz Parks, S. (2005). *Leadership can be taught. A Bold Approach for a Complex World*. Harvard Business School Press.
- De Carvalho, A., & Cabral, T. (2003). Teacher and Students: Setting Up the Transference. *For the Learning of Mathematics*, 23(2), 11-14.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Franco Angeli.
- Fabbri, M. (2022). *Essere insegnanti essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. Franco Angeli.
- Freud, A. (1961, trad. it. 2017). *L'io e i meccanismi di difesa*. Giunti.
- Freud, S. (1899, trad. it. 2018). L'interpretazione dei sogni. In *Opere 3*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1901, trad. it. 2012). Frammento di un'analisi d'isteria. In *Casi clinici 3*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1912, trad. it. 2016). Dinamica della traslazione. In *Tecnica della psicoanalisi*. In *Opere 6*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1924, trad. it. 1989). Autobiografia. In *Opere 10*. Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1925, trad. it. 2017). Inibizione, sintomo e angoscia. In *Opere 10*. Bollati Boringhieri.
- Galimberti, U. (2018, ed. 2021). *Nuovo dizionario di psicologia. Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*. Feltrinelli.
- Guala, C. (2000, ed. 2010). *Metodi della ricerca sociale. La storia, le tecniche, gli indicatori*. Carocci.

- Hargadon, B.K. (1966). Transference: A Student-Teacher Interaction. *The School Review*, 74(4), 446-452. <https://doi.org/10.1086/442788>
- Harouni, H. (2021). Unprepared humanities: A pedagogy (forced) online. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 633- 648. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12566>
- Jung, C.G. (1936, trad. it. 2021). *Introduzione alla psicologia analitica. Cinque conferenze*. Bollati Boringhieri.
- Kaës, R. (1999, trad. it. 2012³). *Le teorie psicoanalitiche del gruppo*. Borla.
- Kohut, H. (1981). Sull'empatia. In H. Kohut, *Introspezione ed empatia. Raccolta di scritti (1959-1981)*, A. Carusi (Ed.). Bollati Boringhieri.
- Lacan, J. (1964, trad. it. 2003). *Il seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi*. Einaudi.
- Lewkowich, D. (2015). Transferences of teacher-casting and projections of redemption: teacher education, young adult literature and the psychic life of reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(3), 349-368. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977808>
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Lumbelli, L. (1995). Il pedagogista e l'operatore: dalla teoria alla prassi della formazione. *Scuola e città*, 8, 355-361.
- Lumbelli, L. (1984, ed. 1988). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia, in E. Becchi & E. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Massimelli, M., Mineo, R., & Tucci, G. (2022). Listening and Documenting in The Reggio Approach: The Challenge and The Vision Stemming from Bruner's Contribution. *Encounters in Theory and History of Education*, 23, 184-199. <https://doi.org/10.24908/encounters.v23i0.15537>
- Mayer, C. (2002). Personal and Archetypal Transference and Counter-Transference in the Classroom. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 15(1), 34-49.
- Mineo, R., & Stefanini, E. (2011). Competenze psicologiche degli educatori e conduzione di gruppo. *Insegnare psicologia, formare gli psicologi: continuità o contrasto?* Atti IV Convegno Nazionale Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova. 25 e 26 febbraio 2011, 100-110.
- Morin, E. (1999a, trad. it. 2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1999b, trad. it. 2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. Assemblea generale delle nazioni unite.
- Pesare, M. (2017). L'agalma: "bene comune" della relazione educativa. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 196-211.
- Piaget, J. (1936, trad. it. 2014). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Fabbri.
- Riva, M.G. (2011). Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica. *Rassegna di pedagogia*, 69(1-2), 161-178. <https://doi.org/10.1400/169871>
- Riva, M.G. (2021). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione

- emancipatrice. *Civitas educationis – Education, Politics and Culture*, 10(2), 113-130. <https://doi.org/10.7413/2281-9568007>
- Robertson, D. (1999). Unconscious Displacements in College Teacher and Student Relationships: Conceptualizing, Identifying, and Managing Transference. *Innovative Higher Education*, 23(3), 151-169. <https://doi.org/10.1023/A:1022990316742>
- Rogers, C.R. (1962, trad. it. 2021). Il rapporto interpersonale. L'essenza di una relazione d'aiuto. In *La terapia centrata-sul-cliente*. Giunti.
- Sherry, J., Warner, L., & Kitchenham, A. (2021). What's Bred in the Bone: Transference and Countertransference in Teachers. *Brock Education Journal*, 30(1), 136-154. <https://doi.org/10.26522/brocked.v30i1.859>
- Shim, J.M. (2015). Transference, Counter-transference, and Reflexivity in Intercultural Education. *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 675-687. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.914875>
- Slater Pasternak, R. (2007). *Expert teachers' experiences of countertransference in the college classroom*. Ph.D. Dissertation. University of Minnesota.
- Slater Pasternak, R., Veach, P.M., & Li, Z. (2013). Recognizing and Managing Countertransference in the College Classroom: An Exploration of Expert Teachers' Inner Experiences. *Innovative Higher Education*, 38(1), 3-17. <https://doi.org/10.1007/s10755-012-9221-4>
- Spier, L.L. (2014). *Teachable moments: recognizing and responding to teacher-student transference*. Ph.D. Dissertation, Capella University.
- Stearns, C. (2013). Pedagogical Reflections on Loss. *Schools: Studies in Education*, 10(1), 72-90. <https://doi.org/10.1086/670001>
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Taubman, P.M. (2011). *Disavowed Knowledge: Psychoanalysis, Education and Teaching*. Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9780203829509>
- Tyler, L.L. (1967). The Utilization of Psychoanalytic Concepts for Assessing Classroom Transaction. *Journal of Educational Research*, 60(6), 260-266. <https://doi.org/10.1080/00220671.1967.10883494>
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Franco Angeli.
- Vygotskij, L.S. (1960, trad. it. 2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti.
- Westen D, Zittel, C., (2003). *The countertransference questionnaire*. Unpublished manual.
- Westen, D., Zittel, C., Betan, E.J., & Heim, A.K. (2005). Countertransference Phenomena and Personality Pathology in Clinical Practice: An Empirical Investigation. *American Journal of Psychiatry*, 162(5), 890-898. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.5.890>
- Westen, D., & Betan, E.J. (2009). Countertransference and Personality Pathology: Development and Clinical Application of the Countertransference Questionnaire. In R.A. Levy & J.S. Ablon (Eds.), *Handbook of Evidence-Based Psychodynamic Psychotherapy*. Humana Press. https://doi.org/10.1007/978-1-59745-444-5_8
- Winnicott, D.W. (1963). Fear of breakdown. In C. Winnicott, R. Shepherd & M. Davis (Eds.), *Psychoanalytic Explorations*. Harvard University Press.

I.18

Sostenibilità e Inquiry-Based Laboratory: competenze per la promozione del benessere scolastico

Sustainability and Inquiry-Based Laboratory: skills for promoting school well-being

Lucia Maniscalco

*Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio fisico e della Formazione
lucia.maniscalco04@unipa.it*

Negli ultimi decenni il tema dell'educazione ambientale e del benessere del cittadino è stato limitato al tempo extracurriculare senza un'adeguata pedagogia. Con l'obiettivo n. 4 "Istruzione di qualità" dell'Agenda 2030 si sancisce il ruolo primario dell'istruzione come motore fondamentale per la realizzazione dell'educazione sostenibile (Bhattacharjee & Debnath, 2022; Leicht et al., 2018; Lundvall & Fröberg, 2022; Malavasi, 2020; Stein et al., 2022).

Da numerose ricerche e studi è emerso che molte delle difficoltà di apprendimento da parte degli studenti, sono dovute non solo ad un uso poco appropriato delle risorse epistemologiche (Schoenfeld, 1992; Windschitl & Thompson, 2006), ma anche alla pratica della lezione frontale che risulta essere poco motivante. È per tale ragione che la presente ricerca intende applicare l'approccio Inquiry-Based learning all'educazione sostenibile in quanto questo rende l'apprendimento una vera ricerca scientifica (Linn et al., 2004), incoraggiando il processo di co-costruzione del sapere e, attraverso il learning cycle approach (Bybee et al., 2006), garantirne la durata nel tempo. Il progetto di ricerca si articola in due fasi: una prima fase di indagine esplorativa e di validazione dei due strumenti "DidLab" e "SostDidLab", attraverso i quali si indagano le competenze laboratoriali e sostenibili dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado della Sicilia occidentale; e una seconda fase in cui, attraverso le attività laboratoriali, sul tema della sostenibilità, progettate secondo il modello IBL, si prevede un aumento significativo delle prestazioni indicative lo sviluppo di competenze sostenibili utili a garantire la promozione del benessere per lo studente.

Parole chiave: Agenda 2030; benessere; educazione sostenibile; IBL; laboratorio.

In recent decades, the topic of environmental education and citizen well-being has been restricted to extracurricular time without adequate pedagogy. Goal No. 4 'Quality Education' of the 2030 Agenda enshrines the primary role of education as a key driver for the realisation of sustainable education (Bhattacharjee & Debnath, 2022; Leicht et al., 2018; Lundvall & Fröberg,

2022; Malavasi, 2020; Stein et al., 2022).

From research and studies it emerges that many of student' learning difficulties are not only due to an inappropriate use of epistemological resources (Schoenfeld, 1992; Windschitl & Thompson, 2006), but also to the practice of frontal lecturing which is not very motivating.

It is for this reason that this research intends to apply the Inquiry-Based learning approach to sustainable education as this makes learning a true scientific enquiry (Linn et al., 2004), encouraging the process of co-construction of knowledge and, through the learning cycle approach (Bybee et al., 2006), guaranteeing its durability. The research project is divided into two phases: a first phase of exploratory investigation and validation of the two instruments "DidLab" and "SostDidLab", through which the laboratory and sustainable competences of the teachers of first and second grade secondary schools in western Sicily are investigated; and a second phase in which, through the laboratory activities, on the topic of sustainability, designed according to the IBL model, a significant increase in performance is expected, indicating the development of sustainable competences useful to guarantee the promotion of student well-being.

Keywords: Agenda 2030; well-being; sustainable education; IBL, laboratory.

1. Quadro teorico di riferimento

L'Unione Europea ha più volte sottolineato l'urgenza del rinnovamento dell'educazione e dei sistemi di formazione sollecitando gli Stati membri ad intervenire. Uno degli obiettivi principali dell'istruzione è creare un apprendimento autoregolato, in cui gli studenti sono responsabili del loro processo di apprendimento. L'Agenda 2030 muove le mosse verso lo sviluppo globale e la realizzazione personale, a partire dalla libertà/possibilità di mettere in azione i propri apprendimenti per il pieno compimento di se stesso (Costa, 2022).

Sebbene il tema educativo sia oggetto precipuo solo di alcuni goals specifici, la filosofia dell'Agenda è posta sulla responsabilità educativa associata al cambio di prospettiva per creare una cultura alla sostenibilità che si muove verso lo sviluppo globale (Ricciardi, 2021). Occorre far crescere una maggiore etica della responsabilità per prendere coscienza delle conseguenze delle azioni dell'uomo (Biagioli et al., 2022) e rispondere alle esigenze del mondo che ci circonda.

In questo scenario, la pratica laboratoriale risulta essere particolarmente rilevante in quanto consente di attivare processi di apprendimento in cui i soggetti interessati diventano i protagonisti e superano l'atteggiamento di passività

e di estraneità che caratterizza spesso la loro pratica didattica, attivando dunque un processo di formazione significativo. La didattica laboratoriale può diventare uno strumento di innovazione nel processo di insegnamento-apprendimento in quanto colui che apprende, illuminato dalla teoria, diventa l'elemento centrale del percorso formativo mettendo in atto quanto appreso dal docente e analizzando, sperimentando e valutando la realtà (Cappuccio & Maniscalco, 2020a). Attraverso la didattica laboratoriale gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi, di mettere in atto le abilità critiche, logiche e creative per esplorare la realtà circostante. In questo contesto, infatti, un approccio didattico innovativo come l'apprendimento basato sull'indagine (Inquiry-Based Learning) è finalizzato alla costruzione graduale di significati, di idee o concetti, mediante una comprensione che si fa sempre più profonda. Dedicare parte del processo di apprendimento alla riflessione è di straordinaria importanza in quanto facilita negli studenti i processi decisionali, sviluppando competenze necessarie da impiegare nelle scelte future (Cappuccio & Maniscalco, 2020b; 2022; 2023).

1.1 *Agenda 2030*

L'unione Europea, all'indomani della crisi pandemica che ha investito l'intero pianisfero verificatasi nel 2020, ha programmato per i Paesi membri EU investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale, migliorare la formazione dei lavoratori e lavoratrici conseguendo una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale. Con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) approvato nel 2021, all'indomani del blackout socio-culturale vissuto, l'Italia coglie l'occasione per riprendere un percorso di sviluppo sostenibile e duraturo. Occasione per ri-educare la popolazione con i valori civili che oltrepassino l'interesse individuale o di singole parti (Malavasi, 2022).

Dal 1955 il percorso legislativo di educazione alla cittadinanza si è articolato in una serie di proposte teoriche e operative legate al concetto di appartenenza a una comunità (Borghi, 2014). Con il tempo, però, questo sembra non essere sufficiente a soddisfare la sete insaziabile dei giovani di nuove idee sul processo di sviluppo e di progresso della società. Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un vero e proprio cambiamento culturale nel nostro modo di pensare e agire, trasformando l'educazione alla cittadinanza in "cittadinanza sostenibile", concetto che racchiude tutte quelle pratiche che i cittadini del mondo possono mettere in atto per proteggere l'ambiente e promuovere la consapevolezza dell'impatto che le azioni dell'uomo hanno sul pianeta. L'educazione alla cittadinanza sostenibile ha visto maturare negli ultimi decenni una comunità di pratiche atte a fornire una mappa di valori utili, per essere soggetti

attivi e partecipativi nella vita quotidiana delle comunità di appartenenza. Si avranno concrete possibilità di ripresa e resilienza se gli interventi saranno diretti in modo efficace a disegnare il progetto di una società inclusiva e pronta a ricostruire il patto educativo tra cultura e risorse naturali, coltivando la speranza e custodendo le risorse umane.

L'Italia, insieme agli altri Paesi dell'ONU, sottoscrive nel 2015 l'Agenda 2030 e si impegna a raggiungere entro il 2030 i 17 Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile. Tuttavia, già nel 2017, nel Rapporto ASviS¹ si ribadisce che, nonostante gli indubbi progressi compiuti negli ultimi anni, la nostra nazione continua a non essere in una situazione di sviluppo sostenibile allineata ai percorsi tracciati in Agenda, tanto che non sarà in grado di raggiungere target fissati neanche per il 2030.

Il 21 agosto 2019 viene pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale la Legge n. 92 che determina l'avvio, fin dall'A.S. 2019/2020, dello studio obbligatorio dell'Educazione Civica in tutti gli ordini di scuola a partire dalla scuola primaria. La sperimentazione nazionale di questa prima forma di educazione sostenibile a scuola viene poi interrotta con la pandemia per poi essere nuovamente citata nel D.M. n. 35 del 22 giugno 2020. Nonostante il percorso tortuoso che investe l'educazione sostenibile a scuola, la riflessione pedagogica sottolinea la responsabilità che società civile e comunità educanti hanno nel guardare al futuro e all'avvenire delle nuove generazioni. L'idea di civiltà realmente sostenibile richiede una trasformazione culturale profonda, che possa sintetizzare la tutela dell'ambiente, il benessere umano e la produttività economica in un unico obiettivo per l'educazione del futuro. All'educazione si chiede di essere responsabile del cambiamento necessario per la nostra sopravvivenza sul pianeta (Birbes, 2022): l'istruzione viene riconosciuta come uno dei motori fondamentali per la realizzazione dell'Agenda 2030 (Bhattacharjee & Debnath 2022; Hinzen & Schmitt, 2016; Leicht et al., 2018; Lundvall & Fröberg, 2022; Malavasi, 2020; Stein et al., 2022).

Gli obiettivi dell'Agenda 2030 intendono costruire un mondo con accesso equo e universale a un'istruzione di qualità a tutti i livelli, all'assistenza sanitaria e alla protezione sociale, in cui il benessere fisico, mentale e sociale sia assicu-

- 1 Il Rapporto ASviS è un documento con il quale si forniscono aggiornamenti sull'impegno della comunità internazionale per l'attuazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile dell'Onu, con particolare attenzione al contesto nazionale. Pubblicato con cadenza annuale all'inizio dell'autunno, il Rapporto è realizzato per segnalare gli ambiti in cui bisogna intervenire per assicurare la sostenibilità economica, sociale e ambientale del nostro modello di sviluppo e migliorare le strategie e le attività del Governo.

rato a tutti, sottolineando che nessuno sarà lasciato indietro. Nello specifico, l'obiettivo 4.7 stabilisce che entro il 2030, bisogna «assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile».

La scuola sta già operando affinché le azioni quotidiane dei cittadini futuri si caratterizzino per il senso di responsabilità, di consapevolezza verso l'ambiente e in linea con le richieste che questo ci pone (Biagioli et al. 2022). La scuola deve, dunque, porre fine all'uso centralizzante dell'aula come un'isola di autosufficienza cognitiva (Biagioli, 2018), e dare un valore pedagogico all'ambiente che si presenta come un referente empirico ricco di connessioni che stimolano la conoscenza (Orefice, 2000). L'emergenza del benessere dei cittadini e del pianeta va risolta pensando innanzitutto ad un cambio di prospettiva che investa l'educazione: è necessario abbattere i vecchi paradigmi educativi e imparare a conoscere il mondo circostante, analizzandone bisogni e richieste. La riflessione pedagogica difatti, risorsa preziosa per e del futuro, si impegna a promuovere la consapevolezza della libertà e responsabilità della persona: ogni cittadino del mondo ha infatti il dovere di rispondere alla complessità e all'emergenza che l'ambiente in cui viviamo ci comunica (Grange, 2018, p.109). Il sapere pedagogico è chiamato, così, a «elaborare prospettive ermeneutiche originali riguardo alle questioni ambientali più dibattute, offrire contributi progettuali sostenibili per formare una cittadinanza competente e responsabile, la cui promozione richiede il serrato impegno di imprese e istituzioni» (Malavasi, 2007, p.18).

Il presente lavoro coniuga due principi fondamentali della pedagogia odierna: l'ambiente, quale spazio da conoscere, valorizzare e difendere, e il laboratorio, quale luogo di apprendimenti duraturi e significativi.

L'ambiente può essere trasformato in un laboratorio di apprendimento consentendo così all'educando di consolidare le proprie identità e risorse e costruire una visione e di sé stessi come strumento di comprensione del mondo che permette di tendere ad una condizione di benessere che lo libera dai vecchi paradigmi educativi.

Amartya Sen (1997) si muove nell'alveo delle concezioni di benessere come capacità di scelta, definendo un *common standard of well-being* basato su un impianto articolato che associa al benessere la capacità di perseguire fini che alimentano una sorta di benessere omnicomprensivo: il cosiddetto approccio delle libertà.

1.2 *Inquiry-Based Learning*

Dalle ricerche e dagli studi degli ultimi anni è emerso che molte delle difficoltà di apprendimento da parte degli studenti, sono dovute spesso non solo ad un uso poco appropriato delle risorse epistemologiche personali (Schoenfeld, 1992; Windschitl & Thompson, 2006), ma anche alla pratica della lezione frontale che risulta essere poco motivante. È per tale ragione che l'approccio Inquiry-Based Learning (IBL) rende l'apprendimento una vera ricerca scientifica (Linn et al., 2004), incoraggiando il processo di costruzione del sapere e, attraverso il Learning Cycle Approach² (Bybee et al., 2006), garantisce la costruzione della competenza. Pertanto, l'Inquiry Based Science Education (IBSE) può essere definito come un processo di scoperta dove ogni allievo formula ipotesi, conduce esperimenti e fa osservazioni (Zacharias et al., 2015).

In letteratura una definizione abbastanza comune di Inquiry è quella data da Linn, Davis e Bell (2004) che lo definiscono un processo intenzionale di diagnosi di problemi, analisi critica di situazioni, distinzione tra varie possibili alternative, pianificazione di attività di studio ed esplorazione, costruzione di congetture, ricerca di informazioni, costruzione di modelli, confronto in un contesto fra pari ed elaborazione di argomentazioni coerenti.

L'inquiry-based Learning (Linn, et al, 2004; Zacharias et al., 2015; Cappuccio & Maniscalco, 2022) è un approccio didattico innovativo per lo più applicato nell'ambito della ricerca scientifica e molto diffuso negli Stati Uniti, solo da qualche tempo è stato esteso ad altri ambiti della didattica in Italia. L'IBL permette ai docenti di rinnovare l'approccio didattico, incoraggiando

- 2 Il Learning cycle approach, in particolare la versione 5E di Bybee e colleghi (2006), cattura l'essenza dell'approccio didattico basato sull'indagine. È un modello di insegnamento che può essere utile agli insegnanti per progettare materiali curriculari e strategie didattiche in ambito scientifico.

Il modello deriva dalle idee costruttiviste sulla natura della scienza e dalla teoria dello sviluppo di Jean Piaget (Piaget, 1970), che permettere agli studenti di esplorare i concetti attraverso le esperienze dirette prima dell'introduzione formale dei concetti attraverso il testo e/o l'insegnante.

Il modello del Learning cycle approach sottolinea anche l'importanza di iniziare l'esperienza di apprendimento coinvolgendo gli studenti e stimolando la loro curiosità; divide le attività didattiche in fasi, enfatizza la spiegazione e l'indagine dei fenomeni, l'uso di prove a sostegno delle conclusioni e la progettazione di esperimenti.

Molte ricerche sostengono che tale approccio può portare a una migliore capacità di ragionamento e a migliori abilità di processo rispetto agli approcci didattici tradizionali.

l'uso della pratica di laboratorio in un'ottica interdisciplinare e di co-costruzione del sapere. In quest'ottica il docente rappresenta un facilitatore dell'incremento dell'autonomia dello studente (Song & Looi, 2012).

L'IBSE si fonda sulla convinzione che sia importante far comprendere agli studenti ciò che stanno imparando discostandosi dunque dal voto: va in profondità e fa scoprire agli studenti che la motivazione ad apprendere deriva dalla soddisfazione di aver appreso e capito qualcosa in modo significativo (Pascucci, 2014). Essi, dunque, devono fare esperienza diretta dei fenomeni studiati, arrivando anche autonomamente all'individuazione degli errori. Affinché l'esperienza diretta guidi la comprensione, gli studenti devono ragionare sull'attività, discuterla in modo approfondito con gli altri e scriverla. In molti casi, è proprio mentre si comunica il proprio punto di vista che si trova la risposta alla domanda (Pascucci, 2014). Per garantire un apprendimento efficace, infatti, è necessario che venga data la possibilità a ciascuno studente di affrontare un dibattito "costruttivo", in cui, sentendosi a proprio agio, discutono con il compagno o con l'intera classe proponendo un'idea e chiedendo chiarimenti (Pascucci, 2014).

Il processo di costruzione del sapere in una prospettiva Inquiry avviene attraverso il Learning cycle delle 5E di Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotter, Powell, Westbrook & Landes (2006). 2006), secondo cui: nella fase di *Engage* si cerca di attirare l'attenzione dello studente suscitando il dubbio, il mistero intorno a una questione da investigare successivamente; attraverso *l'Explore* lo studente familiarizza con l'oggetto di studio, si interroga, esplora attraverso esercizi e semplici esperimenti realizzati con materiali poveri; nella fase dell'*Explain* lo studente dà una prima spiegazione scientifica di quanto osservato nella fase precedente e formalizza delle leggi scientifiche; la fase di *Elaborate* è volta a lasciare agli studenti i tempi per elaborare e approfondire ciò che hanno appreso, applicando tali nuove conoscenze in nuove situazioni; infine nella fase di *Evaluate*, gli studenti valutano loro stessi e quanto appreso mentre l'insegnante valuta gli studenti circa di traguardo degli obiettivi formativi prefissati. L'insegnante, osservando lo studente, se ritiene opportuno potrà far ripetere una o più fasi per garantire un apprendimento significativo e duraturo nel tempo.

Applicare tale approccio alla didattica laboratoriale permette di rendere il laboratorio uno spazio attivo basato sull'investigazione e sulla problematizzazione, attraverso le quali lo studente mette in atto conoscenze possedute, fa osservazioni, si pone delle domande, formula delle ipotesi, cerca le risposte consultando fonti, esegue esperimenti, raccoglie dati, li analizza, comunica i risultati e si confronta con il resto della classe con il docente.

Spesso quando si parla di didattica laboratoriale si pensa a qualcosa di scisso dalla comune attività educativa. Il laboratorio esige una progettualità in

quanto non si lavora solo con l'ambiente scuola, ma anche con l'extrascuola, luogo in cui lo studente mette in pratica ciò che sa (Sofò & Venezia, 2013). Le riforme della scuola e i Documenti Nazionali individuano nei laboratori una didattica per imparare a scoprire la complessità del reale, «uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri» (Boscarino, 2004).

Nella realtà scolastica il laboratorio è un ambiente dove teoria e pratica, conoscenze e abilità si fondono insieme, attraverso l'espressione di sé stessi, il confronto e l'osservazione si aumentano le capacità di valutazione e autovalutazione della realtà circostante, le capacità di interazione sociale, si potenziano gli apprendimenti, si fa ricerca e si sviluppa la creatività. Un laboratorio promuovere un pensiero capace di utilizzare logiche plurali, dedicando particolare attenzione alla capacità di individuare le interconnessioni tra conoscenze e competenze (Pinto Minerva & Vinella, 2012, p. 56).

La didattica laboratoriale, dunque, risulta essere uno strumento di innovazione nella formazione dei docenti, in cui il processo di insegnamento-apprendimento che si muove tra teoresi e operatività, dove la teoria illumina e dà senso al fare, rappresenta un'occasione didattica per affrontare in modo unitario i diversi contenuti saldando un'esperienza di tipo cognitivo a una situazione coinvolgente (De Santis & Bianchi, 2017, p. 199).

È importante che l'attività laboratoriale non sia mai considerata come meramente subordinata alle attività di didattica frontale poiché in tal modo perderebbe le sue potenzialità e la sua efficacia rilevandosi un semplice "supplemento" della teoria. Il successo di un laboratorio sta nello stimolare l'interesse degli studenti che sono lasciati liberi di interagire scegliendo i tempi e le modalità di partecipazione al processo di apprendimento, avendo modo di integrare le conoscenze pregresse con quelle appena apprese. L'interesse, senza il quale non vi sarebbe mai uno stimolo ad acquisire nuove competenze, è motivato dal senso di utilità, dall'autostima, dalla partecipazione al processo di apprendimento tanto personale quanto collettivo e dalla condivisione dei risultati. Infatti, la didattica laboratoriale permette un confronto di esperienza portando ad una sintesi collettiva, frutto di riflessioni e di linearizzazioni condivise.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Nell'ambito del progetto di ricerca in corso di svolgimento, si prevede che al termine dell'azione sperimentale, attraverso le attività laboratoriali, centrate sul tema della sostenibilità, progettate e realizzate secondo il modello Inquiry

based laboratory, aumenteranno significativamente, nei docenti, le prestazioni indicative lo sviluppo di competenze sostenibili utili a garantire la promozione del benessere per lo studente. Si ipotizza, inoltre, che il processo innescato innalzerà significativamente la qualità del processo di insegnamento/apprendimento, sperimentando una didattica innovativa e sostenibile a scuola.

Il contesto di riferimento della ricerca è quello siciliano, che risulta ancora fortemente problematico per via del pensiero comune che considera l'ambiente più come una risorsa piuttosto che un bene da tutelare. I destinatari sono i docenti delle scuole secondaria di primo e secondo grado della Sicilia occidentale.

Da un'attenta analisi del contesto si è potuto constatare quanto l'educazione civica, poi divenuta educazione alla cittadinanza, non solo necessita di un approccio trasversale a tutte le discipline, ma è anche necessario garantire una maggiore considerazione e continuità alla materia. Infatti, ad oggi, sembra che l'educazione alla cittadinanza sia un'educazione d'élite, in quanto, nonostante le leggi, questa viene introdotta nei programmi didattici solo grazie alla "bontà d'animo" degli insegnanti o ai progetti extra curriculari a cui l'istituto scolastico aderisce, rendendola dunque fruibile solo da una parte della popolazione studentesca. Questo fenomeno si verifica anche per la "non-adequata", e a volte settoriale, formazione dei docenti, i quali reputano la disciplina che guarda al futuro degli studenti lontana dai loro settori disciplinari. A tutto ciò, infine, si aggiunge la richiesta principale dell'educazione alla cittadinanza di garantire agli studenti l'acquisizione di competenze sostenibili durature nel tempo. Alla luce di questo la ricerca parte da alcuni interrogativi quali:

- la formazione dei docenti è sufficiente ad assicurare la qualità nell'istruzione in termini di trasferibilità di competenza?
- è possibile ridurre le difficoltà riscontrate nella trasferibilità di una competenza sostenibile laddove si mette in pratica l'approccio IBL allo studio di alcuni obiettivi dell'Agenda 2030?
- il bagaglio di competenze dei docenti rispetto ai temi sostenibili è adeguato a garantire il benessere allo studente?

In tal senso, obiettivi della ricerca sono:

1. identificare nuove pratiche didattiche tese alla trasferibilità di una competenza in ottica Inquiry-based;
2. realizzare un piano educativo per la sperimentazione di metodologie innovative volte a promuovere azioni efficaci e durature per l'acquisizione di comportamenti stabili di cura dell'ambiente.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per poter verificare le ipotesi di ricerca è stato previsto un disegno esplorativo con fasi sequenziali in cui si prevede il susseguirsi di tre fasi (come si evince dalla Tab. 1): una prima fase dedicata alla costruzione e validazione dei due strumenti “DidLab” e “SoBeDidLab”, con i quali è stata avviata un’indagine esplorativa di tipo quantitativa volta a ricostruire l’esperienza dei destinatari rispetto all’Inquiry-Based Laboratory e al tema della sostenibilità; una seconda fase dedicata allo studio confermativo per definire i costrutti emersi e l’analisi dei dati quantitativa per approfondire l’interpretazione dei dati qualitativi; e infine la terza fase dedicata all’intervento in cui oltre alla costruzione delle attività laboratoriali sul tema della sostenibilità secondo l’approccio Inquiry-Based Laboratory si svolgerà l’intervento nelle scuole.

Si è scelto di utilizzare un intervento sperimentale con un piano quasi sperimentale a gruppo unico poiché il campione non è rappresentativo della popolazione di riferimento e non sarà possibile tenere sotto controllo tutte le potenziali minacce alla validità interna del piano.

Fasi	Indagine esplorativa	Studio confermativo	Intervento
Tempi	Da novembre 2021 a novembre 2022	Da dicembre 2022 a maggio 2023	Da giugno 2023 a novembre 2024
Attività	Costruzione e valutazione degli strumenti	Analisi dei risultati e definizione dei costrutti	Costruzione delle attività laboratoriali secondo l’approccio IBL e validazione delle attività; intervento nelle scuole; analisi dei dati

Tabella 1: Tempi e fasi della ricerca

4. Discussione dei dati raccolti

4.1 Processo di costruzione e validazione degli strumenti

Gli strumenti DidLab e SoBeDidLab sono stati costruiti nella loro versione originale con un numero di item rispettivamente di 64 e 37 item. Il processo (Tabella 2) che porta all’ottenimento della versione definitiva e validata degli strumenti consta di diverse fasi intervallate da somministrazioni del questionario a campioni differenti.

- Fase 1. Il primo passo della ricerca è stato finalizzato alla produzione di una gamma di Item ritenuti rappresentativi. Tali Item sono stati valutati da due ricercatori, approvati con pieno giudizio e inclusi nel prototipo dello strumento. Quest'ultimo è stato somministrato a un campione di futuri docenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e Scienze pedagogiche dell'Università degli Studi di Palermo. Sono stati eliminati gli item di più difficile comprensione sulla base del *thinking aloud*, ovvero una procedura nella quale al soggetto è stato chiesto di descrivere ciò che viene compreso della lettura degli item proposti.
- Fase 2. La seconda versione dello strumento è stata somministrata a un campione di docenti in formazione del territorio Siciliano. Sulla base dei risultati è stata scelta una soluzione a cinque fattori al fine di ridurre la varianza e sono stati selezionati gli item con le caratteristiche psicometriche più attendibili, ottenendo la versione definitiva dello strumento.
- Fase 3. La terza versione dello strumento è stata sottoposta dal campione oggetto di indagine costituito da 600 docenti in servizio nel territorio della Sicilia occidentale. I dati ottenuti sono stati elaborati a mezzo di analisi di affidabilità.

Costruzione degli strumenti	Try-out	1° somministrazione	2° somministrazione
1. DidLab: La didattica Laboratoriale: apprendimenti e stili di conduzione con l'approccio IBSE	Destinatari: 318 futuri docenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e Scienze pedagogiche dell'Università degli Studi di Palermo. 64 item	Destinatari: 543 docenti in formazione del territorio Siciliano 53 item	Destinatari: 600 docenti in servizio nel territorio della Sicilia Occidentale 42 item
	Riadattamento: eliminazione degli Item poco comprensibili e approfondimento delle aree trattate.	Analisi: analisi fattoriale Riadattamento: eliminazione degli item che mostrano una bassa coerenza interna	Analisi: analisi dell'affidabilità.

<p>2. So.Be.DidLab: Sostenibilità, Benessere e Didattica Laboratoriale</p>	<p>Destinatari: 360 futuri docenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e Scienze pedagogiche dell'Università degli Studi di Palermo. 37 item</p>	<p>Destinatari: 546 docenti in formazione del territorio Siciliano 24 item</p>	<p>Destinatari: 600 docenti in servizio nel territorio della Sicilia Occidentale 19 item</p>
	<p>Riadattamento: eliminazione degli Item poco comprensibili e approfondimento delle aree trattate.</p>	<p>Analisi: analisi fattoriale Riadattamento: eliminazione degli item che mostrano una bassa coerenza interna</p>	<p>Analisi: analisi dell'affidabilità.</p>

Tabella 2: Processo di costruzione e validazione degli strumenti

4.1.1 *DidLab*

Il test di misurazione dal titolo DIDLab “La didattica Laboratoriale: apprendimenti e stili di conduzione con l’approccio IBSE”, è stato da noi elaborato ed è costituito da 42 item nella sua versione finale. Scopo della validazione è quello di ottenere uno strumento in grado di misurare il livello di conoscenza e di utilizzo dell’approccio Inquiry-Based nella didattica laboratoriale, investigando su cinque macroaree:

- 1) generale: conoscenza dell’approccio Inquiry Based Laboratory;
- 2) docente-conduttore: funzioni e compiti del docente durante un laboratorio IBSE;
- 3) studente: funzioni e compiti dello studente durante un laboratorio IBSE;
- 4) valutazione didattica: strumenti di valutazione utilizzati in un laboratorio Inquiry-Based;
- 5) stili di conduzione del laboratorio: valutazione del livello di Inquiry dei laboratori secondo la suddivisione di Banchi & Bell (2008).

Al campione di riferimento è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo alle affermazioni proposte secondo una scala Likert a 5 punti (da 1 “Per niente d’accordo” a 5 “Del tutto d’accordo”).

Il percorso di validazione dello strumento basato sulle tre fasi precedentemente descritte ha determinato una riduzione da 64 a 42 item.

4.1.1.1 Analisi dei dati

I dati ottenuti utili per la misurazione del grado di conoscenza e utilizzo dell'approccio Inquiry-Based Science Education nella didattica laboratoriale sono stati analizzati attraverso l'ausilio del software di analisi statistica IBM SPSS v23 al fine di valutare l'affidabilità dei fattori, la presenza di correlazioni e le differenze basate sul grado di istruzione e anni di servizio. L'analisi di affidabilità è stata effettuata calcolando l'Alfa di Cronbach e calcolando la correlazione tra i singoli item e la scala totale. Per l'analisi fattoriale è stato utilizzato il metodo di estrazione dei fattori principali (AFP) e sono stati analizzati la correttezza e l'attendibilità dei fattori principali.

4.1.1.2 Analisi dell'Affidabilità

L'area "Generale" presenta un Alfa di Cronbach pari a 0,669 ma non tutti gli item mostrano una correlazione item-scala pari a 0,30. Si è proceduto, dunque, all'eliminazione dell'item con il valore di correlazione item-scala più basso. L'eliminazione degli item in questione ha comportato un aumento dell'alpha di Cronbach pari a 0,73.

Anche nelle altre aree si è proceduto analogamente. L'area "Docente-Conducente" è stata aumentata da 0,891 a 0,920.

L'area "Studente" presenta un'alpha di Cronbach pari a 0,625 ed è stata incrementata a 0,770.

L'area "Valutazione didattica" presenta un valore pari a 0,561 e a seguito dell'eliminazione è stato portato a 0,686.

Infine, l'area "Stili di conduzione" registra un valore di alpha di Cronbach pari a 0,806.

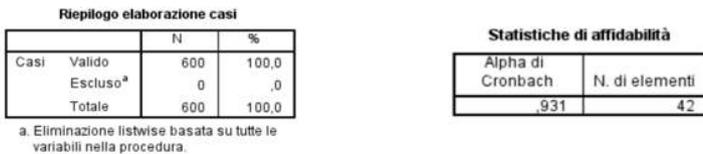


Figura 1: Statistiche di affidabilità

Come si evince in figura 1, da un'analisi statistica complessiva delle cinque aree che compongono lo strumento, l'Alpha di Cronbach è pari a 0,931 su 42 Item complessivi.

4.1.1.3 Analisi Fattoriale Esplorativa

L'analisi fattoriale esplorativa, in cui sono stati analizzati tutti gli item delle cinque aree individuate, ha evidenziato la presenza di quattro fattori come si

evinces dallo screen-test (Figura 2) in cui si prendono in considerazione i fattori con valore superiore all'unità.

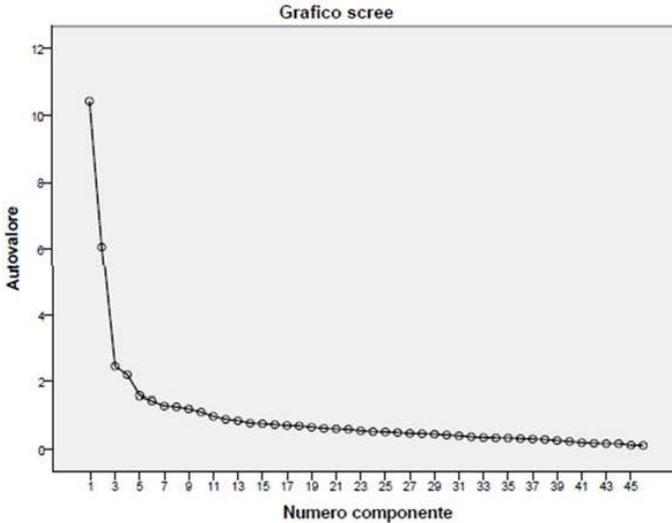


Figura 2: Grafico Screen-test analisi fattoriale

Si è scelto di estrarre due fattori che spiegano il 36% di varianza totale. Il primo fattore spiega il 23% della varianza totale e i cui item appartengono all'area investigativa sugli stili di conduzione della didattica laboratoriale. Tale fattore, comprende 23 item comprendenti le aree Docente-conduttore, Studente e Stili di conduzione nella loro totalità; pertanto, verrà nominato Stile di conduzione nella didattica laboratoriale ed è costituito dagli item che richiedono le tecniche e le metodologie utilizzate durante la didattica; tale fattore registra un valore dell'alpha di Cronbach pari a 0,931.

Il secondo fattore spiega la varianza totale al 13% ed è sovrapponibile all'area Generale. Abbiamo nominato questo fattore Conoscenza dell'approccio IBSE in quanto coincide con la conoscenza e l'utilizzo dell'approccio Inquiry-Based Science Education e gli stili di conduzione propri di tale metodologia.

4.1.2 SoBeDidLab

Il test di misurazione dal titolo Educare al benessere in ottica laboratoriale è stato da noi elaborato ed è costituito, nella sua versione finale, da 19 item.

Scopo della validazione è quello di ottenere uno strumento affidabile in grado di determinare le principali cause e i principali fattori che minano o che favoriscono il raggiungimento del benessere all'interno dell'ambito scolastico e, nello specifico, all'interno dei laboratori e come questo possa estendersi a diversi ambiti della vita degli studenti.

Al campione di riferimento è stato chiesto di rispondere a vari tipi di item, in alcuni di essi si chiede di scegliere una risposta multipla, in altri si chiede di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo alle affermazioni proposte secondo una scala Likert a 5 punti (da 1 "Per niente d'accordo" a 5 "Del tutto d'accordo"). La scala, infatti, ha il vantaggio di non lavorare su due situazioni bipolari, ma permette al soggetto di collocarsi ad un livello intermedio rispetto alle due situazioni opposte.

Il percorso di validazione dello strumento basato sulle tre fasi precedentemente descritte ha determinato una riduzione da 37 a 19 item.

4.1.2.1 Analisi dell'affidabilità

Al termine delle somministrazioni del questionario effettuate nelle fasi 2, 3 e 4 del percorso di validazione, è stata effettuata un'analisi di affidabilità. L'analisi condotta al termine della fase 2 ha determinato l'eliminazione di 8 item (in totale 13 con quelli determinati poco comprensibili sulla base del thinking aloud) poiché presentavano un valore di correlazione item-scala basso. L'eliminazione degli item ha comportato un aumento del valore dell'alpha di Cronbach pari a 0,832.

L'analisi di affidabilità condotta sui risultati della rilevazione effettuata durante la terza fase ha portato all'eliminazione di altri 4 item.

La terza versione dello strumento sottoposta ai 600 docenti si è dimostrata particolarmente affidabile, l'eliminazione di un solo item ha determinato l'incremento dell'alpha di Cronbach a 0,993 (figura 3).

		N	%
Casi	Valido	600	100,0
	Escluso ^a	0	,0
Totale		600	100,0

a. Eliminazione listwise basata su tutte le variabili nella procedura.

Alpha di Cronbach	N. di elementi
.931	42

Figura 3: Statistiche di affidabilità

4.1.2.2 Analisi fattoriale esplorativa

L'analisi fattoriale esplorativa, in cui sono stati analizzati tutti gli item ha evidenziato la presenza di due fattori. Nello screen-test, riportato di seguito

(fig. 4) si estraggono i fattori con valore superiore all'unità e che spiegano rispettivamente il 25% e il 12% di varianza totale.

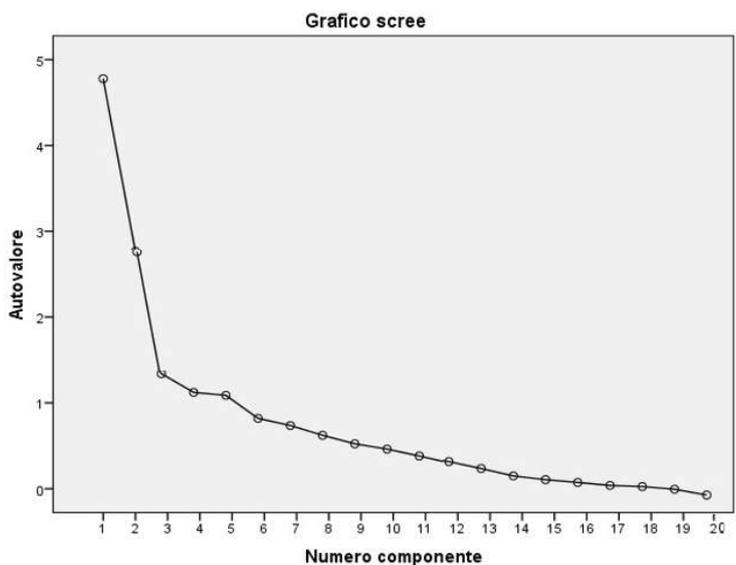


Figura 4: Grafico Screen-test analisi fattoriale

Il primo fattore spiega il 25% della varianza totale e vi appartengono 5 item strettamente connessi al docente, al suo ruolo all'interno di una didattica sostenibile e volta al benessere, tale fattore registra un valore dell'alpha di Cronbach pari a 0,993. Tale fattore verrà nominato "l'insegnante in una scuola volta al benessere".

Il secondo fattore spiega la varianza totale al 12% e racchiude gli item in cui si va riferimento esplicito alla didattica laboratoriale. Abbiamo nominato questo fattore la didattica laboratoriale del benessere.

4.2 Processo di costruzione e validazione delle attività

Sulla base dell'IBL e del Learning Cycle delle 5E, sono state costruite, nell'a.a. 2022/2023, una serie di attività pedagogico-didattiche per garantire un percorso IBL di qualità a scuola. La validazione delle attività è composta da quattro fasi: scelta delle attività, prima redazione delle attività, validazione

sperimentale e conclusione (Cappuccio, 2012). Il processo di validazione è stato condotto da 40 studenti del corso di laurea di Scienze Pedagogiche dell'a.a. 2022-2023 e da 33 docenti degli istituti secondari di primo e secondo grado della provincia di Palermo; le fasi di lavoro vengono sinteticamente riportate nello schema seguente (Tabella 3):

Validazione delle attività
Scelta delle attività (30 settembre- 30 ottobre 2022)
Nella redazione e validazione delle attività è stato tenuto presente il modello delle 5 E di Bybee (2006) Formulazione degli obiettivi: descritti in termini di condotte operative Scelta dei topic: temi approfonditi dall'Agenda 2030.
Prima redazione delle attività (2 novembre – 22 dicembre 2022)
Dal 2 novembre al 20 novembre 2022 Verifica della validità di contenuto: rappresentatività degli obiettivi idonei al target di riferimento e alle funzioni assegnate Progettazione delle attività secondo l'approccio IBL Funzioni comunicative e funzioni didattiche: suscitare attenzione e motivazione presentare i contenuti in modo semplice e chiaro
Validazione sperimentale (5 marzo – 30 maggio 2023)
Con la verifica sperimentale si è voluto accertare che le attività rispondessero ai principi della sostenibilità e dell'approccio IBL Versione di prova delle attività: analizzate insieme ai futuri docenti e pedagogisti, alle attività sono state apportate delle modifiche Successiva edizione delle attività e sperimentazione: le attività revisionate sono state presentate in classe coinvolgendo una classe per ogni ordine di scuola
Conclusione (1 giugno - 1 agosto 2023)
Valutazione delle attività svolte e dei risultati ottenuti

Tabella 3: Validazione delle attività

Attualmente la fase di analisi dei dati ottenuti dalla sperimentazione delle attività è ancora in corso.

Le attività sono state realizzate attraverso uno schema progettuale, costituito da quattro parti: dati informativi, cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse, progettazione dell'attività secondo il Learning cycle delle 5E (Bybee, 2006), e infine valutazione dei risultati ottenuti.

Parte 1 – Dati informativi - Istituzione Scolastica	
Insegnante/ educatore	
Anno scolastico/solare	
Grado scolastico/tipologia di ente	
Classe/sezione	
Numero destinatari	
Profilo destinatari	
Parte 2 - Cornice progettuale: finalità, obiettivi e risorse	
Titolo dell'intervento	Il titolo deve essere legato alla tematica e, allo stesso tempo, "accattivante" per l'alunno. In questa fase è opportuno esplicitare il tema di fondo della progettazione. È possibile indicare una o più parole chiave.
Periodo di svolgimento	Indicazione del periodo scolastico in cui si svolge l'intervento.
Numero di ore complessive	Identificazione delle ore necessarie per lo svolgimento dell'intervento
Campi di esperienza/discipline/aree coinvolte	Riconoscimento dei campi di esperienza/discipline/aree coinvolte.
Traguardi per lo sviluppo delle competenze/dimensioni	Individuazione dei traguardi di competenza o delle dimensioni.
Obiettivi educativi generali/ criteri	Formulazione degli obiettivi generali/criteri.
Temi sostenibili su cui si focalizza l'intervento	Scelta di uno dei temi ambientali individuati dall'Agenda 2030 su cui si intende costruire l'attività.
Contenuti	Quali contenuti sono più adeguati al raggiungimento di tali obiettivi?
Materiale necessario	Quali strumenti e tecnologie sono necessari per lo svolgimento delle attività?
Strumenti di valutazione iniziale, in itinere e finale	Identificazione, presentazione e descrizione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale. Giustificazione della coerenza degli strumenti scelti con gli obiettivi di riferimento.
Modalità di valutazione	Esplicitazione degli strumenti che consentano l'osservazione e la misurazione adeguata dei cambiamenti verificatisi nei destinatari.

Parte 3 – Progettazione dell'attività secondo il learning cycle delle 5E (Bybee et al., 2006)	
Obiettivi specifici (o.s.) dell'attività operativamente verificabili/indicatori	<p>Cosa concretamente si può osservare negli alunni? Cosa sono in grado di fare gli alunni per dimostrare di aver raggiunto l'obiettivo? Gli o.s. devono essere descritti in maniera operativa e con maggiore concretezza di quelli di apprendimento; sono traguardi di una sequenza didattica e valutabili con una certa precisione; devono avere una definizione operativa (utilizzare criteri osservabili).</p> <p>Devono essere collegati agli obiettivi di apprendimento/indicatori e orientanti ai traguardi di competenza/dimensioni individuati.</p>
Fase 1: Engage	<p>INSEGNANTE/EDUCATORE: pone delle domande stimolo ("cosa ne pensate?") per creare curiosità e interesse negli studenti su argomentazioni che tratterà successivamente; è importante in questa fase che l'insegnante/educatore non fornisca alcuna risposta né per fornire definizioni né per anticipazioni sulle attività successive;</p> <p>STUDENTE: attraverso le domande stimolo offerte dal docente/educatore riprende le conoscenze già acquisite e fa emergere le conoscenze errate.</p> <p>Le attività di Engage iniziano con una domanda, una dimostrazione o con risultati non attesi.</p>
Fase 2: Explore	<p>INSEGNANTE/EDUCATORE: in questa fase l'insegnante/educatore si limiterà a osservare le evidenze ottenute dallo studente, fornisce feedback e valuta la comprensione.</p> <p>STUDENTE: ha la possibilità di familiarizzare con il fenomeno oggetto di studio attraverso esperienze, esperimenti presenti in letteratura, ecc.</p> <p>In questa fase lo studente viene condotto all'utilizzo di abilità di base (fare inferenze, misurare, osservare, classificare) e integrate (individuare variabili, formulare ipotesi, organizzare le proprie scoperte)</p>

Fase 3: Explain	INSEGNANTE/EDUCATORE: in questa fase l'insegnante presenta le teorie, le leggi, modelli e l'evidenza scientifica del fenomeno in oggetto. STUDENTE: confronta quanto scoperto della fase precedente e le teorie presenti in letteratura.
Fase 4: Elaborate	INSEGNANTE/EDUCATORE: - STUDENTE: ha la possibilità di espandere e rafforzare la propria comprensione del concetto esplorato e di applicarla in un contesto diverso così da consolidare la conoscenza acquisita.
Fase 5: Evaluate	La fase di Evaluate si basa sulle prestazioni attese e individuate durante la fase di progettazione, conducendo lo studente al processo di autovalutazione (Parte 4- La valutazione dei risultati)
Parte 4- La valutazione	
L'ultima fase prevede una riflessione rispetto alla verifica della bontà dell'azione intrapresa.	In questa fase è necessaria una valutazione complessiva del processo di insegnamento/apprendimento attivato.

Tabella 4: schema progettuale attività Learning cycle e sostenibilità

4.3 Risultati attesi

L'Agenda 2030 dell'ONU, tramite i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, si propone di affrontare le sfide globali attualmente più urgenti della vita umana e del Pianeta.

La scuola sta già operando affinché le azioni quotidiane dei cittadini si caratterizzino per il senso di responsabilità, abbattendo i vecchi paradigmi e compiere delle scelte sostenibili per il bene comune.

L'approccio Inquiry-Based Learning è un approccio innovativo didattico ritenuto un metodo molto efficace per superare la didattica tradizionale e rendere lo studente il protagonista del processo di co-costruzione della conoscenza. Attraverso la didattica laboratoriale colui che apprende, illuminato dalla teoria, mette in atto quanto appreso dal docente e analizza, sperimenta e valuta la realtà. I risultati attesi riguardano l'apprendimento e l'utilizzo del

metodo Inquiry, indispensabile per migliorare la consapevolezza del docente, mettendo in atto un'azione pedagogica volta alla sostenibilità ambientale consentendo così di consolidare le proprie identità e risorse e costruire una visione e di sé stessi come strumento di comprensione del mondo che permette di tendere ad una condizione di benessere.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Gli studi e le azioni di ricerca sin qui realizzati ci hanno fatto rilevare alcune criticità rispetto al campione (1) e rispetto all'approccio metodologico (2):

1. la mancanza della costituzione di un campione non casuale e la scelta della ricerca della libera adesione dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado della Sicilia Occidentale a partecipare alla sperimentazione.
2. L'Approccio Inquiry-Based Learning è poco conosciuto e poco diffuso nel territorio italiano, mancano sperimentazioni continue, per cui è stato necessario prima introdurre la metodologia ai docenti.
3. La rilevazione che spesso la didattica laboratoriale viene applicata alle sole discipline scientifiche e non alle scienze umane.
4. L'acquisizione delle competenze sostenibili è riservata solo ad una parte della popolazione studentesca poiché non tutte le scuole aderiscono ai progetti sugli obiettivi dell'Agenda 2030.
5. I tempi di realizzazione dell'intervento.

Tuttavia, fino ad ora la ricerca ha mostrato dei buoni punti di forza quali l'alta affidabilità degli strumenti utilizzati, una solida base teorica e l'utilizzo di una metodologia innovativa.

Operando in questa direzione, si ritiene che si possano raggiungere risultati significativi sul piano relazionale e in termini di benessere e risultati di apprendimento qualitativamente migliori per gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Bhattacharjee, S., & Debnath, S. (2022). Role of Teachers in Promoting Quality Education and Sustainable Development. In Sivakumar, A., Shahana, A.M., *Sustainable Society: A New Beginning*, 86.
- Biagioli, R. (2020). Innovazione e tradizione nella scuola: il bosco laboratorio di apprendimento. In M. Cagol, G. Calvano & C. Lelli (Eds.). *Esperire l'ambiente Tra natura e contesti di vita* (pp. 31-45). Zeroseiup.

- Biagioli, R. (2018). La scelta di studiare l'ambiente e il territorio. L'importanza del contatto con la natura per lo sviluppo cognitivo e relazionale dei bambini. In A. D'Antone & M. Parricchi (Eds.), *Pedagogia della natura* (pp. 29-39), Zeroseiup.
- Biagioli, R., González Monteagudo, J., Romero Pérez, C., & Proli, MG, (2022). Spazi di apprendimento, luoghi di relazione e cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & Insegnamento*, 20 (2), 1-13. https://doi.org/10.7346/fei-XX-02-22_01
- Birbes, C. (2022). Il "potere trasformante" dell'educazione per lo sviluppo sostenibile. In Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra M., Schenetti, M. (ed.), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 31-40). Franco Angeli.
- Birbes, C. (2014). Ambiente. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, & D. Simeone, (Eds.). *Parole per educare* (pp. 3-10). Vita e Pensiero.
- Borghini, C., & Bottazzi, F. (2014). *Savelsafe Murazzi, un progetto per la sicurezza urbana: sostenibilità sociale e luce* (Doctoral dissertation, Politecnico di Torino).
- Boscarino, G.S. (2004). *La didattica laboratoriale*. Scuola e didattica.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. BSCS.
- Cappuccio, G., Maniscalco, L. (2023). La costruzione e validazione del questionario So.Be.Didlab: Sostenibilità, Benessere e Didattica Laboratoriale, *Nuova secondaria, XL(10)*, 422-430. <https://hdl.handle.net/10447/608493>
- Cappuccio G. & Maniscalco L. (2022). Learning Co-Construction: from reflective practice to action. Inquiry Based Laboratory and action learning in future support teachers training. *QTimes*, XIV(1), 224-242. http://dx.doi.org/10.14668/QTimes_14119
- Cappuccio, G. & Maniscalco, L. (2020a) Physical and Inclusive Education. Un percorso di ricerca Inquiry based con i futuri docenti di sostegno. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*. 4(4), 114-124. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i4%20sup.257>
- Cappuccio, G., & Maniscalco, L. (2020b). L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria: una ricerca con studenti universitari. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 232-246. http://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_20
- Cappuccio, G. (2012). *Sperimentare i cartoni animati in classe. Percorsi di media education nella scuola*. Junior.
- Costa, M. (2022). Orientare alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle characters skills. In A. Di Vita, (Ed.). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le chaeacters skills*. Pensa Multimedia.
- De Santis, M., Bianchi, L. L. (2017). La didattica laboratoriale come ponte tra saperi disciplinari e didattica generale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9, 195-208.
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 19-31 <http://doi.org/10.7346/PO-022018-01>
- Hinzen, H., & Schmitt, S. (Eds.). (2016). *Agenda 2030-Education and lifelong*

- learning in the sustainable development goals. *DVV International, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Hochschul-Verbandes eV*.
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development (Vol. 5)*. UNESCO publishing.
- Linn, M. C., Davis, E. A., & Bell, P. (2004). *Internet Environments for Science Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lundvall, S., & Fröberg, A. (2023). Sustainability-oriented learning in physical education and health (PEH)? A document analysis of the Swedish syllabi. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 14(3), 340-356, <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2112921>
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e pensiero.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Vita e pensiero.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Orefice, P. (2020). Prefazione. In D. Sarsini & S. Cannicci. *L'ambiente in formazione: approccio pluri-disciplinari nella scuola*. Pacini.
- Pascucci, A. (2014). *L'Inquiry Based Science Education–IBSE nella formazione docenti e nella pratica didattica*. INDIRE. <http://formazionedocentipon.indire.it>
- Pinto Minerva, F., & Vimella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Laterza.
- Ricciardi, M. (2021). Educazione alla Sostenibilità politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento Formazione. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 229-238. http://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_20
- Sen, A. (1997). *Choice, welfare and measurement*. Harvard University Press.
- Sofa, A. & Venezia, M. (2013). *L'educazione ambientale. Laboratori nella scuola primaria*. Lulu. com.
- Song, Y., & Looi, C. K. (2012). Linking teacher beliefs, practices and student inquiry-based learning in a CSCL environment: A tale of two teachers. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 129-159.
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C., & ajková, T. (2022). From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 274-287. <http://doi.org/10.1080/00131857.2020.1835646>
- Zacharias, Z.C., Manoli, C., Xenofontos, N., de Jong, T., Pedaste, M., van Riesen, S., Kamp, E., Mäeots, M., Siiman, L., Tsourlidaki, E. (2015). *Identifying potential types of guidance for supporting student inquiry when using virtual and remote labs in science: a literature review*. *Educational technology research and development*, 63(2), 257–302. <http://doi.org/10.1007/s11423-015-9370-0>

I.19

Accogliere adolescenti autori di reato: l'esperienza delle comunità per minori Receiving adolescent offenders: the experience of residential youth care

Arianna Monniello

*Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
arianna.monniello@uniroma1.it*

Le comunità socio-educative sono coinvolte in numero sempre maggiore nella presa in carico di adolescenti autori di reato e rendono possibile conciliare le esigenze contenitive con quelle educative e di tutela del soggetto di minore età. La giustizia penale minorile italiana promuove la realizzazione di percorsi di giustizia riparativa, volti a responsabilizzare gli adolescenti rispetto alle azioni commesse. Il progetto di ricerca, di tipo esplorativo e descrittivo, si pone l'obiettivo di indagare le pratiche educative adottate dalle comunità che accolgono minori autori di reato e di evidenziare gli aspetti che agevolano e ostacolano gli interventi. Il disegno di ricerca è articolato in tre fasi. La prima è svolta a livello regionale, attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate a coordinatori e responsabili delle comunità del Lazio. La seconda fase, svolta a livello nazionale, prevede la somministrazione di un questionario agli educatori. La terza fase si svilupperà a livello locale attraverso studi di caso. La ricerca è in corso pertanto in queste pagine si presenta la descrizione del quadro teorico e metodologico che la orienta e i dati iniziali della prima fase di ricerca. I dati presentati riportano le principali informazioni di contesto relative alle comunità coinvolte e i codici iniziali emersi in fase di analisi delle interviste. Questa analisi mette in luce l'importanza dell'empatia e del non giudizio, la messa in crisi dell'educatore nella relazione con gli adolescenti, la difficoltà di lavorare in rete e il mancato riconoscimento delle comunità quali luogo di accoglienza e cura.

Parole chiave: comunità per minori; devianza minorile; giustizia riparativa; pratiche educative.

Residential youth care facilities are increasingly involved in the care of adolescent offenders and make it possible to reconcile the need for restraint with the need for education and protection of minors. The Italian juvenile criminal justice system promotes the implementation of restorative justice paths, aimed at making adolescents responsible for their actions. The research project, which is exploratory and descriptive in nature, aims to investigate the educational practices adopted by communities that receive juvenile offenders and to highlight the aspects that both facilitate and hinder interventions. The research design is divided into three phases. The first was carried out at regional level, through semi-structured interviews with coordinators and community

managers in Lazio region. The second phase, conducted at national level, involves a questionnaire with educators. The third phase will be conducted at local level through case studies. The research is currently ongoing; therefore, this paper presents a description of the theoretical and methodological framework and the initial data that emerged in the first phase. The data presented here include the main contextual information relating to the communities involved and the initial codes identified during the analysis of the interviews. This analysis highlights the importance of empathy and non-judgement, the crisis of the educator in the relationship with adolescents, the difficulty of working in a network and the lack of recognition of communities as places of welcome and care.

Keywords: educational practices; residential care for youth; restorative justice; juvenile delinquency.

1. Introduzione

Il tema della devianza minorile è oggi nuovamente al centro del dibattito pubblico e politico. La rappresentazione che i media propongono di questo fenomeno e delle “baby gang” ha portato a parlarne in termini di campanello d’allarme rispetto alle manifestazioni di un disagio sociale diffuso. La recente approvazione del Decreto Legge 15 settembre 2023, n.123 (c.d. Decreto Cattivano), ha costituito una risposta tempestiva ai recenti fatti di cronaca, prevedendo per i minori autori di reato maggiori restrizioni e un rischio più elevato di essere collocati in un Istituto Penale per Minorenni. L’orientamento della recente normativa è in controtendenza rispetto alla legislazione in ambito penale minorile, particolarmente attenta al minore quale soggetto in formazione e al carattere peculiare che la devianza può assumere in adolescenza. In questa delicata fase evolutiva infatti, come scrivono Maggiolini e Pietropoli Charmet (2015): “Il comportamento trasgressivo può costituire [...] sia una modalità di accesso al ruolo sociale e psicologico di adulto, sia un segnale di difficoltà evolutiva, assumendo un senso più propriamente antisociale” (p.267). Inoltre, la funzione espressive e comunicative dell’azione deviante in età adolescenziale, contrariamente all’età adulta sembrano prevalere (De Leo & Patrizi, 1999). Particolarmente rilevante è allora indagare il “senso soggettivo e comunicativo” (Maggiolini, 2014, p.12) del comportamento trasgressivo, per mettere in campo una risposta adeguata in grado di attivare fattori protettivi nella traiettoria evolutiva a rischio del minore. Nella presa in carico educativa di adolescenti autori di reato risulta necessario procedere ad una profonda trasformazione della visione del mondo del ragazzo che si realizza attraverso

la conoscenza di un contesto nuovo e diverso. Solo facendo conoscenza diretta di un diverso modo di vivere, attraverso la “dilatazione del campo di esperienza” sarà possibile arrivare a trasformare progressivamente la sua visione del mondo ed arrivare a riflettere criticamente con lui sul passato, promuovendo in lui il senso di responsabilità (Bertolini & Caronia, 2015).

Le comunità per minori si trovano ad accogliere adolescenti autori di reato nelle diverse fasi del processo penale. L'intervento residenziale si colloca in un momento in cui la traiettoria evolutiva del minore è già segnata dal reato e dalle sue conseguenze giuridiche e psicologiche. Le comunità e i loro operatori svolgono un lavoro educativo quotidiano con i ragazzi, garantendo, oltre all'esecuzione della misura, la cura del minore e la presa in carico dei suoi bisogni, accompagnandoli nei loro percorsi di reinserimento. Le comunità per minori, rappresentano, nel sistema penale minorile italiano, un baluardo educativo, conseguenza dei principi ispiratori della legislazione in materia (D.P.R. 448/88) immaginata per costruire il processo penale a misura di minore.

2. Quadro teorico e normativo di riferimento

Nel dare risposta ai reati commessi da soggetti di minore età, particolare attenzione deve essere rivolta a garantire la tutela del loro preminente interesse (ONU, 1989). A livello internazionale le “Regole Minime per l'amministrazione della giustizia minorile” (c.d. “Regole di Pechino”) adottate dalle Nazioni Unite (1985), stabiliscono come la giustizia minorile “deve avere per obiettivo la tutela del giovane ed assicurare che la misura adottata nei confronti dei giovani sia proporzionale alle circostanze del reato e all'autore dello stesso” (art. 5). La Raccomandazione (87)20 sulle “Reazioni sociali alla delinquenza minorile” del Consiglio d'Europa, rifacendosi alle Regole di Pechino, sancisce l'obiettivo della rieducazione del minore, del suo reinserimento sociale, e del maggior ricorso alle misure alternative alla detenzione. Inoltre è rivolto l'invito ai Paesi membri dell'Unione a prestare particolare attenzione alle misure che comportano la riparazione del danno che è stato causato o la prestazione di un lavoro di pubblica utilità adatto all'età del giovane e alle finalità educative dell'intervento (Di Paolo, 2019).

Nel contesto italiano, il D.P.R. 448/88 *Disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*, segna un importante cambiamento nell'impianto normativo della risposta penale nei confronti di autori di reato di minore età. Quest'ultimo, prendendo atto delle normative internazionali e delle norme costituzionali relative al dovere della Repubblica di “proteggere l'infanzia e la gioventù favorendo istituti necessari allo scopo” (art. 31, comma 2) e alla funzione di rieducazione della pena (art.27), si prefigge l'obiettivo di coniugare

l'esigenza di dare una risposta al reato con quella di proteggere il percorso evolutivo di crescita del minore. Il D.P.R. 448/88, che regola il processo penale minorile, mette il minore al centro e sancisce come le disposizioni relative ai procedimenti di soggetti di minore età debbano essere applicate “in modo adeguato alla personalità e alle esigenze educative del minore” (art.1 comma 1), al fine di costruire una giustizia penale “a misura di minore”, fornendo all'autorità giudiziaria minorile uno strumento che consenta di modellare la disciplina del processo ordinario e renderla compatibile con la tutela del minore e della sua personalità ancora in formazione. La riforma del processo penale minorile è orientata verso una giustizia sempre meno “penale” nei riguardi dei minorenni che mettono in atto condotte trasgressive. Il minore è considerato soggetto attivo, ma anche soggetto titolare di diritti specifici, di interessi, di esigenze educative e di tutela che devono essere tenute in forte considerazione nel processo penale minorile. A tal fine, la norma prevede la piena corresponsabilità del sistema penale e del sistema sociale nel percorso di recupero del soggetto di minore età e del suo reinserimento in società. Il compito della “rieducazione responsabilizzante” (Scivoletto, 2012, p. 40) viene aperto infatti anche al ruolo della famiglia, della scuola, dell'ambiente di vita. Per garantire la tutela del soggetto di minore età oltre al “principio educativo” e al “principio di adeguatezza” delle pene alla condizione del soggetto di minore età, il D.P.R.448/88 stabilisce il “principio di minima offensività”, il “principio di destigmatizzazione” e il “principio di residualità della detenzione”. Tali principi stabiliscono come il processo minorile debba tendere ad evitare che il contatto del minore con il sistema penale possa avere delle ripercussioni sullo sviluppo della sua personalità e sulla sua immagine sociale, debba proteggere l'identità individuale e sociale del minore, debba limitare la detenzione ai casi in cui vi siano preoccupazioni non arginabili altrimenti e relative alla sicurezza sociale.

2.1 *Giustizia riparativa e sistema penale minorile*

In linea con la Direttiva 2012/29/UE, la Risoluzione ONU n. 12/2002 e la Raccomandazione del Consiglio d'Europa 2018(8), nel 2018, la legislazione italiana fa un passo avanti rispetto agli interventi rivolti ai minori autori di reato. Il D.lgs. 121/2018 *Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni*, sancisce infatti che “L'esecuzione della pena detentiva e delle misure penali di comunità deve favorire percorsi di giustizia riparativa e di mediazione con le vittime di reato” (art.1 comma 2). Per giustizia riparativa si intende “ogni processo che consente alle persone che subiscono pregiudizio a seguito di un reato e quelle responsabili di tale pregiudizio, se vi

acconsentono liberamente, di partecipare attivamente alla risoluzione delle questioni derivanti dall'illecito, attraverso l'aiuto di un soggetto terzo formato e imparziale" (art.3 CM/Rec 2018 8).

Il paradigma della *Restorative Justice* o giustizia riparativa rappresenta una "terza via" nell'intendere e nel fare giustizia rispetto al modello retributivo e rieducativo (Luderssen, 2005). Secondo Zehr (1990, 2002), la giustizia riparativa "cambia le lenti" con le quali si guarda il reato e a esso si dà risposta, aprendo ad una lettura relazionale degli eventi criminosi. La giustizia riparativa si propone di superare il modello tradizionale di pena, dove il reato è una "violazione di una norma penale" e la pena è una "conseguenza giuridica" che sanziona tale condotta. Il nuovo modello sposta l'attenzione sulla vittima del reato considerando come quest'ultimo rappresenti in primo luogo una lesione dei diritti della persona che le norme hanno la funzione di tutelare. Come scrive Ceretti et al. (2001) la giustizia riparativa lancia una sfida importante, quella di "superare la logica del castigo, muovendo da una lettura relazionale del fenomeno criminoso, inteso primariamente come un conflitto che provoca la rottura di aspettative sociali simbolicamente condivise" (p.307). A partire da tale concezione, il reato non rappresenta la trasgressione di una norma ma piuttosto l'offesa di un bene giuridico: non è la disobbedienza all'autorità, ma il disattendere un comportamento atteso. Il modello della giustizia riparativa pone al centro le persone e le relazioni sociali, promuovendo una cultura della gestione del conflitto del quale l'evento del reato rappresenta una manifestazione. L'attenzione è infatti rivolta verso l'aspetto personale e sociale che caratterizza il crimine. A differenza del modello tradizionale di giustizia penale, il modello della giustizia riparativa coinvolge vittima, reo e la comunità intera nella risoluzione del conflitto (Patrizi, 2019). Lo Stato non si limita ad attribuire la colpa e ad imporre una pena ma promuove la riconciliazione delle parti ed il recupero delle relazioni nelle quali è avvenuto il danno. Si propone inoltre di sostenere nei confronti del colpevole percorsi di responsabilizzazione e di uscita dal percorso penale.

Nel sistema penale italiano, la giustizia riparativa entra a pieno titolo con la recente approvazione del Decreto Legislativo 150/2022 (c.d. Riforma Cartabia), prevede l'attivazione di servizi di giustizia riparativa nei territori volti a accrescere le possibilità di accesso a percorsi riparativi e di riconciliazione, sempre che vi sia consenso.

Con la Riforma Cartabia, oltre a promuovere la riparazione del danno e la riconciliazione con la vittima, è estesa l'opportunità per il minorenni di partecipare a programmi di giustizia riparativa (art. 83 D.lgs.150/2022). In ambito minorile quest'ultima trova uno spazio particolarmente favorevole nell'istituto della sospensione del processo e messa alla prova (art.28 D.P.R.448/88): la "scommessa educativa" (Milani, 2021) del sistema penale

minorile. Tale articolo prevede la possibilità per il giudice minorile di sospendere con ordinanza il processo penale al fine di valutare la personalità del minore all'esito di un percorso di messa alla prova, che, se positivo, porta alla dichiarazione di estinzione del reato. Con l'ordinanza di sospensione, il giudice affida il minore ai servizi minorili dell'amministrazione della giustizia, anche in collaborazione con i servizi territoriali, per attività di osservazione, trattamento, sostegno, al fine di promuovere la sua educazione e il suo reinserimento, prevedendo anche attività di riparazione e riconciliazione. Assunto base per la concessione della sospensione del processo e messa alla prova è il riconoscimento, da parte dell'adolescente, dell'antigiuridicità delle sue azioni e del danno arrecato alla vittima, pur nel limite del principio di volontarietà proprio della giustizia riparativa. Dalla prospettiva educativa, le possibilità di promuovere l'incontro tra le parti (autore di reato, vittima e comunità) rappresenta un'importante occasione di responsabilizzazione dell'adolescente autore di reato, di presa di coscienza della sofferenza provocata, ma anche delle modalità per riparare (Milani, 2021).

2.2 *Le comunità per minori in area penale minorile*

In linea con i principi educativi e di tutela del minore, il D.P.R. 448/88 introduce per la prima volta il collocamento in comunità tra le opzioni possibili per disegnare la risposta penale in area minorile. Tale soluzione permette infatti di depotenziare l'impatto stigmatizzante dell'ingresso nel circuito penale e di rispondere alle necessità educative e di recupero del soggetto di minore età. La misura del collocamento in comunità può essere disposta in applicazione della specifica misura cautelare (art.22 D.P.R. 448/88) qualora, a causa della gravità del reato commesso, le sole prescrizioni in casa non siano sufficienti e la custodia in carcere costituisca *l'extrema ratio*. Tuttavia può essere disposta anche nell'ambito di altri provvedimenti penali, in particolare per quanto riguarda la misura della sospensione del processo e messa alla prova (MAP) e le misure penali di comunità. In tali casi l'Autorità giudiziaria dispone lo svolgimento delle misure penali in comunità per esigenze educative e di sicurezza del minore, a causa dell'assenza di un domicilio idoneo, di un adeguato sostegno economico o qualora siano assenti validi riferimenti sociali e affettivi. La Figura 1 sintetizza il percorso che può percorrere un minore a seguito della commissione di un reato e che può condurlo ad essere collocato in comunità.

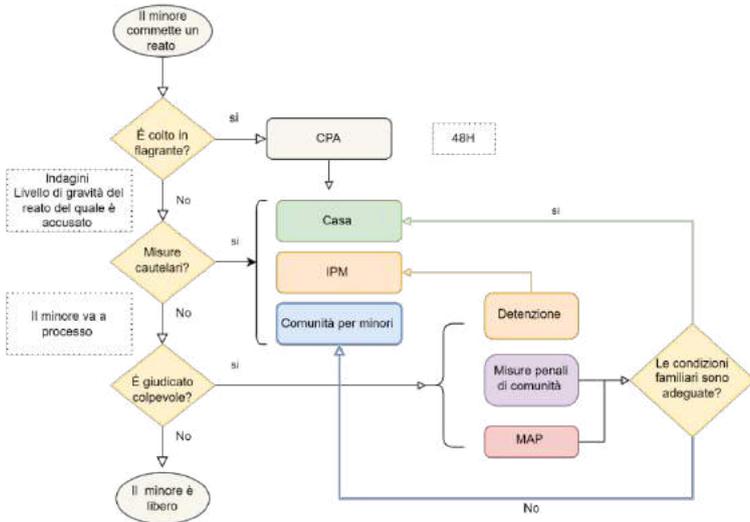


Figura 1: I percorsi che possono portare un minore autore di reato ad essere collocato in comunità

La possibilità per i minori di area penale di essere accolti in comunità di tipo familiare, immaginate per accogliere ragazzi di area civile, rappresenta pertanto un’innovazione importante. La misura del collocamento in comunità educativa si trova “in una posizione mediana tra una risposta di tipo limitativo della libertà da una parte e l’intervento socio educativo in area penale esterna” (Mastropasqua et al., 2020, p.11), e rappresenta un’opportunità virtuosa prevista dalla legislazione penale in ambito minorile. La comunità permette infatti di adottare una scelta diversa sia da quella tradizionale dell’istituzionalizzazione che da quella altrettanto tradizionale di lasciare il minore nel proprio contesto di riferimento, territoriale e familiare considerato come ambiente ideale e d’elezione per la sua educazione ed il suo recupero (Mastropasqua & Leogrande, 2009). La comunità educativa, riproducendo una dimensione familiare, svolge una funzione educativa e di accompagnamento per il minore durante il suo percorso penale e si costituisce come luogo protetto, caratterizzato da un’intenzionalità educativa che si concretizza nel progetto educativo individualizzato; è allo stesso tempo luogo di contenimento e limite in un determinato momento della sua storia.

Le comunità socio- educative nascono come alternativa agli istituti per accogliere minori in condizioni di deprivazione, intesa come distruzione o per-

dita di legami significativi precoci e si costituiscono come “Ambiente Terapeutico Globale” (Emiliani & Bastianoni, 1998). L’organizzazione della vita quotidiana nella struttura residenziale, di tipo familiare, è considerata parte integrante dell’intervento riabilitativo e terapeutico. Il costruito di “Ambiente Terapeutico Globale” rifiuta infatti la separazione fra setting dedicato all’intervento psicoterapico e la vita di tutti i giorni in comunità, considerando come “tutta l’organizzazione degli spazi e dei tempi della vita quotidiana si configura come necessità fondamentale per garantire una riparazione terapeutica dei danni subiti nell’ambiente di provenienza” (Bastianoni, Zullo & Taurino, 2012). La funzione riparatoria e di sostegno della struttura residenziale si sviluppa quindi a partire dalle attività e dalle relazioni quotidiane tra educatori e minori. Con la presa in carico del minore, l’intervento non si limita al lavoro quotidiano degli operatori: la comunità educativa costituisce un microsistema in continua interazione con l’ambiente circostante nel quale il minore è immerso (Bronfenbrenner, 1979). Il modello “ecologico” di valutazione delle comunità per minori, proposto da Palareti (2003), riflette la complessità dell’intervento residenziale che si sviluppa su diversi livelli: Macrosistema, Esosistema, Mesosistema e Microsistema.

Le comunità socio-educative del privato sociale accolgono circa il 65 % dei minori autori di reato presenti nei servizi residenziali della giustizia minorile¹ (865 minori su 1317, Ministero della Giustizia, 2023). Le comunità sono coinvolte in numero sempre maggiore, nella presa in carico, nell’accompagnamento e nel reinserimento di questi minori (Mastropasqua et al., 2020), sono distribuite in maniera disomogenea sul territorio italiano e differiscono in quanto a modelli gestionali, organizzativi e di lavoro (Cerrocchi, 2018). Tali differenze si riflettono anche sulle pratiche, messe in campo dagli operatori nella vita quotidiana condivisa con i ragazzi che arrivano in comunità in misura penale. I minori provengono da storie segnate da una marcata problematicità (Castelli et al., 2016) e dalla presenza di fattori di rischio, individuali, familiari e contestuali, associati all’elevata possibilità di recidiva (Locatelli et al., 2019; Mastropasqua et al., 2013), interrogando così i modelli di lavoro delle comunità e le loro pratiche. Le strutture sono quindi chiamate a “individuare nuove progettualità di cura e di intervento per far fronte ai diversi bisogni emergenti” (Marchesini et al. 2019, p.15) rispetto ai quali è richiesta la presa in carico residenziale. Il lavoro educativo volto alla responsabilizzazione dell’adolescente affianca il lavoro di cura quotidiana. Alla luce del mandato istituzionale che

1 I servizi residenziali della giustizia minorile sono: Centri di Prima Accoglienza (CPA), Istituti penali per Minorenni (IPM), comunità ministeriali e comunità private.

le comunità sono chiamate ad adempiere, è richiesta loro un'attenzione specifica al significato riparativo dei percorsi educativi dei minori, previsti dagli assistenti sociali degli Uffici di Servizio Sociale Minorile (USSM) in accordo con l'Autorità giudiziaria. L'assenza di dati nel contesto italiano relativi al lavoro educativo svolto dalle comunità con adolescenti autori di reato, ha suggerito di indagare le pratiche educative adottate per accompagnare questi minori nei loro percorsi penali e di giustizia riparativa.

3. Obiettivi e interrogativi della ricerca

In linea con il quadro teorico descritto nei paragrafi precedenti, il bisogno di ricerca è identificato nella necessità di indagare il lavoro educativo svolto dalle comunità del privato sociale, realtà eterogenee nel contesto italiano e in numero sempre maggiore coinvolte nella presa in carico di minori autori di reato. Nello specifico emerge il bisogno conoscitivo di mettere in luce le pratiche educative messe in campo dagli operatori delle comunità, in assenza di dati al riguardo. Inoltre, in considerazione dei cambiamenti normativi in area penale, volti a promuovere percorsi di giustizia riparativa all'interno dei percorsi penali degli adolescenti di autori di reato, particolarmente urgente risulta indagare in che modo la comunità accompagna i minori in tali percorsi.

Alla luce del bisogno identificato, la ricerca si propone i seguenti obiettivi:

- esplorare pratiche e strumenti educativi adottati dalle comunità che accolgono adolescenti autori di reato;
- indagare se il paradigma della giustizia riparativa orienta le pratiche educative;
- identificare i fattori ostacolanti e agevolanti la realizzazione di pratiche efficaci.

A partire dagli obiettivi delineati, le domande di ricerca che guidano la costruzione del disegno sono:

1. quali strumenti e quali pratiche adottano gli educatori delle comunità socio-educative per accompagnare gli adolescenti autori di reato nei loro percorsi educativi?
2. la giustizia riparativa costituisce un modello teorico di riferimento per le comunità e orienta le pratiche adottate?
3. quali elementi agevolano e ostacolano la riuscita degli interventi messi in campo dalle comunità?

4. Scelte metodologiche e procedurali

Per rispondere alle domande di ricerca enunciate, il progetto prevede una metodologia mista e ha carattere esplorativo e descrittivo (Benvenuto, 2015). La natura dell'oggetto di ricerca, scarsamente indagato da una prospettiva educativa e pedagogica nel panorama nazionale, ha suggerito l'utilizzo di strumenti diversi, in grado di esplorare il lavoro delle comunità da differenti angolature e di far emergere l'esperienza di chi è chiamato quotidianamente ad accompagnare gli adolescenti autori di reato nei loro percorsi penali. Il disegno di ricerca prevede tre fasi, sintetizzate in Figura 2 e di seguito brevemente descritte.

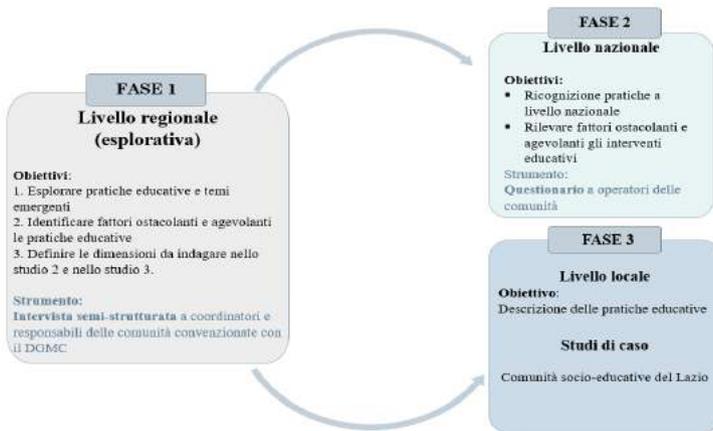


Figura 2: Disegno di ricerca

La *prima fase* ha costituito la fase esplorativa del progetto di ricerca ed è stata svolta a livello regionale con l'obiettivo di esplorare le pratiche educative e i fattori che agevolano o ostacolano la loro realizzazione, a partire dall'esperienza di coordinatori e responsabili delle comunità socio-educative convenzionate con il Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità (DGMC) per la presa in carico di adolescenti autori di reato. A tale scopo è stata realizzata un'intervista semi-strutturata volta ad indagare alcune specifiche dimensioni:

- organizzazione del lavoro in comunità;
- progettazione degli interventi educativi;
- aspetti ostacolanti e aspetti agevolanti per il successo dell'intervento educativo;
- esperienza maturata relativamente alla giustizia riparativa.

Il carattere semi-strutturato dell'intervista ha permesso di approfondire le dimensioni oggetto d'indagine e di mettere in luce i temi emergenti. Il campione della prima fase di ricerca è costituito da coordinatori e responsabili delle comunità che accolgono minori di area penale nel Lazio. La scelta del campione, di convenienza, è stata determinata dalla maggiore facilità di accesso al campo.

Prima di coinvolgere le comunità nella ricerca, è stata chiesta l'autorizzazione al Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità che, una volta accordata, ha agevolato i contatti con le strutture del Lazio convenzionate per la presa in carico di minori di area penale. Queste ultime sono 35 in totale sul territorio regionale. Dalla lista di queste strutture, alcune sono state escluse ai fini della ricerca: i centri di pronta accoglienza (2), le strutture di semi-autonomia (1), le strutture che, seppur convenzionate, non hanno mai accolto minori di area penale (2), le strutture che non hanno in carico minori di area penale da minimo 6 mesi (3).

Delle comunità rimanenti contattate, hanno aderito alla ricerca tutte le strutture residenziali coinvolte, ad eccezione di due, per un totale di 27 comunità socio-educative. Sono stati intervistati 9 coordinatori di comunità, 11 responsabili e 1 educatrice con 15 anni di servizio. L'intervista, in alcuni casi, ha coinvolto i responsabili di strutture che facevano capo ad uno stesso ente gestore ma erano organizzate in più comunità o gruppi appartamento. Sono state quindi raccolte 21 interviste, successivamente trascritte *verbatim*. Per l'analisi delle interviste è stato scelto il metodo dell'Analisi Tematica Riflessiva (Braun e Clarke, 2006; 2019), metodo che consente di approcciare al dato qualitativo in modo flessibile, arrivando a definire "temi" o "pattern di significato" trasversali al *dataset*, attraverso un processo di analisi che segue alcune fasi (Pagani, 2020):

1. Familiarizzazione con i dati;
2. Generazione dei codici iniziali;
3. Generazione dei temi iniziali;
4. Revisione dei temi;
5. Definizione e denominazione dei temi.

Il processo di analisi, tuttora in atto, è svolto con il supporto del software MAXQDA per l'analisi dei dati qualitativi e misti. L'approccio ai dati è ibrido induttivo-deduttivo. La generazione dei codici iniziali è infatti avvenuta adottando sia un approccio di tipo *top down*, avendo come riferimento teorie e domande di ricerca, sia di tipo *bottom up*, a partire dai dati emergenti. In particolare, nella fase di familiarizzazione con i dati, alla luce della complessità delle esperienze emerse dalle interviste, è stato scelto di prendere a riferimento,

per la generazione dei codici iniziali, il modello “ecologico” di valutazione delle comunità, messo a punto da Palareti (2003). Tale modello, riportato in Tabella 1 offre la descrizione dei diversi livelli che caratterizzano l'intervento residenziale e i relativi indicatori. Il modello è stato ripreso non in termini di indicatori per la valutazione ma di livelli attraverso i quali orientare il lavoro di analisi e organizzare il dato qualitativo.

<p>A) Microsistema: clima relazionale interno alla comunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualità della comunicazione adulti-minori. • Funzione protettiva e di scaffolding di routine, rituali e regole della vita quotidiana. <p>B) Mesosistema: sistema di relazioni del minore (comunità/famiglia/scuola/servizi/ tempo libero)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legami fra i setting che il progetto quadro e il progetto educativo individualizzato attivano. • Opportunità relazionali attivabili durante il percorso. <p>C) Esosistema: sistema di relazioni fra le istituzioni che si occupano del minore</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lavoro di rete. <p>D) Macrosistema: contesto socioculturale in cui si colloca l'intervento della comunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelli teorici di riferimento nell'attuazione dell'intervento. • Finalità attribuite all'intervento di comunità (assistenziali/educative/terapeutiche). • Aspetti legislativi che regolano il funzionamento delle comunità e l'invio dei minori.

Tabella 1: Livelli di analisi e indicatori (Palareti, 2003, p.372)

La prima fase di ricerca ha previsto anche la raccolta di alcune informazioni tramite una scheda strutturata: il numero di minori accolti di area penale e di area civile, i minori stranieri non accompagnati, le misure alle quali sono sottoposti i minori autori di reato, gli anni di esperienza maturata, le caratteristiche dell'équipe coinvolta nel lavoro quotidiano con gli adolescenti, l'organizzazione della struttura in quanto a riunioni di équipe, di supervisione e di formazione per gli operatori.

Allo stato attuale si sta concludendo l'analisi delle interviste. I dati raccolti nella scheda informativa andranno ad integrare i dati qualitativi, una volta conclusa la fase di analisi. I risultati emersi in questa prima fase di ricerca porteranno a definire le dimensioni da indagare nelle fasi successive e orienteranno la costruzione dei relativi strumenti.

La *seconda fase* verrà svolta a livello nazionale e avrà l'obiettivo di mettere a punto una ricognizione delle pratiche educative e dei fattori agevolanti e ostacolanti gli interventi nelle comunità socio-educative italiane. Verrà a tal fine somministrato un questionario semi-strutturato, appositamente costruito, agli operatori delle comunità socio-educative del territorio nazionale, che accolgono adolescenti di area penale. Il questionario verrà costruito a partire dalle dimensioni emerse dai risultati della prima fase di ricerca. Nella costru-

zione del questionario verranno riprese alcune delle aree esplorate nelle *Linee guida di auto-valutazione C.A.M.*² (Pandolfi, 2020). Tale strumento fornirà indicatori rispetto ad alcune aree di interesse della ricerca, quali la progettazione degli interventi, il lavoro di rete e con le famiglie, le pratiche riparative e responsabilizzanti.

La *terza fase* verrà realizzata a livello locale e si propone di descrivere in maniera più approfondita le pratiche educative messe in campo dalle comunità per minori che accolgono adolescenti autori di reato. Per raggiungere tale obiettivo verranno svolti degli studi di caso a fini descrittivi (Trincherò, 2004). Le comunità socio-educative coinvolte negli studi di caso verranno scelte tra quelle presenti nella regione Lazio, già oggetto della prima fase di ricerca. La scelta di tali comunità avverrà in relazione alla riscontrata esperienza, durante la fase esplorativa, nel lavoro con i ragazzi di area penale e all'attenzione rivolta al tema della giustizia riparativa e ai percorsi educativi che ad essa si ispirano.

5. Discussione dello stato dell'arte della ricerca e dei primi dati

I dati raccolti nella prima fase di questa ricerca permettono di fare alcune riflessioni, necessariamente sintetiche dato lo spazio disponibile:

- la collocazione delle comunità socio-educative coinvolte nella presa in carico di minori autori di reato nelle province del Lazio è disomogenea (15 sono collocate in provincia di Roma, 5 in provincia di Viterbo, 5 in provincia di Frosinone, 2 in provincia di Latina, nessuna nella provincia di Rieti);
- le comunità non sono collocate nei grandi centri ma per la maggior parte in comuni con meno di 50.000 abitanti (solamente 3 si trovano nella città metropolitana di Roma, non sono presenti comunità nelle città capoluogo di provincia);
- la maggior parte delle comunità del Lazio accolgono esclusivamente adolescenti maschi (19 comunità su 27);

2 C.A.M. è acronimo di Contesto, Accompagnamento, Miglioramento. Le Linee Guida di autovalutazione sono l'esito di un progetto di ricerca-azione partecipata che si è svolto nell'ambito di un Protocollo di Intesa tra il Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione dell'Università degli Studi di Sassari e il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna e ha coinvolto le comunità per minori presenti sul territorio.

- i minori presenti nelle strutture sono sottoposti prevalentemente alla misura cautelare in comunità e alla sospensione del processo e messa alla prova;
- il tempo medio di permanenza degli adolescenti autori di reato in comunità è di 10 mesi, con un arco di tempo ampiamente variabile rispetto alla situazione del singolo minore accolto (dai 3 mesi ai 2 anni);
- le comunità presenti nel Lazio hanno maturato una diversa esperienza nel lavoro con i ragazzi di area penale (4 comunità hanno più di 20 anni di esperienza, 5 comunità sono meno di due anni che accolgono questi minori).

Relativamente all’analisi delle 21 interviste raccolte, è rappresentata in Tabella 2 una prima sistematizzazione dei codici iniziali. Come detto, questi ultimi sono stati organizzati avendo a riferimento il modello “ecologico” di valutazione delle comunità presentato nei paragrafi precedenti (Tab.1).

AREA	DESCRIZIONE DELL'AREA	CODICI
MICROSISTEMA	In quest’area rientrano tutti i codici che fanno riferimento al clima relazionale interno alla comunità	<ul style="list-style-type: none"> – Cura – Empatia – Assenza di giudizio – Crisi dell’educatore – Condivisione progetto
MESOSISTEMA	Quest’area comprende i codici relativi al sistema di relazioni del minore (comunità/famiglia/scuola/servizi/ tempo libero)	<ul style="list-style-type: none"> – Mancata alleanza comunità-avvocato – Mancata alleanza comunità-famiglia – Sintonia comunità- assistente sociale
ESOSISTEMA	I codici presenti fanno riferimento al sistema di relazioni fra le istituzioni che si occupano del minore	<ul style="list-style-type: none"> – Assenza lavoro di rete – Difficoltà nella presa in carico al TSMREE – Tavoli di discussione tra comunità e CGM – Borse lavoro
MACROSI-STEMA	I codici di quest’area fanno riferimento al contesto socioculturale in cui si colloca l’intervento (modello teorico di riferimento, finalità dell’intervento, aspetti legislativi).	<ul style="list-style-type: none"> – Facile concessione della messa alla prova – Lunga attesa per il processo – Inadeguatezza sistema giustizia minorile – Mancato riconoscimento istituzionale delle comunità

Tabella 2: Generazione dei codici iniziali

Tra i codici emersi in questa prima fase troviamo, a livello di Microsistema, elementi caratterizzanti la relazione educativa tra operatori e minori accolti, quali *cura, empatia, assenza di giudizio*. La relazione educativa deve essere costruita sulla base di un necessario guardare oltre il reato commesso dal minore (“Noi vediamo la persona non il reato” A.P.) e può portare ad una *messa in crisi dell'educatore*. In termini positivi è evidenziata dagli intervistati la *condizione del progetto* con l'adolescente, volta a renderlo attivo nel proprio percorso educativo e responsabile nel portarlo avanti. La condivisione risulta necessaria per la messa a punto di un progetto individualizzato e disegnato sui reali bisogni e desideri dei ragazzi.

A livello di Mesosistema emerge la difficoltà delle comunità nel relazionarsi con le altre istituzioni coinvolte nella presa in carico del minore, in particolar modo rispetto agli avvocati che seguono i minori nei processi che li vedono coinvolti (*Mancata alleanza comunità-avvocato*) e alle famiglie (*Mancata alleanza comunità-famiglia*). Queste ultime rappresentano in alcuni casi, per i minori, “un’interferenza esterna che tende a ritirarli fuori, ma soprattutto a riportarli nell’ambito della delinquenza” (A.P.). Rispetto alla collaborazione con le assistenti sociali di riferimento dei ragazzi, le comunità raccontano di una sintonia nella definizione degli obiettivi educativi e dei percorsi proposti ai minori (*Sintonia comunità-assistente sociale*).

Relativamente al lavoro di rete, che caratterizza il livello di Esosistema, emerge una difficoltà delle comunità nel sentirsi parte di una rete di sistema integrato a sostegno dell'adolescente, in particolare per quanto riguarda la presa in carico sanitaria (*Difficoltà nella presa in carico al TSMREE*). Un intervistato racconta come, una volta che il minore arriva in comunità, “La rete si sfalda completamente il giorno dopo l’inserimento” (A.G.). Tuttavia, la presenza di *Tavoli di discussione tra comunità e CGM* (Centro di Giustizia Minorile) e di *borse lavoro*, rappresentano l’apertura verso una progettazione condivisa che si realizza anche nella possibilità di offrire ai ragazzi occasioni concrete di reinserimento.

Per quanto riguarda il livello di Macrosistema, aspetti legislativi quali la *facile concessione della messa alla prova* ma anche la *lunga attesa per il processo* rappresentano ostacoli al lavoro della comunità e alla gestione dei ragazzi nel quotidiano, riflettendo, dal punto di vista degli intervistati, un’*inadeguatezza del sistema giustizia minorile*. Infine, le comunità riportano di non sentire riconosciuto il loro ruolo nella presa in carico degli adolescenti, “la comunità non è ancora vista come luogo di cura ma per molti, tantissimi e compresi i nostri politici e sottrazione di risorse economiche al welfare sociale” (M.C.).

6. Punti di forza e di criticità della ricerca e possibili ricadute sui contesti educativi

La ricerca di cui si è dato conto, come detto, si inserisce in un contesto, quello delle comunità socio-educative e dell'area penale minorile, ancora poco esplorato nel territorio nazionale, dal punto di vista educativo e pedagogico. L'eterogeneità delle esperienze che si realizzano in tali realtà educative riflette una complessità importante nella strutturazione e nella realizzazione degli interventi messi in campo con i minori accolti. I fattori che incidono sulle traiettorie evolutive dei minori sono infatti estremamente variabili, come quelli che, durante il periodo di presa in carico, orientano il percorso penale verso un esito positivo o negativo. Sono inoltre scarsamente presenti nella letteratura pedagogica strumenti utilizzati per indagare le comunità per minori, contesto educativo spesso di difficile accesso. La soggettività di ciascun adolescente e il carattere specifico di ogni comunità, che riflettono la complessità insita in ogni "atto educativo", ha costituito una criticità iniziale nell'orientare la ricerca e nel mettere a punto strumenti adatti ad esplorare esperienze e pratiche.

Relativamente alle possibili ricadute educative, la ricerca si propone di far emergere a partire dalle esperienze di chi è sul campo, le *buone pratiche* con i ragazzi di area penale collocati nelle strutture residenziali, con l'obiettivo di orientare il lavoro di altri professionisti.

Ascoltare la voce di chi è impegnato con gli adolescenti autori di reato restituirà informazioni circa la formazione e le competenze necessarie ai professionisti che operano in questi contesti. Inoltre, la ricognizione degli elementi che possono agevolare o ostacolare il lavoro con gli adolescenti ci si augura possano fornire ai servizi della giustizia minorile informazioni per "comprendere" il fenomeno della recidiva e lavorare per contrastarlo. Quest'ultimo rappresenta una sfida importante che, come scrive Mastropasqua et al., (2013), non è solo in termini scientifici "ma anche e soprattutto in termini di politiche, strategie di giustizia minorile e di organizzazione dei servizi" (p.15).

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. FrancoAngeli.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V & Clarke, V (2019) Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

- Ceretti, A., Di Ciò, F., Mannozi, G. (2001). Giustizia riparativa e mediazione penale: esperienze e pratiche a confronto. In Scaparro F. (a cura di), *Il coraggio di mediare. Contesti, teorie e pratiche di risoluzioni alternative delle controversie* (pp. 307-356). Guerini & Associati.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Castelli, M., Di Lorenzo, M., Maggiolini, A., & Ricci, L. (2016). L'efficacia delle comunità di accoglienza. *Minorigiustizia*, 4, 214- 222. DOI 10.3280/MG2016-004021
- Cerrocchi, L. (2018). La comunità educativa per minori. In L. Cerrocchi, e L. Dozza (a cura di). *Contesti educativi per il sociale: Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. (pp.129-152). FrancoAngeli.
- De Leo, G., e Patrizi, P. (1999). *Trattare con adolescenti devianti*. Carocci Editore.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n.448 “Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni” https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1988-10-24&atto.codiceRedazionale=088G0493&elenco30giorni=false
- Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n.121 “Disciplina dell’esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni, in attuazione della delega di cui all’art.1, commi 81, 83 e 85, lettera p della Legge 23 giugno 2017, n.103”. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/10/26/18G00147/sg>
- Decreto Legislativo 10 ottobre 2022, n. 150 “Attuazione della legge 27 settembre 2021, n. 134, recante delega al Governo per l’efficienza del processo penale, nonché in materia di giustizia riparativa e disposizioni per la celere definizione dei procedimenti giudiziari”. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/10/17/22G00159/sg>
- Decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123 “Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/15/23G00135/sg>
- Direttiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 25 ottobre 2012 che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato. https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo18_allegato3.pdf.
- Di Paolo, G. (2019). La giustizia riparativa nel procedimento penale minorile. In G. Fornasari & E. Mattevi (A cura di), *Giustizia riparativa: responsabilità, partecipazione, riparazione* (pp.165-178). Università degli Studi di Trento.
- Emiliani, F., e Bastianoni, P. (1998). *Una normale solitudine: Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*. Carocci faber.
- Locatelli, G., Di Lorenzo, M., & Maggiolini, A. (2019). L’esito della messa alla prova. Fattori di rischio e di protezione. *Rivista Minotauro*, 2 (5), 60-76. www.minotauro.it
- Luderssen, K. (Ed). (2005). *Il declino del diritto penale*. Giuffrè.
- Maggiolini, A. (Ed). (2014). *Senza paura, senza pietà: Valutazione e trattamento degli adolescenti antisociali*. Raffaello Cortina Editore.
- Maggiolini, A., & Pietropolli Charmet, G. (Ed). (2015). *Manuale di psicologia del-*

- L'adolescenza: compiti e conflitti*. FrancoAngeli
- Marchesini, R., Monacelli, N., e Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 5-26. <https://dx.doi.org/10.1449/93131>
- Mastropasqua, I., Leogrande, M.M., Zanghi, C., Totaro, M.S., Pieroni, L., & Gili, A. (Eds.). (2013). *La recidiva nei percorsi penali dei minorenni autori di reato: Report di ricerca*. Gangemi editore.
- Mastropasqua, I., Pandolfi, L., & Palomba, F. (Eds.). (2020). *Le comunità educative nella Giustizia penale minorile* (pp.11-27). Gangemi Editore.
- Mastropasqua, I. & Leogrande, M.M. (2009). La comunità, risposta educativa in ambito penale minorile. In M. Camonico (a cura di), *Ragazzi "fuori". Adolescenti e percorso penale. Pratiche di accoglienza nelle comunità socioeducative* (pp.177-199). ComunitàEdizioni.
- Milani, L. (2021). Giustizia minorile tra passato e futuro: Il principio dell'educazione e della *Restorative Justice*. In S. Lentini, e S.A. Scandurra (a cura di), *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi* (pp.873-885). Aracne.
- Ministero della Giustizia. Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità (2022). *Minorenni e giovani adulti in carico ai Servizi minorili. Analisi statistica dei dati. Dati riferiti alla data del 15 settembre 2023*. http://www.centrostudinisida.it/Statistica/Analisi/DATI_AGGIORNATI/riepilogo_minori.pdf
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. New York.
- ONU (1985). *Regole minime per l'amministrazione della giustizia minorile*. <https://www.istitutoseike.com/wp-content/uploads/2018/01/Regole-Pechino-1985.pdf>
- Pagani, V. Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni Junior.
- Palareti, L. (2003). Valutare le comunità per minori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 351-383. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/11523>
- Pandolfi, L. (2020). Le Linee Guida di auto-valutazione C.A.M: contenuti e aspetti metodologici. In I. Mastropasqua, L. Pandolfi, & F. Palomba (a cura di), *Le comunità educative nella giustizia penale minorile* (143-166). Gangemi editore.
- Patrizi, P. (a cura di). (2019). *La giustizia riparativa. Psicologia e diritto per il benessere di persone e comunità*. Carocci editore.
- Raccomandazione CM/Rec (2018)8 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sulla giustizia riparativa in materia penale. <https://rm.coe.int/-168091ebf7>
- Risoluzione n. 12/2002 del Consiglio Economico e Sociale dell'ONU, recante i Principi base sul ricorso alla giustizia riparativa in ambito penale.
- Scivoletto, C. (2012). *Sistema penale e minori*. Carocci faber.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Editori Laterza.
- Zehr, H. (1990). *Changing Lenses. A New Focus for Crime and Justice*. Herald Press.
- Zehr, H. (2002). *The Little book of Restorative Justice*. Good books.
- Zullo F., Bastianoni P., & Taurino A. (2008). La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicodinamica e psicosociale. *Rassegna Bibliografica Infanzia e Adolescenza*, 3, 3-47.

I.20

Tra universalità e inclusione. Un percorso di Ricerca-Formazione con i docenti della scuola secondaria di primo grado Between universality and inclusion. A Teacher Professional Development Participatory Action-Research path with lower secondary school teachers

Maria Moscato

Università degli Studi di Palermo,

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione

maria.moscato01@unipa.it

La cornice teorica della ricerca si muove all'interno di una prospettiva che vede l'educazione inclusiva come saper-agire trasformativo orientato alla valorizzazione delle diversità quali qualità intrinseche di ogni contesto educativo e volta a favorire il pieno sviluppo umano, sia esso sul piano individuale che collettivo. La scuola è chiamata ad assumere un'ottica di universalità e flessibilità per garantire ad ognuno eque possibilità di accesso. La letteratura scientifica suggerisce che il framework *Universal Design for Learning* possa supportare, da un lato, l'implementazione di percorsi didattici capaci di facilitare il successo scolastico di ognuno e, dall'altro, lo sviluppo di processi inclusivi volti a favorire l'equità e la partecipazione di tutti. È pertanto indispensabile sostenere lo sviluppo professionale dei docenti per promuovere l'acquisizione di competenze disciplinari e metodologiche, così come favorire lo sviluppo di un habitus professionale improntato su riflessività ricorsiva, autovalutazione, competenze di ricerca e competenze agentive. In ragione di tali premesse, il contributo illustra l'avvio un percorso di Ricerca-Formazione che coinvolge in maniera attiva e partecipata 21 docenti di secondaria di primo grado ed una dirigente scolastica, in servizio presso un Istituto Comprensivo della provincia agrigentina. L'obiettivo della ricerca, la quale è fortemente focalizzata sulla specificità del contesto in cui si sviluppa, è quello di verificare se la formazione dei docenti all'approccio UDL apporti un effettivo incremento dei processi inclusivi in classe, un cambiamento positivo nell'esercizio di competenze agentive dei docenti, una ricaduta positiva sulla learner agency degli alunni.

Parole chiave: agentività, educazione inclusiva, formazione in servizio dei docenti, ricerca-formazione, universal design for learning.

The theoretical framework of the research moves within a perspective of inclusive education as a transformative know-how oriented to the enhancement of diversity as an intrinsic quality of every educational context and aimed at promoting full human development, both individually and collectively. In this

view, the school is called to assume universality and flexibility to ensure equal access to everyone. The scientific literature suggests that the Universal Design for Learning framework could support the implementation of didactical paths to facilitate everyone's academic success on the one hand and on the other the development of inclusive processes aimed at fostering equity and participation for all. It is therefore essential to support a teacher professionals' development aimed at promoting the acquisition of disciplinary and methodological skills as well as the growth of a professional habit based on recursive reflexivity, self-assessment, research mindset, and agentivity. Against this background, the paper shows the first steps of a Teacher Professional Development Research that actively and participatorily involves 21 lower secondary teachers and a head teacher, in service at a Comprehensive Institute in the province of Agrigento. The aim of the research, strongly focused on the peculiarity of the context in which it develops, is to verify whether the training of teachers to the UDL approach brings an effective increase in inclusive processes in the classroom, a positive change in the exercise of teachers' agentic skills, a positive impact on pupils' learner agency.

Keywords: agency, inclusive education, in-service teacher training, teacher professional development participatory action-research, universal design for learning.

1. Quadro teorico di riferimento

La cornice teorica della presente ricerca si compone nell'innesto di assi tematiche tra loro interconnesse, che vedono nel paradigma dell'inclusione un ineludibile orizzonte di senso.

Alla luce delle dense riflessioni che hanno animato negli ultimi trent'anni i dibattiti internazionali, politici e scientifici, risulta chiaro come il concetto stesso di inclusione rappresenti oggi un "indeterminato semantico" (Bocci, 2018; Liasidou, 2012), che porta in sé il rischio di cadere nell'ambiguità o nella sterile retorica se avulso da quelle peculiarità che lo connettono ai valori e alle caratteristiche del contesto a cui si rivolge (Bocci 2019; 2020; Medeghini, 2018). Prima di addentrarci ulteriormente nella disamina, è dunque opportuno porre l'accento sul significato qui ad esso attribuito: un percorso dinamico volto alla creazione di una nuova cultura in grado di accogliere e valorizzare ogni diversità, ponendo al centro la complessità quale tratto caratterizzante delle relazioni umane (Bocci, 2021; Booth & Ainscow, 2014, Cologon, 2019); un processo di radicale apertura verso ogni possibile declinazione dell'alterità che, pertanto, fa dell'essere "mai portato a totale compimento" la sua cifra istituyente (Ainscow et al., 2006; D'Alessio et al., 2015); un cammino

verso uno sviluppo sostenibile¹, per una convivenza democratica più autentica (Bocci, 2018; Booth et al., 2003).

In ambito scolastico, tale prospettiva spinge lo sguardo oltre la mera, seppur essenziale, garanzia del diritto di accesso a una istruzione di qualità per tutte e tutti (Unesco, 2020), verso un'educazione inclusiva quale circolare saper-agire trasformativo (Freire, 1970/2002), che attraverso scelte progettuali e organizzativo-didattiche sia in grado, da un lato, di favorire il successo scolastico di ognuno in virtù delle proprie e specifiche differenze/peculiarità; dall'altro, di sviluppare il senso di appartenenza alla comunità con la costruzione di relazioni cognitive, sociali ed emozionali, agendo sul senso di responsabilità come pratica di libertà e promozione di uguaglianza insieme (Chiappetta Caola, 2013; Vadalà, 2018).

È necessario che i processi educativi formali si sviluppino all'interno di sistemi organizzativi che non si concentrino su alcune categorie di bisogni, classificando ed etichettando a priori gli alunni sulla base di ciò che sapranno o non sapranno fare e richiedendo l'adattamento del singolo a modelli preesistenti o, di contro, attivando adattamenti "di emergenza" di tali modelli quando la normativa (o il singolo "caso") lo richiede (Dovigo, 2014, 2019; Florian, 2019). Al contrario, l'educazione inclusiva richiede il passaggio da una pedagogia reattiva ad una pedagogia della consapevolezza, proattiva, basata sull'idea che le barriere all'apprendimento emergono non dagli alunni e dalle loro caratteristiche, ma dalla loro interazione con le componenti del sistema educativo (Cottini 2017; Pedone, 2019). Ciò costituisce un nesso cruciale tra la prospettiva sistemico-trasformativa dell'educazione inclusiva e il *Capability Approach* (CA)², o *Human Development* (Nussbaum, 1997; 2011; Nussbaum & Sen, 1993; Sen, 1984), il quale fa leva "sull'idea che equità ed uguaglianza sociale debbano essere stabilite in termini di spazio di libertà effettive che ciascuna persona ha per pervenire a un buon livello di funzionamento, che è indispensabile per il benessere della persona stessa" (Pedone, 2021, p. 105). Si tratta, dunque, di un approccio che lega la qualità della vita ad una "nuova

1 <https://sdgs.un.org/goals>

2 L'approccio distingue tra capacità e funzionamenti. Le capacità innate sono le facoltà comuni agli esseri umani e che sono alla base dello sviluppo di tutte le altre capacità; le capacità interne sono legate ai contesti di vita nei quali si sviluppano, come ad esempio le competenze; infine, le capacità combinate sono il risultato della connessione tra capacità interne e condizioni esterne, intese come possibilità in termini di beni, risorse e diritti di accesso. Il funzionamento rappresenta la realizzazione di ciò che una persona desidera fare ed essere in vista della realizzazione dei propri fini (Ellerani, 2016).

giustizia sociale”, il quale affida alle politiche il compito di garantire a ogni cittadino le condizioni affinché possa realizzarsi pienamente, nel rispetto dei propri bisogni e delle proprie potenzialità. In altri termini il CA, se da un lato pone l’accento sulla responsabilità istituzionale nella qualità della vita, dall’altro valorizza l’agency personale quale aspetto cruciale dell’esercizio di libera scelta, nel senso di un agire responsabile in relazione alle condizioni offerte: due dimensioni interdipendenti che solo all’interno della loro dialettica attiva permettono la realizzazione dei singoli e lo sviluppo delle comunità (Sibilio & Aiello, 2018).

In tale scenario, la scuola è chiamata a porre al suo cuore il nesso imprescindibile tra i suoi protagonisti, le loro differenze e il contesto, il quale deve costituirsi come capacitante per garantire a ciascuno la possibilità di autodeterminarsi e portare a piena fioritura l’esistenza propria e della comunità, nell’esercizio partecipativo della libertà (Pavone, 2015).

Quella che si sta delineando è una scuola di qualità volta a superare la tensione dicotomica tra specialità e normalità che, in accordo con le normative e le raccomandazioni esistenti (d. lgs. 66/2017; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014; UE, 2018), sia impiegata nella costruzione di contesti pronti ad accogliere le unicità di ogni alunno, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva (Cortini, 2017).

È, pertanto, necessario che la scuola ripensi a se stessa su due piani interconnessi: da un lato, quello più strettamente metodologico-didattico, legato alle pratiche; dall’altro, quello inerente alla promozione dei valori di uguaglianza, equità, rispetto per la diversità e senso di appartenenza.

Sul piano nazionale, il documento di lavoro *L'autonomia scolastica per il successo formativo* (Miur, 2018) lega il consolidamento di una piena inclusione educativa e di istruzione all’utilizzo di strumenti di progettazione organizzativa e didattica che siano flessibili, individuando nel concetto di curricolo inclusivo la chiave di volta del cambiamento e riconoscendo nel modello *Universal Design of Learning* (UDL) un utile riferimento per la sua costruzione.

Numerosi studi suggeriscono che l’UDL sia un framework valido per implementare percorsi didattici in un’ottica di universalità e flessibilità (Aquario et al., 2017; Capp, 2017; Katz & Sokal, 2016; Mangiatordi, 2017; Murawski & Scott, 2021; Roberts et al., 2011; Savia, 2016; Sgambelluri, 2020): orientamento pedagogico e strumento metodologico insieme, esso rappresenta un approccio volto a guidare scelte operative a partire da una dichiarata intenzionalità educativa, nella cornice di uno specifico orizzonte valoriale. De Anna (2021) evidenzia le qualità del modello rispetto all’ampiezza e, contemporaneamente, alla capillarità di interventi promossi attraverso una implementazione di carattere eco-sistemica, che chiama in causa molteplici livelli e attori.

Sviluppando in ambito educativo i principi del movimento dello *Universal*

Design, il quale ha avuto il merito di spostare il focus dal tema dell'accoglienza a quello dell'accessibilità (Castoldi, 2017; Mace et al., 1991), l'UDL evidenzia la "disabilità" di sistemi di apprendimento rigidi, incapace di favorire il successo scolastico di tutti gli alunni poiché non in grado di rispondere proattivamente alla complessa variabilità dei loro bisogni (Cottini, 2019; Novak, 2016). A partire da tale assunto, il CAST³ ha elaborato un modello per la creazione di obiettivi, metodi, materiali e valutazioni flessibili che possano essere personalizzabili e adattabili da ciascuno, in virtù delle proprie esigenze (Savia, 2018).

Nello specifico, l'UDL è una cornice operativa traslazionale costituita da un insieme di principi, linee guida e punti di verifica per la progettazione e per lo sviluppo di curricoli flessibili, capaci di cogliere, sostenere e valorizzare la variabilità interindividuale delle classi, proponendo eque opportunità di apprendimento e partecipazione per tutti attraverso l'attivazione di *engagement* (offrendo diverse opzioni per il coinvolgimento, poiché ogni alunno varia nei modi in cui può essere incline e motivato all'apprendimento); *representation* (offrendo svariate opzioni per la rappresentazione dei contenuti, poiché gli alunni percepiscono in modi diversi l'informazione proposta); *action & expression* (offrendo plurime opzioni per l'azione e l'espressione, poiché gli alunni differiscono nei modi in cui possono interagire con un ambiente di apprendimento)⁴ (Mayer et al., 2014).

Lo scopo finale dell'UDL è quello di formare *expert learners* (studenti esperti) capaci di trasformare le nuove informazioni in conoscenza significativa e utile, strategici e orientati agli obiettivi, determinati, motivati, in grado di sopportare lo sforzo e regolare le reazioni emotive (CAST, 2018). Studenti competenti, riflessivi, capaci di autoregolazione e autonomia decisionale. Risulta allora chiaro come il modello possa supportare un agire didattico orientato allo sviluppo consapevole negli alunni di una learner agency, laddove essi

3 *Center for Applied Special Technology.*

4 Frutto di una moltitudine di ricerche nel campo della neuroscienza, delle scienze dell'apprendimento e della psicologia cognitiva (si citano, a titolo esemplificativo, gli studi condotti da Vygotskij sullo scaffolding e la zona di sviluppo prossimale, nonché le evidenze neuroscientifiche inerenti alla scoperta dell'esistenza nel cervello umano di tre reti neurali), le linee guida offerte dal CAST sono oggi alla versione 2.2. Per un approfondimento sul tema, si rimanda al link https://www.cast.org/?utm_source=udlguidelines&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=header&_gl=1*17eknl0*_ga*MTcwMTI4MjUuMTY5NjQ5MTg5MQ..*_ga_C7LXP5M74W*MTY5NjQ5MTg5MS4xLjAuMTY5NjQ5MTg5NC4wLjAuMA

siano resi protagonisti attivi dell'intero processo di apprendimento poiché coinvolti nelle scelte riguardanti *cosa* imparare, *perché* impararlo e *come* condividere ciò che hanno imparato (Guerra, 2018; Manyukhina & Wyse, 2019; Mercer & Howe, 2012; Wenmoth, 2014). Ed è proprio in virtù di ciò che il framework può contribuire attivamente al cambiamento della scuola, rendendo l'apprendimento sostenibile, inclusivo e trasformativo per tutti (Traversetti et al., 2022).

La cultura educativa dell'inclusione, vale la pena di ribadirlo, è una pedagogia dell'incontro, della relazione insegnante-alunno, che si nutre e si fonda nella circolarità del dialogo e nel riconoscimento delle differenze (Booth & Ainscow, 2014). In tal senso, un ruolo fondamentale viene assunto dall'insegnante il cui innalzamento della qualità professionale è riconosciuto, sia dalla letteratura che dalle politiche nazionali ed internazionali, come leva strategica di ogni possibile miglioramento educativo e didattico in chiave inclusiva (Aiello et al., 2016; Fiorucci, 2019; OECD, 2019; Pedone, 2019). La qualità della professionalità dell'insegnante e le competenze ad essa connesse sono pertanto intrinsecamente legate al miglioramento dei sistemi educativi, in prospettiva di una scuola capace di garantire significativamente apprendimento a tutti e orientata verso l'equità, la giustizia, l'appartenenza e la democrazia. Oggi più che mai, lo sviluppo professionale dei docenti rappresenta per la ricerca scientifica una questione nodale che mette in luce la necessità di pensare a percorsi di formazione centrati sulla persona per promuovere competenze disciplinari, didattiche, metodologiche, organizzative, sociali e relazionali, da un lato; un *habitus* di consapevolezza e riflessività ricorsiva, dall'altro (Baldacci et al., 2020; Biesta, 2015, 2017; Calvani et al., 2011; Compagno et al., 2020; Domenici & Biasi 2019; Dyson 2010; Marzano & Trinchero, 2022; McGarr & McCormack, 2016; Pedone, 2021).

Ciò a cui si fa riferimento è una visione della professionalità che, lontano dalla logica funzionalistica (Morin, 2000), si articola tra teoria e pratica in una *praxis* capace di tenere insieme saperi, esperienze e peculiarità per incidere significativamente nella trasformazione dei contesti e alimentare consapevolmente il cambiamento (Magnoler, 2017), in ottica di partecipazione.

Ecco che il concetto di professionalità si lega imprescindibilmente a quello di inclusione poiché, per poter contribuire allo sviluppo di pratiche scolastiche inclusive, è necessario che la professionalità del docente assuma una logica trasformativa che orienti i sistemi educativi verso la traduzione del diritto di accesso all'istruzione in reale benessere, personale e sociale.

Appare chiaro come le teorie dell'agentività abbiano assunto un ruolo determinante nei processi inclusivi e, di conseguenza, la teacher agency rappresenti un elemento cruciale dello sviluppo professionale dei docenti (Florian & Linklater, 2010).

Alla luce di una teoria ecologica dell'agire, il concetto di teacher agency mette in luce due aspetti fondamentali, in dialettica tra loro. Da un lato, l'agenticità professionale del docente viene definita come “the capacity of teacher to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues”⁵ (Calvert, 2016, p. 4); dall'altro, la letteratura mette in evidenza che la capacità di agire degli insegnanti deve essere colta non più soltanto come una somma di inclinazioni individuali ma, piuttosto, come il complesso risultato della relazione instaurata tra caratteristiche, conoscenze, abilità, esperienze e valori individuali con le condizioni esterne (quali, ad esempio, le politiche locali o le condizioni strutturali della scuola) (Sibilo & Aiello, 2018). Queste considerazioni spingono la riflessione verso una mutata idea di formazione in servizio che sia in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze reali di un contesto, dando agli insegnanti l'opportunità di costruire, creativamente e partecipativamente, soluzioni alle sfide che quotidianamente essi vivono poiché “il cambiamento avviene solo a partire dall'interno, dai soggetti che operano nel contesto, in termini di disponibilità, di motivazione, di fiducia e di conoscenza esperta del contesto stesso” (Pastori, 2017, p. 51).

2. Obiettivi e interrogativi

Sulla scorta di quanto fin qui esposto, è stato avviato un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2018), che vede coinvolti 21 docenti di scuola secondaria di primo grado (16 impiegati sul posto comune, 5 impiegati sul sostegno didattico), 1 dirigente e ricercatori universitari. L'unità di analisi è l'Istituto Comprensivo Andrea Camilleri di Favara (AG).

Alla luce degli studi condotti sul tema, la R-F è stata ritenuta una cornice metodologica idonea in quanto modello basato sull'autoanalisi che tiene in primaria considerazione i bisogni formativi e relazionali di ognuno, in grado di supportare il lavoro in aula mediante la raccolta di un corpo di pratiche educative condivisibili. Essa si configura come una caratterizzazione specifica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, volta a promuovere e orientare la professionalità docente, mantenendo un'altissima attenzione sull'unicità dei contesti e sull'identità sociale dei processi formativi (Lave & Wenger, 1991). Non in ultimo, essa assicura rigore metodologico all'indagine, se pure localiz-

5 “la capacità dell'insegnante di agire in modo mirato e costruttivo per orientare la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei propri colleghi” (traduzione propria).

zata, offrendo un apporto alla letteratura scientifica e contribuendo ad orientare il processo emancipatorio di cambiamento delle pratiche educative e didattiche.

Attraverso la R-F la comunità di ricerca co-costruisce una conoscenza significativa, negoziata dai partecipanti a partire dai bisogni e dagli stimoli offerti dal contesto da cui essa prende le mosse e si articola mediante lo studio fenomenologico della pratica. Nella R-F prassi e teoria educativa sono momenti inscindibili poiché nell'una l'altra si ravviva e si rinnova, in un circolo virtuoso fondato sul riconoscimento del cambiamento nel modo di educare che essa è in grado di produrre sul sistema scolastico e sul miglioramento professionale e personale dei protagonisti coinvolti nel processo. Le relazioni del gruppo sono simmetriche e circolari, in un rapporto basato sulla fiducia, sulla reciprocità, sul dialogo valutativo. Il ricercatore-esterno svolge il ruolo di formatore e facilitatore; l'amico critico (Losito & Pozzo, 1997), che, in quanto figura esperta del metodo e dell'educazione ma non della realtà educativa, garantisce il processo d'indagine e la strutturazione del percorso, promuove processi riflessivi e di negoziazione democratica, mira a produrre conoscenza generalizzabile e comunicabile alla comunità scientifica. Gli insegnanti-ricercatori, co-protagonisti del percorso della ricerca, implementano a tema le pratiche educative del proprio contesto, progettano e realizzano interventi migliorativi, analizzano la pratica per estrarre da essa nuova conoscenza, partecipano allo sviluppo del processo metodologico (Nigris, et al. 2020).

Nella prospettiva dello sviluppo professionale dei docenti, il modello si pone lo scopo di promuovere un apprendimento che non si esaurisca in una esperienza 'una tantum', ma che divenga postura stabile, contribuendo al cambiamento della realtà didattica mentre si fa ricerca con gli insegnanti e formando gli stessi insegnanti mentre si fa ricerca, *attraverso* la ricerca ma anche *alla* ricerca (Perla, 2021).

Per tale ragione, la finalità del presente lavoro è quello di supportare lo sviluppo professionale dei docenti partecipanti e promuovere un apprendimento trasformativo in grado di generare delle ricadute significative e stabili nel contesto. L'intento è quello di verificare se la formazione dei docenti all'approccio UDL, effettuata mediante un intervento di R-F, sia effettivamente un catalizzatore dei processi inclusivi in classe e se l'adozione di pratiche inclusive incentrate sull'UDL apporti un cambiamento nella percezione delle personali competenze agentive degli insegnanti e degli alunni.

Poiché, com'è noto, caratteristica essenziale della R-F è il suo radicarsi all'interno di un contesto situato, il gruppo di ricerca si è costituito a partire dagli interessi per i temi dell'educazione e dei processi inclusivi dei partecipanti; i temi sono stati dettati da esigenze inerenti alla realtà scolastica e dalla disponibilità a partecipare ad un percorso di sviluppo volto ad un co-agire

orientato allo sviluppo di una comunità di pratica (Wegner, 2011). Il contesto della ricerca è la provincia agrigentina, terra di confine coinvolta dai fenomeni migratori (Greco & Tumminelli, 2020), caratterizzata da un alto rischio di dispersione scolastica (USR Sicilia, 2023).

A partire dall'analisi dei bisogni formativi e alla luce dello studio della letteratura, sono stati individuati quattro interrogativi di ricerca e i relativi obiettivi operativi, di seguito presentati in una tabella riepilogativa (Tabella 1):

Domande di ricerca	Obiettivi operativi
I. La formazione dei docenti ai principi UDL può variare la loro interpretazione del concetto di inclusione?	1.a Rilevare la variazione dell'interpretazione del concetto di inclusione dei docenti coinvolti. 1.b Rilevare l'aumentato grado di adesione consapevole dei docenti ai principi dell'UDL.
II. La formazione dei docenti al modello UDL può migliorare l'impatto sui processi inclusivi in classe?	2.a Rilevare l'implementazione di processi inclusivi nelle classi coinvolte. 2.b Rilevare le modalità di implementazione nelle classi coinvolte di azioni didattiche inclusive incentrate sul framework UDL.
III. L'implementazione da parte dei docenti di pratiche didattiche improntate sull'UDL può avere delle ricadute sulla percezione degli alunni della propria learner agency?	3.a Rilevare la variazione negli alunni della propria <i>learner agency</i> .
IV. La partecipazione al percorso di R-F può cambiare nei docenti la percezione delle proprie competenze agentiche, in termini di azione nel contesto e sviluppo professionale?	4.a Rilevare la variazione nei docenti della propria professionalità agentiche, in termini di percezione ed esercizio della stessa. 4.b Rafforzare il confronto e la collaborazione tra i partecipanti. 4.c Rafforzare nei partecipanti la consapevolezza circa i processi partecipativi e trasformativi.

Tabella 1: Interrogativi e obiettivi operativi della ricerca

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno della ricerca si avvale di un approccio *mixed methods* con la raccolta, analisi e interpretazione di dati quantitativi e qualitativi volti all'indagine di aspetti differenti dei fenomeni (Domenici et al., 2017; Trincherò & Robasto, 2019).

Il protocollo si sviluppa su tre fasi, tra loro interdipendenti:

1. *Fase preparatoria*: volta allo studio preliminare della letteratura scientifica e alla costruzione dei primi strumenti di indagine.
2. *Fase di realizzazione*: focalizzata sull'implementazione e sul monitoraggio del percorso di R-F, nonché sulla raccolta e analisi dei dati.

3. *Fase di restituzione*: dedicata alla restituzione degli esiti, stesura del Report di ricerca e disseminazione di risultati finali.

In rispondenza al modello metodologico scelto, il percorso di R-F si articola in cinque step:

1. *Costituzione del gruppo*: volta alla contrattazione del mandato della ricerca, alla rilevazione delle rappresentazioni, aspettative, pratiche agite e bisogni del gruppo, all'individuazione degli obiettivi, alla scelta delle metodologie, alla definizione dei ruoli e delle modalità di collaborazione.
2. *Formazione e co-progettazione*: dedicata all'approfondimento teorico-metodologico dell'UDL, prediligendo un apprendimento fondato su esperienze sia pratiche che riflessive, all'acquisizione e perfezionamento di strategie e modelli operativi, alla co-progettazione delle azioni didattiche e alla co-costruzione degli strumenti di osservazione e raccolta dei dati.
3. *Attuazione in aula*: focalizzata sull'utilizzo nella pratica professionale dei principi, linee guida, metodologie e strategie approfondite nel corso delle precedenti fasi e finalizzata alla raccolta dei dati mediante l'utilizzo degli strumenti precedentemente co-costruiti.
4. *Valutazione, autovalutazione, restituzione*: dedicata alla valutazione, individuale e di gruppo, del percorso, all'elaborazione dei dati, restituzione e discussione dei risultati.
5. *Follow-up*: finalizzata alla valutazione dell'impatto ex-post delle ricadute della ricerca su tutti i partecipanti coinvolti.

Trasversale ai sopra elencati steps, un costante monitoraggio volto al supporto del gruppo, alla valutazione in itinere e ad eventuali migliorie che si rendono necessarie.

Per meglio descrivere la ricerca, si riporta di seguito uno schema espositivo (Tabella 2) volto a illustrare nel dettaglio la somministrazione degli strumenti in vista degli obiettivi che il gruppo di ricerca intende perseguire:

Fase	Obiettivo	Strumenti per la rilevazione			Periodo
		<i>Docenti</i>	<i>Alumni</i>	<i>Ricercatori</i>	
1	1a	Focus group - domande adatte da Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014), indicatori A1 e A2		Field note Scaletta domande-stimolo Scheda di raccolta dei dati	Marzo-Aprile 2023
	1b	Questionario sulle pratiche agite e fattori contestuali in ottica UDL – strumento quali-quantitativo tradotto e adattato da Alsalem 2015; Cast, 2018 (somministrazione ex-ante)		Field note Scheda di raccolta dei dati	
	4a	Schede di riflessione: -La montagna della professione - adattato da Maggiolini & Zaffroni, 2018 (somministrazione ex-ante) -La mia identità professionale adattato da Kortaghen, 2004, 2016 (somministrazione ex-ante) -Il mio sviluppo professionale agentivo – appositamente costruita (somministrazione ex ante)		Scheda di raccolta dei dati	
3	2a	Strumenti co-costruiti (a partire da Booth & Ainscow, 2014) Diario di bordo	Scala di rilevazione della qualità dei processi inclusivi in classe - adattato da Booth, Ainscow, 2014; Ferrara, 2021; Refrigeri & Palladino, 2019 (somministrazione ex-ante)	Field note Strumenti di osservazione co-costruiti Diario di bordo	Novembre 2023- Febbraio 2024
	2b	Strumenti co-costruiti (a partire da Cast, 2018) Diario di bordo		Field note Strumenti di osservazione co-costruiti Diario di bordo	
	3a		Questionario di riflessione sulla learner agency – appositamente costruito (somministrazione ex ante)		

4	4b	Focus group Interviste in profondità		Field note Scaletta focus group Scaletta intervista Scheda di raccolta dati Diario di bordo	Marzo 2024
	4c	Focus group Interviste in profondità		Field note Scaletta focus group Scaletta intervista Scheda di raccolta dati Diario di bordo	
5	1a 1b 3a 4a 4b 4c	Focus group (a partire da Agrusti & Dodman, 2021) Somministrazione ex-post degli strumenti quali-quantitativi utilizzati in entrata	Somministrazione ex-post del Questionario di riflessione sulla learner agency	Field note Scaletta focus group Scaletta intervista Scheda di raccolta dati Diario di bordo	Maggio 2024

Tabella 2: Somministrazione degli strumenti per la raccolta dei dati

4. Discussione dello stato dell'arte

Allo stato attuale, è stata ultimata la fase preparatoria della ricerca mentre è giunto al secondo step la realizzazione del percorso di R-F. Nello specifico, il gruppo è attualmente impegnato nell'approfondimento teorico e metodologico del modello UDL, realizzato mediante l'alternanza tra momenti prettamente formali, discussioni di gruppo e attività laboratoriali finalizzate all'applicazione delle sue linee guida (soprattutto, in visione della prossima sperimentazione in aula).

Il primo momento di *desk analysis and research* è stato volto allo studio della letteratura scientifica sugli argomenti oggetto della ricerca e all'analisi degli studi empirici condotti su tali tematiche, a livello nazionale e internazionale.

L'approfondimento ha condotto alla costruzione dei primi strumenti quali-quantitativi di indagine per rilevare le opinioni, le percezioni e le pratiche agite dai docenti in riferimento ai temi della professionalità agentiva, dell'educazione inclusiva e dell'UDL, somministrati durante la fase di avvio del percorso di R-F.

A partire dal quadro teorico sopra esposto è stata redatta una prima proposta progettuale, sottoposta alla dirigente scolastica e successivamente condivisa con il Collegio dei Docenti. Individuati gli insegnanti interessati ad

intraprendere il percorso, sono seguiti una serie di incontri di confronto che hanno avuto lo scopo di focalizzare il bisogno formativo del gruppo così da individuare insieme le tematiche, gli obiettivi, le metodologie, i tempi, i ruoli e mettere a punto un percorso rispondente alle esigenze reali di tutti i partecipanti.

Gli strumenti costruiti dai ricercatori, volti a rilevare le percezioni e l'agito dei docenti rispetto ai temi oggetto della ricerca, sono stati somministrati durante lo step 1 del percorso.

Nello specifico, lo strumento inerente alle percezioni dei docenti sulle pratiche agite e ai fattori contestuali in ottica UDL è composto da quattro sezioni, articolate come segue (Tabella 3):

Sezione	Tot. item	Tipologia di risposta
Anagrafica e conoscenza UDL	8	Multipla
Attuale applicazione dei principi UDL	27	Scala Likert a 5 punti (da 1=mai a 5= sempre)
Potenziati barriere all'implementazione dell'UDL	10	Scala Likert a 5 punti (da 1=assolutamente in disaccordo a 5=assolutamente d'accordo)
Buone pratiche in ottica UDL	31	Aperta

Tabella 3: Struttura del Questionario sulle pratiche agite e fattori contestuali in ottica UDL

L'analisi dei dati qualitativi è attualmente in corso di elaborazione. È stato scelto di procedere utilizzando la metodologia della Qualitative Content Analysis (Schreier, 2012), ed operando una triangolazione dei ricercatori per garantire affidabilità e validità ai risultati (Trincherò, 2015).

I primi dati quantitativi sono stati raccolti mediante la somministrazione delle scale sulle pratiche agite e i fattori contestuali in chiave UDL di uno strumento esistente e validato (Alsalem, 2015), tradotto e adattato al contesto italiano.

I dati grezzi sono stati elaborati attraverso l'utilizzo del software SPSS. Si è scelto di riportare in questa sede le medie e le deviazioni standard ottenute dall'analisi, organizzate in tre sezioni: Anagrafica e conoscenza dell'approccio UDL; Attuale applicazione dei principi UDL; Potenziali barriere all'implementazione dell'UDL.

Un primo risultato rilevante è rappresentato dal fatto che solo un docente su 21 ha dichiarato di conoscere l'approccio UDL. Il dato ha motivato l'intero

gruppo a proseguire lungo il percorso intrapreso, in quanto l'UDL può costituire un elemento innovativo all'interno della scuola coinvolta nella ricerca.

La sezione *Attuale applicazione dei principi UDL*, è costituita da 27 item inerenti ad azioni didattiche improntate sui principi UDL. È stato chiesto ai docenti di indicare con quale frequenza essi adottano nella propria pratica didattica le strategie proposte, attribuendo ad ognuna di esse un punteggio da 1 a 5 (1=mai; 2=raramente; 3=a volte; 4=spesso; 5=sempre). Si riportano di seguito una tabella esemplificativa degli item proposti (Tabella 4) e un grafico riportante i risultati ottenuti (Figura 1):

Attuale applicazione dei principi UDL							
N. item	Item	Punteggio					
1	Presento l'informazione in una varietà di modi (verbale, visivo, uditivo, tattile).	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
13	Permetto agli alunni di effettuare delle scelte su come completare i compiti che assegno loro.	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
25	Offro agli alunni delle opzioni di scelta su come realizzare le attività assegnate in classe.	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			

Tabella 4: Esempio di item della sezione Attuale applicazione dei principi UDL del Questionario

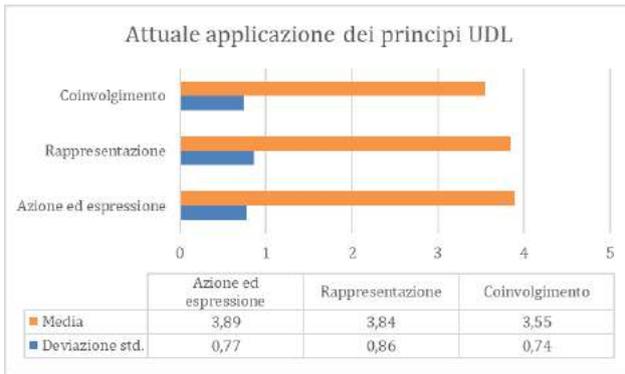


Figura 1: Attuale frequenza dell'applicazione implicita dei principi UDL nell'agire didattico dei docenti

Le descrittive restituite dall'analisi dei dati raccolti in riferimento ad ognuno dei principi UDL attestano punteggi medi tra 3 e 4 (Figura 2). I ri-

sultati mettono in luce una buona adesione teorica implicita dei docenti ai temi dell'UDL, pur non conoscendo esplicitamente il modello e suggeriscono pertanto che essi siano aperti all'accoglienza dei suoi principi e linee guida.

La sezione *Potenziali barriere all'implementazione dell'UDL* era volta ad indagare le opinioni dei docenti rispetto alle caratteristiche del contesto che potrebbero potenzialmente rappresentare un limite all'attuazione del framework UDL. In questo caso, è stato chiesto ai docenti di dichiarare l'accordo o disaccordo con le 10 proposizioni presentate mediante una scala da 1 (assolutamente in disaccordo) a 5 (assolutamente d'accordo); si riporta di seguito l'esempio di alcuni degli item della sezione (Tabella 5):

Attuale applicazione dei principi UDL		
N. item	Item	Punteggio
4	Credo che ci sia una mancanza di sviluppo professionale complessivo sulle innovazioni educative e didattiche.	1 2 3 4 5
5	Credo che non ci sia abbastanza strumentazione tecnologica nella mia scuola.	1 2 3 4 5
10	Credo che gli spazi della mia scuola non permettano di diversificare gli ambienti di lavoro.	1 2 3 4 5

Tabella 5: Esempio di item della sezione Potenziali barriere all'implementazione dell'UDL del Questionario

I punteggi medi ottenuti, riepilogati nella figura 2, evidenziano che i docenti dichiarano di non individuare, tra le potenziali barriere all'implementazione dell'UDL, caratteristiche del proprio contesto di appartenenza che possano rappresentare un importante ostacolo all'applicazione dei suoi principi e delle linee guida.

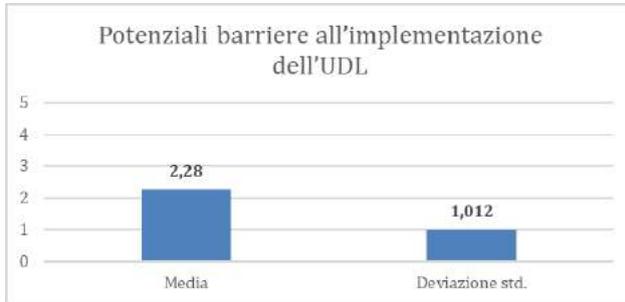


Figura 2: Percezione dei docenti in merito alle potenziali barriere all'implementazione dell'UDL

Alla luce di quanto emerso, seppur nei limiti di uno strumento self report i cui risultati potrebbero subire l'influenza del timore della valutazione e del giudizio di chi legge, i dati quantitativi rilevati nelle primissime fasi di avvio del progetto di R-F lasciano intravedere una buona predisposizione dei docenti e del contesto all'implementazione del framework UDL. Ciò è rafforzato dall'immediata disponibilità del gruppo ad intraprendere il percorso.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Le prime riflessioni nel merito del percorso di ricerca mettono in luce alcuni punti di forza e criticità, tra loro interconnessi.

L'approfondimento tematico della ricca letteratura scientifica italiana e internazionale ha permesso di evidenziare l'irrinunciabile nesso esistente tra lo sviluppo e l'esercizio consapevole della professionalità docente e l'attivazione di processi inclusivi in grado di promuovere una nuova cultura dell'appartenenza, della partecipazione, della democrazia. A tal proposito, particolarmente significativo risulta l'impianto metodologico e relazionale della R-F in quanto capace di porre i bisogni ed il sentire degli insegnanti e della dirigente come origine e guida a fondamento del percorso stesso.

Dare voce alle istanze dei protagonisti diretti della scuola coinvolta ha permesso, sin dalle fasi di avvio della ricerca, di creare uno spazio "alla pari" aperto per il confronto, stimolare una riflessione situata e offrire un terreno fertile per negoziare e ideare soluzioni creative alle sfide reali che quotidianamente essi incontrano nelle loro classi (Aquario et al., 2017), facendo leva sulla motivazione intrinseca e promuovendo così lo sviluppo di competenze agitive, sia in termini di potere d'azione sul contesto che di sviluppo professionale

(OBrien, 2016). Ciò è risultato particolarmente rilevante per gli insegnanti, i quali hanno accolto con positività i ricercatori e hanno condiviso la necessità di una formazione al modello UDL che non si riduca alla trasmissione di contenuti calati “dall’alto” ma che sia in grado di offrire strumenti operativi di immediata applicabilità.

In quanto impianto metodologico scientifico, uno degli scopi della R-F, oltre a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti ed incidere sull’unicità della realtà situata, è quello di assicurare la specificità e il rigore della ricerca empirica per garantire l’affidabilità e la trasferibilità dei risultati, contribuendo così al cambiamento trasformativo dei contesti educativi. Sebbene il rispetto del rigore metodologico sia costantemente monitorato dal ricercatore-esterno, una criticità emersa è rappresentata dalla bassa sostenibilità del progetto, in termini di tempi ed impegno richiesti, la quale potrebbe portare stanchezza, disinteresse e frustrazione sul lungo periodo che potrebbero avere un impatto importante sugli esiti finali, incidendo negativamente sulla generalizzabilità dei risultati e la trasferibilità del modello in contesti analoghi. Si ritiene pertanto necessaria una riflessione sull’impianto individuato e sull’articolazione del percorso così come definito dal gruppo di ricerca, per ipotizzare una sua replicabilità in tempi più brevi.

Connessa a questo tema, un’ultima considerazione rilevante nel merito del percorso è rappresentata dalla sua valutazione. A tal proposito, Agrusti e Dodman (2021) evidenziano che, oltre alla verifica del raggiungimento degli obiettivi e alla comprensione dei benefici in termini di soluzione didattiche, è necessario porre l’accento su una migliore comprensione delle dinamiche di processo messe in atto e della capacità della valutazione stessa di raccogliere indicatori significativi dell’impatto della ricerca. In questo senso, un ulteriore punto di forza della R-F qui in oggetto è la presenza di un impianto valutativo articolato su tre piani: una costante valutazione in itinere (monitoraggio) durante tutto il percorso, una valutazione finale degli esiti, da esplicitarsi immediatamente al termine della sperimentazione; una valutazione dell’impatto e delle ricadute della ricerca, che verrà condotta mediante un focus group al termine del trimestre successivo alla chiusura della sperimentazione in aula.

Una valutazione di impatto così intesa risulta intrinsecamente connessa alle istanze della R-F e agli obiettivi finali della ricerca stessa, in quanto sollecita in ogni partecipante una riflessione critica e di autovalutazione circa l’insieme dei processi, dei prodotti e delle consapevolezza scaturiti dalle esperienze in relazione al percorso formativo intrapreso, agli apprendimenti acquisiti, alla applicabilità delle teorie nella pratica didattica e, dunque, all’opportunità di sviluppo in termini di crescita professionale (Capperucci et. al, 2021). Infine, una verifica distanziata nel tempo ha come ulteriore snodo la possibilità di comprendere se e quanto il percorso concluso abbia prodotto un cambiamento

duraturo nella comunità di pratica, negli insegnanti e nell'ambiente di apprendimento, evidenziandone dunque l'effettiva sostenibilità.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models. *RicercaAzione*, 13(2), 75-84. 0.32076/RA13202
- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo. Perché una formazione docente in chiave semplice? *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 11- 21.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. 1-218. Routledge. 10.4324/9780203967157.
- Alsalem M. (2015). *Considering and supporting the implementation of universal design for learning among teachers of students who are deaf and hard of hearing in Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas.
- Aquario, D., Pais, I., & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 93-105.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M.G. (Eds.). (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Franco Angeli.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education*. Wiley Blackwell.
- Biesta, G. (2017). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? In M.A. Peters, B. Cowie & I. Menter (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education*. Springer. 10.1007/978-981-10-4075-7_29
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M.C. Rossiello (Ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*. Conoscenza.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituyente di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.

- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education*. Routledge.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il micro-teaching rinascerà a vita nuova? Video annotazione e sviluppo della riflessività docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, 29-42.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. OH, Learning Forward & NCTAF.
- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Capperucci, D., Salvadori, I., & Schenetti, M. (2021). Evaluating the impact of two teacher professional development research programmes involving primary school teachers. An analysis of the projects. *RicercaAzione*, 13(2), 95-102. <https://doi.org/10.32076/RA13204>
- CAST (2018). *UDL Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A. Ciraci (Eds.), *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?* Armando.
- Cologon, K. (2019). *Towards Inclusive Education: A Necessary Process of Transformation*. Melbourne: Children and Young People with Disability Australia. Accessed February 22, 2022. Retrieved from <https://www.cyda.org.au/resources/details/62/towards-inclusive-education-a-necessary-process-oftransformation>
- Compagno, G., Anello, F., & Pedone, F. (2020) Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 320-337.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli. Strategie e strumenti. Unità didattiche per tutte le discipline*. Giunti EDU.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.). *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Erickson.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Dell'Anna, S. (2021). Prefazione all'edizione italiana. In W.W. Murawski & K.L. Scott (Eds.). *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Erickson.
- Domenici, G., & Biasi, V. (Eds.). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Franco Angeli.
- Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2017). *La ricerca empirica in educazione*. Armando.

- Dovigo, F. (2014). *Prefazione all'edizione italiana*. In T. Booth, & M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Dovigo, F. (2019). I bisogni educativi speciali: Un percorso verso l'inclusione? In F. Dovigo & F. Pedone (Eds.), *I bisogni educativi speciali: Una guida critica per insegnanti*. Carocci.
- Dyson, M. (2010). What Might a Person-centred Model of Teacher Education Look Like in the 21st Century? The Transformism Model of Teacher Education. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1541344611406>
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 117-134.
- EU. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_IT.pdf
- Ferrara, G. (2021). *Qualità dell'inclusione e inclusione di qualità*. Pensa Multimedia.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti: Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* [original work published in 1970]. EGA.
- Greco S., & Tumminelli G. (2020) *Migrazioni in Sicilia 2020*. Mimesis.
- Guerra, G. (2018). Per un approccio problematico al tema dell'agency nello sviluppo professionale dei docenti. In M. Sibilio & P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises.
- Katz, J., & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion. A Qualitative Report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63.
- Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F.A. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M.L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education*. Springer. 10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking. Contemporary Issues in Education Studies*. Continuum International Publishing Group. 10.5040/9781350934252.

- Losito, B., & Pozzo, G. (1997). The Double Track. The Dicotomy of Roles in Action research. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research. A casebook for Educational Reform*. Falmer.
- Mace, R., Hardie, G., & Place, J. (1991). *Accessible environments toward Universal Design*. Center for Accessible Housing.
- Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2019). Percorsi di prevenzione del disagio e di promozione del benessere professionale dell'educatore al nido. Prospettive di intervento pedagogico e psicologico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 81-94. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-09>
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2(1), 67-82.
- Mangiatoridi, A. (2017). Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili. Edizioni ETS.
- Manyukhina, Y., & Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223-243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973>
- Marone, F., Navarra, M., & Buccini, F. (2019). Strategie di inclusione scolastica, benessere in classe e processi di soggettivazione dei figli degli immigrati nella città di Napoli. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education System. Conference Abstract Book*. Hogrefe.
- Marzano, A., & Trinchero, R. (2022). What should the training path for secondary teachers be? *Pedagogia oggi*, 20(1), 231-242. <https://doi/10.7346/PO-012022-29>
- Mayer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional.
- McGarr O., & McCormack O. (2016). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European journal of teacher education*, 39(1), 36-52. 10.1080/02619768.2015.1066329.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the Dialogic Process of Teaching and Learning. The Value and Potential of Sociocultural Theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- MIUR. (2018). *L'autonomia scolastica per il successo formativo*. <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/09/lautonomia-scolastica-per-il-successo-formativo.pdf>
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Murawski, W.W., & Scott, K.L. (Eds.). (2021). *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*. Erickson.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237. <https://dx.doi.org/10.32076/RA12210>
- Novak, K. (2016). *UDL now! A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms*. CAST Professional.
- Nussbaum, M. (1997). Capabilities and human rights. *Fordham Law Review*, 66, 273-300.

- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford University Press
- O'Brien, A. (2016). *Five Way to Increase Teacher Agency. Professional Development*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/five-ways-increase-teacher-agency-professional-development-anne-obrien>
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Spaggiari-Junior.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Mondadori.
- Pedone F. 2019. La formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva: tra sfide ed opportunità. In F. Dovigo & F. Pedone (Eds.), *I bisogni educativi speciali: Una guida critica per insegnanti*. Carocci.
- Pedone, F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2325>
- Refrigeri, L., & Palladino, F. (2019). L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 363-378. https://dx.doi.org/10.7346/fei-XVII-03-19_29
- Roberts, K.D., Park, H.J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education. A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15.
- Savia, G. (Ed.). (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 101-118.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Sen, A. (1984). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures. *The Journal of Philosophy*, 82-84, 169-221. <https://doi.org/10.2307/2026184>
- Sgambelluri, R. (2020). Universal Design for Learning for a tailored didactics of the student. *Education Sciences & Society*, 11(1), 241-254.
- Sibilio, M., Aiello, P. (Eds) 2018. *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises.
- Traversetti, M., Rizzo, A., & Pellegrini, M. (2022). Designing an accessible and sustainable classroom curriculum for readingcomprehension between school and university. A research project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2),91101. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-08>
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020. Inclusion and education: all means all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- USR Sicilia. (2023). *Indagine conoscitiva sul fenomeno della dispersione scolastica in*

- Sicilia*. <https://www.usr.sicilia.it/index.php/tutte-le-news/8157-indagine-conoscitiva-sul-fenomeno-della-dispersione-scolastica-in-sicilia>
- Vadalà, G. (2018). Pratiche della disabilità nei contesti educativi: rappresentazioni e coordinate del discorso scolastico. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erikson.
- Wenger, E. (2011). Communities of Practice. A brief introduction, STEP Leadership Workshop. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wenmoth, D. (2014). *Learner agency*. https://core-ed.org/en_NZ/free-resources/ten-trends/2014-ten-trends/learner-agency/

I.21

Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, bambini e genitori di scuola primaria

Outdoor education in multicultural school contexts: An exploratory research on the opinions of primary school teachers, children and parents

Alessandra Natalini

*La Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
alessandra.natalini@uniroma1.it*

Il carattere inclusivo dell'Outdoor Education (OE), sia sul piano educativo sia su quello sociale, è, allo stato attuale, ancora scarsamente trattato in merito alla ricerca di evidenza, la quale appare ancora limitata dal punto di vista del ruolo che l'educazione all'aperto gioca nei processi di inclusione dei bambini con background migratorio (Bana , 2019; Calandra et al., 2016; Zinat & Zoletto, 2018). La ricerca si propone di contribuire a colmare questa lacuna nel tentativo di comprendere in che modo l'OE, grazie alle sue intrinseche caratteristiche, possa essere considerato un approccio che faciliti i processi di inclusione dei bambini con background migratorio all'interno del contesto scolastico (scuola primaria). A tal fine, la ricerca utilizza l'approccio qualitativo della Grounded Theory (GT), e strumenti quali: interviste, focus group, analisi dei documenti, osservazioni tramite registrazione specimen con corredo fotografico, particolarmente indicati nello studio di fenomeni complessi e ancora poco conosciuti come quello in esame (Charmaz, 2017; Cohen et al., 2011; Tarozzi, 2008). Infine, una triangolazione sul piano delle diverse fonti impiegate e delle modalità di raccolta dati, ha permesso una convalida incrociata di questi ultimi, tesa a rafforzare la validità dei risultati (Benvenuto, 2015; Trinchero, 2002).

Parole chiave: contesti scolastici multiculturali; inclusione; outdoor education; ricerca esplorativa; scuola primaria.

The inclusive nature of Outdoor Education (OE), both at an educational and social level, is currently still poorly addressed in terms of evidence research, which still seems limited from the perspective of the role of OE in the inclusion processes of children with a migrant background (Bana , 2019; Calandra et al., 2016; Zinat & Zoletto, 2018). The research aims to contribute to filling this gap by trying to understand how OE, thanks to its intrinsic characteristics, can be considered as an approach that facilitates the processes of inclusion of children with migrant backgrounds in the school context (primary school). To this end, the qualitative approach of Grounded Theory (GT) will be used, with

tools such as: interviews, focus groups, document analysis, observations through the recording of samples with photographic equipment, which are particularly suitable for the study of complex and still little known phenomena such as the one under consideration (Charmaz, 2017; Cohen et al., 2011; Tarozzi, 2008). Finally, a triangulation in terms of the different sources used and data collection methods allowed a cross-validation of the data, with the aim of strengthening the validity of the results (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2002).

Keywords: multicultural school contexts; inclusion; outdoor education; survey; primary school.

1. Quadro teorico di riferimento

Per rispondere alla complessità dei contesti scolastici multiculturali, la ricerca è oggi chiamata ad esplorare l'efficacia di nuovi approcci didattici, come l'Outdoor Education (OE), in grado di corrispondere ai bisogni dei destinatari e alla mutevolezza della realtà. Da una sistematica revisione della letteratura nazionale e internazionale emerge come ancora troppo scarsi siano gli studi di natura empirica e come quelli esistenti prevedano approcci prevalentemente qualitativi.

La ricerca in questo ambito può considerarsi un primo tentativo di studiare l'OE all'interno del contesto nazionale in rapporto alla dimensione interculturale, poiché l'Italia è divenuta recentemente un paese di forte immigrazione, dove permangono ancora forme di esclusione educativa e sociale che riguardano la popolazione dei bambini e delle bambine con background migratorio (Alivernini et al., 2019a, 2019b; Hamel et al., 2022; Schachner et al., 2018). L'inclusione di questi allievi nei contesti di istruzione viene percepita dagli insegnanti come una vera e propria sfida, soprattutto in riferimento ai profondi divari che si osservano nei risultati scolastici tra bambini con background migratorio e nativi (ISMU, 2021; 2022; OECD, 2018), ponendo al centro del problema anche il coinvolgimento degli allievi e delle loro famiglie (Azzolini, 2015; Colombo & Santagati, 2021) per accrescere la qualità dell'istruzione.

La disamina degli studi analizzati induce a evidenziare come la varietà dei fattori individuali e socio-culturali richieda una conoscenza da parte dei docenti del background di ogni allievo e l'utilizzo di approcci flessibili, di metodologie attive e tecniche operative adeguate, che guardino a forme di apprendimento cooperativo e partecipativo, utili a corrispondere ai bisogni dei bambini neo-arrivati in Italia (Aabjerg et al., 2020; Capperucci, 2016; Cartari, 2018; Chiappelli, 2021; Chiari, 2011; De Almeida et al., 2019; Eury-

dice, 2004; MIUR, 2021, 2022; Vincenti, 2007). In questa direzione, l'analisi sistematica della letteratura mostra come l'OE possa considerarsi un approccio inclusivo, in virtù della sua flessibilità in termini di tempi e di spazi, delle sue inedite forme di stimolazione volte a migliorare l'apprendimento, della sua logica pratica-esperienziale, del suo legame diretto con le capacità di problem solving e la multisensorialità, puntando sull'uso di attività collaborative, sulla creazione di climi e atmosfere favorevoli ai processi di acquisizione, sul coinvolgimento delle famiglie dei bambini con background migratorio, sulla valorizzazione delle caratteristiche di ciascun allievo e della sua cultura di origine e sull'impiego sistematico della valutazione formativa (Bortolotti & Bosello 2020; Cutter-Mackenzie, 2009; Dymont & Bell, 2008; Farné et al., 2018; Matthews, 1994; Nilsson & Larsson, 2019; Ovesen & Ovesen 2020; Svensson, 2018), che inducono al visibile incremento della collaborazione, del coinvolgimento di tutti gli allievi, della motivazione, delle abilità e delle relazioni sociali positive e del vocabolario (Bølling et al., 2019a, 2019b; Gemmell, 2021; Nielsen et al., 2016; Stapp et al., 1969).

Tuttavia, l'OE sembra essere impiegato dai docenti in modi assai vari e strettamente dipendente dalle esigenze e dalle caratteristiche territoriali in cui è inserita ciascuna istituzione scolastica. Estesi appaiono poi i suoi confini dal punto di vista delle metodologie utilizzate, la cui impostazione olistica, i cui benefici e i cui limiti affiorano, più o meno chiaramente, nella maggior parte delle ricerche realizzate (Giunti et al., 2021). La diffusa consapevolezza circa l'importanza dei benefici che l'OE apporta sul piano dell'apprendimento ha indotto, negli ultimi anni, la comunità scientifica ad occuparsi della sua diffusione e delle sue ricadute conoscitive. Approccio consolidatosi prevalentemente nei paesi scandinavi, dove l'uso dell'OE sta continuando ad espandersi proprio grazie al suo carattere inclusivo, sia sul piano educativo sia su quello sociale, soprattutto in riferimento ai processi di inclusione dei bambini con background migratorio (Bortolotti et al., 2020; Schenetti, 2022; Zinat & Zoletto, 2018). Per quanto concerne, infatti, il rapporto tra OE e processi di inclusione dei bambini con background migratorio, la ricognizione sistematica della letteratura ha fatto emergere come il carattere inclusivo dell'OE sia ancora scarsamente affrontato e come le ricerche siano assai limitate (Bana, 2019; Bortolotti et al., 2020; Calandra et al., 2016; Zinat & Zoletto, 2018). Nello specifico, tale analisi, come verrà dato conto nel paragrafo relativo allo stato dell'arte, ha rivelato come l'OE, in virtù delle sue caratteristiche, può avere un ruolo nel processo di inclusione dei bambini con background migratorio in termini di: apprendimento pratico-esperienziale e multisensoriale, permettendo lo svolgimento di esperienze concrete e di una didattica incentrata su problemi reali, di un apprendimento cooperativo e di attività di gruppo, della flessibilità spazi e tempi, con pieno coinvolgimento e partecipazione dei bam-

bini con background migratorio e delle loro famiglie, la creazione di un clima di apprendimento più rilassato facilitante le esperienze e la coltivazione di interessi, di occasioni per valorizzare la cultura d'origine dei bambini e le somiglianze e differenze culturali, di sviluppo del linguaggio e dei linguaggi, di nuovi termini e concetti matematici, di interazioni sociali positive con conseguente riduzione dei conflitti, contrasto all'abbandono scolastico attraverso apprendimento esperienziale e consolidamento del legame con il luogo e la cultura del nuovo paese accogliente (Bernardy, 1995; Kennison, 1995; Matthews, 1994; Wright, 1994).

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La presente ricerca prende avvio proprio dalla riflessione sulla scarsità della letteratura, proponendosi di contribuire a colmare questa lacuna, volgendo a comprendere le opinioni di insegnanti, genitori e bambini in merito all'OE, al suo uso in ambito scolastico e alle sue intrinseche caratteristiche, che ne contraddistinguono l'efficacia sul piano dei processi di inclusione a scuola.

Da quanto sopra sintetizzato e dai due corpus di ricognizione sistematica della letteratura effettuati (uso didattico dell'OE a scuola e uso didattico dell'OE a scopo inclusivo in riferimento ai bambini con background migratorio) sono state individuate le seguenti domande di ricerca:

- Cosa pensano insegnanti, bambini e genitori di scuola primaria dell'OE e dell'uso che di questo approccio viene fatto a scuola?
- Cosa pensano insegnanti, bambini e genitori di scuola primaria circa l'OE come approccio educativo inclusivo in riferimento ai bambini con background migratorio? Perché?
- Come l'OE viene impiegato dagli insegnanti di scuola primaria all'interno della Rete delle scuole all'aperto?

Con l'obiettivo di esplorare le opinioni che insegnanti, bambini e genitori di scuola primaria hanno dell'OE, del suo uso e di come esso possa definirsi approccio inclusivo in riferimento ai bambini con background migratorio e, allo stesso tempo, come venga didatticamente svolto nelle scuole primarie, la ricerca, per ragioni di rigore scientifico, è stata condotta all'interno di un contesto nel quale l'OE viene impiegato più o meno con regolarità, ovvero la Rete delle Scuole all'aperto presente in Italia, che ha preso avvio nel 2016 a Bologna (art. 15 della Legge n. 241/1990 e con l'art. 7, comma 2, del DPR 275/99). La Rete si è costituita «per soddisfare l'interesse condiviso nei confronti della “progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'educazione all'aperto,

alla risignificazione degli spazi esterni come ambienti di apprendimento e aule didattiche diffuse”. Si prefigge altresì di formare il personale scolastico per lo sviluppo delle competenze professionali necessarie ad attivare in modo consapevole una didattica all’aperto, al fine di implementare il miglioramento della qualità dell’offerta formativa in piena connessione con il curriculum e con gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile (Agenda 2030)»¹.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 *Scelte metodologiche*

Sul piano metodologico, è stata impiegata la Grounded Theory (GT), quale metodo di ricerca qualitativa diretto a far emergere la teoria dai dati, attraverso un percorso teso a tenere conto della complessità e della variabilità culturale in contesto scolastico, facendo leva su:

- una integrazione di fonti diverse legate alla letteratura di evidenza e ai documenti;
- un processo di triangolazione dei dati, che prevedesse il ricorso a più strumenti di indagine (interviste, focus group e osservazioni) e che consentisse di coniugare quanto rilevato attraverso essi;
- un campionamento non probabilistico, in cui sono state selezionate scuole primarie appartenenti alla Rete delle scuole all’aperto ad elevata presenza di bambini con background migratorio.

L’approccio metodologico utilizzato è stato quello della Grounded Theory (GT), strutturato e flessibile, il cui impiego appare appropriato quando si sa poco di un fenomeno. Esso si usa, infatti, quando lo scopo della ricerca è quello di produrre o costruire una teoria esplicativa che sveli un processo inerente all’area sostanziale di indagine. Una delle caratteristiche distintive della GT riguarda la capacità di generare una teoria fondata sui dati. Strategia di ricerca qualitativa (Strauss & Glaser, 2009) che parte dall’analisi dei dati per andare verso la teoria, al fine di mettere in luce i processi sottostanti ad un determinato fenomeno per adeguatamente interpretarli, la GT, riformulata in chiave costruttivista da Kathy Charmaz (Tarozzi, 2008, pp. 32-38), si configura come una «generazione sistematica di una teoria che ha origine dai dati» (Cohen et al., 2011, p. 598) e una «metodologia che contiene varie indicazioni procedu-

1 <https://www.scuoleallaperto.eu/chi-siamo-2/>

rali» (Tarozzi, 2008, p. 10), in cui la teoria emerge dai dati in modo induttivo in opposizione alle metodologie ipotetico-deduttive (Benvenuto, 2015, p. 151), consentendo alle domande di ricerca di restringere l'area di indagine. La revisione preliminare e l'analisi della letteratura sono strettamente legate alla "sensibilità teorica" del ricercatore (Thistoll et al., 2016), nel dare significato ai dati, comprenderli e selezionare ciò che è rilevante da ciò che non lo è (Strauss, 1987) e riuscire a cogliere sottili sfumature nei dati o rafforzare l'argomentazione del ricercatore e la credibilità della sua ricerca (Abamonga, 2019; Charmaz, 2017; Heath & Cowley, 2004; Ramalho et al., 2015; Thistoll et al., 2016; Wolfswinkel et al., 2013).

In linea con quanto qui affermato, nella presente della ricerca la scelta di utilizzare la GT è stata dettata dal fatto che essa può essere utilmente impiegata per studiare fenomeni ancora poco conosciuti o particolarmente complessi, che necessitano dell'adozione di una prospettiva olistica con l'obiettivo di scoprire o di costruire teorie a partire dai dati (Glaser & Strauss, 2009; Heydarian, 2016; Potrata, 2010) e di studiare processi, azioni e significati e i loro legami (Charmaz & Thornberg, 2020), catturando una rappresentazione più completa e contestuale delle unità oggetto di studio.

In linea con le procedure e le caratteristiche che possono considerarsi comuni a tutti i modelli di GT, la ricerca ha previsto: - la presenza del campionamento teorico, inteso come estensione progressiva del numero e delle caratteristiche dei partecipanti al fine di raggiungere la saturazione delle categorie, che si raggiunge quando non emergono più nuove intuizioni, proprietà, relazioni, codici o categorie anche quando vengono aggiunti nuovi dati e tutti i dati sono racchiusi nelle rispettive categorie e sottocategorie; - la presenza di una core category, ovvero una categoria centrale, concetto-chiave, che serve ad organizzare l'insieme delle categorie e che è la più frequente e ramificata, la più densa e con il più elevato numero di correlazioni.

In merito alla codifica, intesa come l'insieme di tecniche e di procedure utilizzate per concettualizzare i dati e per effettuare un collegamento tra raccolta dei dati e sviluppo di una teoria (Charmaz, 1996), si sta seguendo nella ricerca il processo di analisi che va dalla codifica iniziale/aperta a quella focalizzata/assiale fino a giungere a quella finale/teorica (selettiva); questo perché nella ricerca il processo di concettualizzazione fa leva su un metodo generatore di teoria piuttosto che descrittivo, che può definirsi a spirale a passaggi ricorsivi (Charmaz, 2017; Cohen et al., 2011; Tarozzi, 2008), come mostrato nella figura sotto riportata (Figura 1).

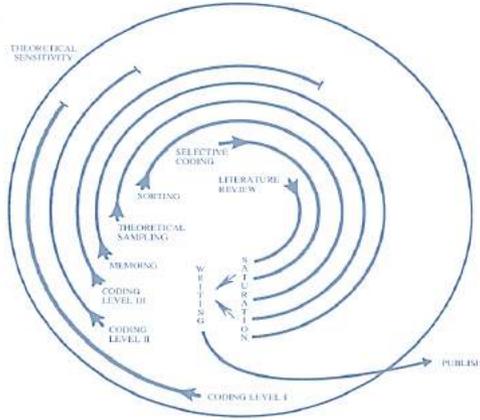


Figura 1: Temporality of Grounded Theory (Hutchinson, 1986, p. 61)

Ciò in quanto la GT richiede un confronto costante ad ogni livello di analisi (tra i dati, tra dati e categorie, tra categorie, tra eventi osservati e categorie, tra le proprietà delle categorie ecc.) e una loro simultanea raccolta e analisi. Ci si è avvalsi, inoltre, della produzione di diagrammi, aventi la funzione di impalcature che agevolano il confronto tra categorie, e di memo, che costituiscono le annotazioni sul processo di ricerca, uno spazio metacognitivo, di riflessione sulla raccolta dati in cui è stato possibile esplicitare le scelte effettuate, che hanno aiutato a rendere esplicito punto di vista adottato, come riassunto nelle Figure 2 e 3 (Charmaz, 2017).

Elementi chiave

Core category: categoria centrale, concetto-chiave, che serve ad organizzare l'insieme delle categorie; è la più frequente e ramificata, la più densa e con il più elevato numero di correlazioni

Confronto costante ad ogni livello di analisi: tra i dati, tra dati e categorie, tra categorie, tra eventi osservati e categorie, tra le proprietà delle categorie ecc.

Simultaneità raccolta e analisi dei dati

Saturazione: si raggiunge la saturazione di una categoria quando non emergono più nuove intuizioni, proprietà, relazioni, codici o categorie anche quando vengono aggiunti nuovi dati; quando tutti i dati sono racchiusi nelle rispettive categorie e sottocategorie

Produzione di diagrammi con la funzione di impalcature che agevolano il confronto tra categorie e **memo**, annotazioni sul processo di ricerca, uno spazio metacognitivo, di riflessione sulla raccolta dati in cui esplicitare le scelte fatte che aiuta il ricercatore a rendere espliciti il proprio punto di vista (Charmaz, 2022)

Figura 2: Elementi chiave della codifica

Sintesi delle ragioni della scelta dell'approccio metodologico GT

Le questioni indagate nella ricerca prevedono l'esplorazione di fenomeni complessi e poco noti e la GT diviene utile per comprendere le dinamiche, le relazioni e gli aspetti chiave che emergono direttamente dai dati raccolti sul campo.

Mancano teorie preesistenti sull'uso didattico dell'OE a scopo inclusivo e in relazione agli allievi con background migratorio e la GT consente di sviluppare una comprensione approfondita e basata sui dati del fenomeno studiato senza essere vincolati da presupposti teorici preesistenti.

L'uso dell'OE implica la lettura di processi dinamici e la GT può fornire un quadro concettuale che emerga direttamente dalle osservazioni e dall'analisi dei dati.

Le questioni studiate implicano una indagine in contesti inesplorati, in cui manca una base teorica solida e la GT può guidare alla scoperta di modelli e strutture concettuali emergenti.

L'obiettivo della presente ricerca è sviluppare teorie a un livello di astrazione elevato, che possano essere applicate a una gamma più ampia di contesti o fenomeni e la GT può offrire quella flessibilità che consente di generare concetti.

Figura 3: Sintesi delle ragioni della scelta della Grounded Theory

3.2 *Gli strumenti della ricerca*

In una logica di continuità con quanto sopra affermato, la presente ricerca esplorativa si è avvalsa dei seguenti strumenti:

- interviste semi-strutturate a insegnanti e ad un formatore della Rete (Saleri & Lucisano, 2002) (dati anagrafici, formazione ed esperienze precedenti di OE, opinioni sull'OE e sul suo uso didattico, l'OE come approccio educativo inclusivo);
- interviste semi-strutturate a genitori (dati anagrafici, esperienza OE dell'allievo, opinioni sull'OE e sul suo uso didattico, l'OE come approccio educativo inclusivo);
- focus group con bambini di scuola primaria (esperienza pregressa sull'OE, opinioni sull'OE e sul suo uso didattico, l'OE come approccio educativo inclusivo);
- osservazioni condotte sul campo tramite registrazione specimen con corredo fotografico (Cohen et al., 2011; Tarozzi, 2008) (realizzazione dell'OE in contesto);
- analisi della documentazione e del modello formativo della Rete delle scuole all'aperto.

Oltre ai dati anagrafici, alle informazioni contestuali, alla formazione e alle esperienze precedenti di OE, la triangolazione è avvenuta sul piano:

- delle opinioni sull'OE e sul suo uso didattico;
- dell'OE come approccio educativo inclusivo.

L'uso di strumenti come le interviste, i focus group, le osservazioni dirette e l'analisi, volti a coniugare più metodi di raccolta dei dati, ha risposto alla necessità di sviluppare una comprensione completa dei problemi studiati (Patton, 1999), dove la triangolazione viene intesa come una strategia di ricerca per verificare la validità attraverso la convergenza di informazioni provenienti da fonti diverse. Ciascuno di questi metodi di raccolta è servito a rilevare diversi aspetti del problema studiato, mentre la triangolazione ha aiutato a catturare la complessità del problema e delle relazioni emerse, variando le fonti di dati e ottenendo informazioni da più prospettive e livelli.

La triangolazione è stata usata, dunque, nella presente ricerca perché:

- le questioni che riguardano l'uso dell'OE a scuola sono complesse rispetto alla qualità, all'attuazione, agli esiti dei programmi delle scuole della Rete all'aperto e vi è bisogno di attingere a più input per fornire una gamma maggiormente ampia di informazioni e una visione significativamente più estesa del fenomeno;
- i dati sull'OE sono parziali e dissimili in letteratura e la triangolazione ha aiutato a bilanciare le diverse prospettive, consentendo di giungere a conclusioni valide (o si spera a nuove ipotesi) che potranno essere verificate in altro modo;
- i dati sull'uso dell'OE a scuola non sempre sono completi e di elevata qualità e la triangolazione può aiutare ad arginare tale difficoltà;
- i dati pertinenti individuati provenienti da diverse fonti compensano la scarsa qualità di alcuni dati, assumendo che la validità e l'attendibilità degli altri dati possa essere confermata;
- i dati sull'uso dell'OE a scuola apparivano insufficienti per dare conto di cosa accade e vi era bisogno di dati disponibili direttamente applicabili per giungere a disegnare o a confermare l'accuratezza delle conclusioni a cui si è giungerà;
- fornisce prospettive più ampie, rispetto alla raccolta e all'analisi di nuovi dati, giungendo alla saturazione delle categorie;
- costituisce un'alternativa alla ricerca quando non sono praticabili altre strade e c'è necessità di profondità e ampiezza di dati, come nel presente caso;

- non sono disponibili dati sugli esiti dell’OE a livello di popolazione di riferimento ed è stato necessario operare per sottoinsiemi.

3.3 Campionamento

Le scuole che hanno aderito alla ricerca sono cinque, dislocate sul territorio nazionale e costituiscono circa il 5% del totale delle Scuole della Rete. Nello specifico esse sono: l’I.C. Colorno; l’I.C. 11 di Bologna; l’I.C. 2 di Anagni; l’I.C. Carpi Nord e l’I.C. di Codogno, per un totale di 16 classi, 27 docenti, 221 bambini e 88 genitori di scuola primaria (Figura 4).

I partecipanti alla ricerca sono stati individuati selezionando innanzitutto le regioni a più elevata percentuale di bambini con background migratorio, all’interno delle quali, sulla base dei dati forniti dal MIM, sono state scelte le scuole aventi una percentuale di bambini con background migratorio superiore al 15% in almeno un plesso. Successivamente è stato presentato ai dirigenti scolastici un protocollo di ricerca con esplicita richiesta di adesione allo studio. Le scuole aderenti hanno fornito il nominativo di un referente dell’OE, attraverso il quale è stato possibile individuare gli insegnanti delle classi di scuola primaria che adottano l’OE. Questi ultimi, una volta data la loro adesione alla ricerca, hanno provveduto a raccogliere a loro volta le adesioni dei genitori e dei bambini.

Le interviste sono state svolte da gennaio a luglio 2023 tre interviste semi-strutturate a ciascun docente e una a ciascun genitore, che hanno manifestato la propria volontà a partecipare alla ricerca. Nello stesso arco temporale sono state svolte le osservazioni in contesto (*specimen description observation*, come sopra indicato) della durata di due ore ciascuna, mentre il docente realizzava le attività di OE programmate. Sono stati effettuati più focus group, composti da massimo sette allievi ciascuno, per ogni classe, e suddivisi in base al numero totale di bambini presenti in esse, secondo un piano contenente orari e giorni concordati con le docenti.



Figura 4: Schema riassuntivo per la selezione dei partecipanti

L'uso di tali strumenti ha consentito di effettuare, utilizzando una precisa strategia metodologica, una triangolazione dei dati sia sul piano delle diverse fonti impiegate sia su quello riguardante la modalità di raccolta dati, permettendo così una convalida incrociata di questi ultimi, tesa a rafforzare la validità dei risultati (Benvenuto, 2015; Trincherò, 2002), e una più funzionale focalizzazione sul fenomeno che consentisse di giungere ad una saturazione delle categorie.

La trascrizione, la codifica e l'analisi dei dati sono state condotte avvalendosi del software MAXQDA (Figura 5), il quale ha permesso di effettuare un'analisi qualitativa dei dati, di creare categorie in vivo, memos, grafici, diagrammi, consentendo di integrare quanto emerso con la letteratura di evidenza.

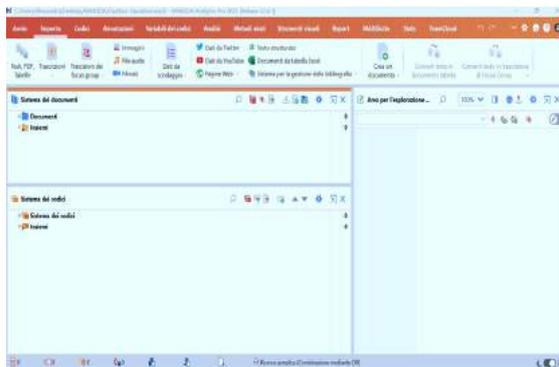


Figura 5: Schermata del software MAXQDA

Nello specifico, è stata effettuata una codifica iniziale dei dati, che, nel momento preliminare dell'analisi, ha consentito di generare induttivamente più codici possibile dai primi dati (parole, frasi ecc.) che sono stati identificati ed etichettati. Si è seguita la procedura suggerita da Saldaña (2013) in merito alla possibilità di mantenere i codici quanto più simili possibile ai dati, in un processo di codifica iterativo. I codici in vivo sono citazioni letterali delle parole dei partecipanti e vengono usati come etichette per catturare elementi rappresentativi di un concetto o di un processo più ampio. La codifica iniziale è servita a classificare e dare significato ai dati, confrontando elemento per elemento, etichettando gli elementi iniziali e cercando di confrontare i codici. La presente ricerca si trova ora nella codifica iniziale e sta avanzando man mano che le categorie emergono.

4. Discussione dello stato dell'arte della ricerca e risultati attesi

In sostanza, ripercorrendo il percorso di ricerca appena svolto, è possibile ricordare come, a partire da una attenta e sistematica revisione della letteratura nazionale e internazionale, dalla quale è emerso come le ricerche empiriche condotte nell'ambito dell'OE siano piuttosto recenti e impieghino soprattutto approcci qualitativi, è stata prima di tutto effettuata una disamina di tutti quegli studi condotti nei contesti scolastici che riguardavano atteggiamenti e comportamenti di bambini, genitori e docenti, di ogni ordine e grado, nonché modalità d'uso dell'OE all'interno dei processi di istruzione.

Tale esplorazione iniziale aveva fatto emergere come ancora troppo scarsa fossero, specie in campo nazionale, le evidenze scientifiche oppure la ricerca empirica come l'approccio OE fosse in uso prevalentemente grazie al lavoro svolto dalla Rete delle Scuole all'aperto (2019) e come venisse interpretato e impiegato dai docenti in modi molto diversi, dipendente anche dalle esigenze contestuali e dalle caratteristiche territoriali in cui ciascuna istituzione scolastica è inserita. L'OE, infatti, nei suoi ancora labili confini d'uso, dipende fortemente dal contesto socioculturale in cui viene realizzato e da una impostazione olistica, i cui benefici e i cui limiti emergono dalla maggior parte degli studi condotti (Giunti et al., 2021). È proprio la consapevolezza diffusa circa l'importanza dei benefici che tale approccio apporta che però ha indotto la comunità scientifica ad occuparsi della sua diffusione a diverso livello. Già consolidatosi in molti paesi scandinavi, dove vi è una lunga traduzione in tal senso, l'uso di tale approccio ha continuato ad estendersi rapidamente, facendo avanzare il dibattito soprattutto nel periodo di emergenza COVID-19.

In una seconda fase, in linea con le esigenze e le finalità della ricerca, è stata effettuata una ricognizione della letteratura circa il rapporto tra OE e

processi di inclusione dei bambini con background migratorio, la quale, in merito al contesto nazionale, ha fatto emergere come il carattere inclusivo dell'OE, sia sul piano educativo sia su quello sociale, venga poco trattato e come le ricerche siano molto limitate, soprattutto in riferimento alla possibilità di favorire attraverso esso l'inclusione dei bambini con background migratorio (Banaś, 2019; Calandra et al., 2016; Zinat & Zoletto, 2018).

Allo stato attuale, infatti, la ricerca di approcci educativi che favoriscano e promuovano l'inclusione dei bambini con background migratorio risulta di particolare rilievo all'interno del contesto nazionale, dove permangono ancora forme di esclusione educativa e sociale. La crescita del numero di bambini con background migratorio, sia di prima sia di seconda generazione (Alivernini et al., 2019a; 2019b; Azzolini et al., 2019; Hamel et al., 2022; Schachner et al., 2018) è tale da richiedere che l'inclusione di tali allievi sia una priorità all'interno dei contesti scolastici sempre più complessi. I processi di inclusione vengono percepiti dagli insegnanti come una sfida, anche per il divario registrato nei risultati scolastici tra nativi e bambini con background migratorio (Colombo, 2013; ISMU, 2021, 2022; OECD, 2018; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016; Triventi et al., 2022) e per l'importanza assunta dal coinvolgimento di quest'ultimi e delle loro famiglie nella continuità e nel dialogo scuola-famiglia (Azzolini, 2015; Colombo & Santagati, 2021). In questo senso, la ricerca suggerisce che approcci nuovi, come l'OE, possano aiutare a superare il prevalere di atteggiamenti assimilazionisti ed etnocentrici (Acuff, 1976; Bernardy, 1995; Matthews, 1994; Roberts & Rodriguez, 1999; Simpson, 2008), accanto alla mancata conoscenza del background migratorio dei propri allievi e la percezione di una inadeguata formazione in merito a come svolgere un'educazione interculturale di qualità (Caneva, 2012; Cavicchiolo et al., 2020; Colombo, 2012; Daher et al., 2019; Gobbo et al., 2011; Makarova et al., 2021; Ortega et al., 2020; Prestinoni, 2013; Santagati, 2015; Şensin et al., 2020).

Nella attenta disamina degli studi esaminati in merito ai contesti scolastici multiculturali, emerge, inoltre, come la varietà di fattori sia individuali sia socio-culturali rendano la popolazione di bambini provenienti da contesti migratori fortemente eterogenea, la quale richiede una reale conoscenza da parte dei docenti del background di ciascun allievo e l'utilizzo di approcci flessibili, di metodologie attive, di tecniche operative e di strumenti, che guardino ad un apprendimento cooperativo e partecipativo, utili soprattutto con i bambini neo-arrivati in Italia per la comprensione dei loro bisogni (Aabjerg, et al., 2020; Besozzi & Colombo, 2021; Biasutti et al., 2020; Booth et al., 2014; Catarci, 2018; Capperucci, 2016; Chiappelli, 2021; Chiari, 2011; De Almeida et al., 2019; Eurydice, 2004; 2009; Forghani-Arani et al., 2019; Malusà, 2020; MIUR, 2012; 2014; 2015; 2017; Pierfederici-Leifer, 2014; Premazzi & Ricucci, 2020; Vincenti, 2007).

Tutte caratteristiche queste che la letteratura riconosce come intrinseche all'approccio OE, rimarcando come esso possa essere considerato a pieno titolo inclusivo grazie alla sua peculiare forma di programmazione, all'uso flessibile di tempi e di spazi, alle specifiche forme di stimolazione che prevede attraverso l'uso di canali multisensoriali, di percorsi pratico-esperienziali, di situazioni didattiche per la risoluzione dei problemi, di attività di gruppo e collaborative tra pari, oltre che la creazione di climi e contesti di apprendimento più sereni, il maggiore coinvolgimento delle famiglie con background migratorio, un'attenta valorizzazione delle potenzialità di ciascun allievo e della sua cultura di origine e l'impiego di una valutazione incentrata su verifiche formative (Alsubaie, 2015; Bortolotti, 2019; 2021; Bortolotti et al., 2020; Bortolotti & Agostini, 2015; Bortolotti & Bosello 2020; Bosello & Gori, 2019; Cutter-Mackenzie, 2009; Dymont & Bell, 2008; Farné et al., 2018; Matthews, 1994; Nilsson & Larsson, 2019; Ovesen & Ovesen 2020; Roberts & Rodriguez, 1999; Schenetti, 2022; Simpson, 2018; Svensson, 2018).

In una logica di continuità con la letteratura di riferimento, i risultati attesi riguardano, nelle opinioni di insegnanti, allievi e genitori, la capacità dell'OE di favorire e promuovere i processi di inclusione dei bambini con background migratorio, in termini di collaborazione, coinvolgimento, motivazione, abilità sociali, relazioni tra allievi e docenti, nonché di incremento del vocabolario dei bambini e di acquisizione delle competenze linguistiche e matematiche (Becker et al., 2017; Bølling et al, 2018; Bølling et al., 2019a; Bølling et al., 2019b; Csányi, 2018; Garitsis & Sotiroudas, 2020; Gemmell, 2021; Nielsen et al., 2016; Otte et al., 2019; Rickinson et al., 2004; Stapp et al., 1969; Steffen, 2018).

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

I limiti della presente ricerca sono legati, in primo luogo, alle diverse definizioni di OE esistenti e dell'ampiezza dei suoi confini, che variano in base ai diversi contesti socioculturali e che richiedono una circostanziata chiarificazione terminologica e di contenuto. In secondo luogo, alla presenza di una estesa letteratura, ma una limitata portata di quella di evidenza relativa al contesto nazionale.

La presente ricerca, data la natura stessa dell'approccio OE, non si pone nessun obiettivo di generalizzazione dei risultati, ma unicamente lo scopo di esplorare in modo esaustivo tematiche che appaiono complesse ed estremamente ampie, circoscrivendo in maniera precisa il campo di indagine. Ulteriori limiti possono riscontrarsi nelle diverse definizioni di "contesto multiculturale", che troppo spesso vengono ricondotte al solo dato numerico legato alla

percentuale di bambini con background migratorio, di prima e di seconda generazione, presenti nella scuola. Una preoccupazione metodologica potrebbe invece essere connessa al fatto che la presente ricerca si riferisce all'uso esclusivo di strumenti di indagine qualitativi. Tale limite potrebbe però essere interpretato come un punto di forza, in quanto i metodi di ricerca qualitativi possono scavare in profondità quando la quantità non fa emergere il dettaglio da cui occorre partire per comprendere a fondo i fenomeni.

In merito ai punti di forza, la presente ricerca prende, comunque, in considerazione contesti scolastici multiculturali appartenenti alla Rete nazionale delle scuole all'aperto e aventi una percentuale di bambini con background migratorio superiore al 15% in almeno un plesso, sulla base dei dati ottenuti dal MIUR e di quelli relativi alle percentuali per regione.

Per una indagine approfondita dei contesti scolastici aderenti alla ricerca è stato compiuto anche un attento esame dei PTOF delle istituzioni coinvolte e dei documenti inerenti il modello formativo della Rete a cui aderiscono le scuole. Infine, la validità dei risultati ottenuti è stata assicurata dalla triangolazione delle fonti dei dati raccolti e dalle modalità di raccolta di questi ultimi. La ricerca ha fino ad ora permesso di ottenere dati utili in merito a come venga attualmente adottato l'approccio educativo dell'OE all'interno del contesto italiano e come questo possa contribuire al processo di inclusione dei bambini con background migratorio, che possono dirsi problemi complessi e, allo stato attuale, sentiti dai docenti di ogni ordine e grado e posti all'attenzione a diversi livelli.

Studi futuri potrebbero prevedere forme replicative della presente ricerca su contesti territoriali differenti da quelli coinvolti e sopra indicati, sia in Italia sia all'estero, come appunto in paesi che già lo attuano nei contesti scolastici multiculturali o dove la tradizione dell'OE appare maggiormente consolidata, come il caso dei paesi del Nord Europa.

Come in precedenza sostenuto, l'esiguità di ricerche che affrontano il tema del ruolo dell'OE nei processi di inclusione dei bambini con background migratorio appare come un campo di studio in evoluzione che ha ancora bisogno di essere esplorato a fondo in molte delle sue componenti e variabili intervenienti, soprattutto alimentando quelle ricerche di settore che tengano in considerazione sia il punto di vista degli insegnanti sia quello dei genitori e dei bambini attraverso forme di triangolazione (metodologica, di contenuto ecc.), che consentano di accrescere la validità dei dati, anche ricorrendo ad approcci integrati *mixed methods*. Ancora forte è, dunque, il bisogno di una ricerca di evidenza in questo ambito, che aiuti a comprendere il significato e il ruolo che l'OE può giocare nel promuovere e valorizzare i processi di inclusione dei bambini con background migratorio - in realtà di tutti i bambini - all'interno dei contesti scolastici.

Riferimenti bibliografici

- Abamonga, E. (2019). Varying Perspectives of Grounded Theory Approach: A Critical Literature Review. *International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(1).
- Acuff, D. S. (1976). *The effect of an outdoor education experience on the general and Intercultural anxiety of Anglo and Black sixth graders*. PhD dissertation. University of Southern California.
- Alsubaie, M.A. (2015). Examples of Current Issues in the Multicultural Classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86-89.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019a). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 226-238. <https://doi.org/10.1177/0734282917732890>.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., & Manganelli, S. (2019b). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence-2019.08.011>.
- Azzolini, D. (2015). *Can we redress the immigrant-native educational gap in Italy? Empirical evidence and policy suggestions*. FBK-IRVAPP Working Paper. <https://irvapp.fbk.eu/wp-content/uploads/2017/09/FBK-IRVAPP-Working-Paper-No.-2015-1.pdf>.
- Azzolini, D., Mantovani, D., Santagati, M. (2019). Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. In Stevens, P., Dworkin, A. (Eds). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 695-745). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_17.
- Aabjerg, D. M., Barthel, E., Barthel, M., Dau, S., Engsig, T. T., Gana, E., Hayden, E. C., Kaplan, G., Kondylis, D., Liguori, F., Martinez, M. V. M., Polosa, M. R., Provenzale, G. M., Rakogianni, J., Rusaite, R., Stathopoulou, C., Strauss, L., Valgaard, L., Wendelboe, K. E., & Hasterok, R. (2020). *PAESIC - Pedagogical Approaches for Enhanced Social Inclusion in the Classroom: A Guidebook for More Inclusive Teaching in European Schools*.
- Banaś, M. (2019). *Nature-based education in the process of immigrant integration: the case of Sweden*. INTED 2019: 13th International Technology, Education and Development Conference, Valencia (Spain). <https://doi.org/10.21125/inted-2019.0577>.
- Bernardy, M. (1995). *Educating multicultural groups outdoors* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 999).
- Besozzi, E., Colombo, M. (Eds) (2021). *Relazioni interretniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastiche-formative della Lombardia*. Rapporto 2011. Fondazione ISMU.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Guerini scientifica.
- Bortolotti, A. (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso di inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 19 (1), 58-64. <https://doi.org/10.7346/PO-012021-07>.

- Bortolotti, A., Schenetti, M. & Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 417-433. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-29>.
- Bortolotti, A. & Agostini, F. (2015). Europe's Immigration Challenge and Outdoor Education. In K. Johansson, E. Kattig, A. Bortolotti, F. Agostini, L. Reinholdt Kjeldsen, J. Simpson, J. Sjostrand (Eds.). (2015). *Outdoor Learning for Integration through Nature and Cultural Encounters* (pp. 11-18). University of Linköping. <https://hdl.handle.net/11585/555792>.
- Bortolotti, A. & Bosello, C. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto. *Studium Educationis*, 21(1), 141-151. <https://doi.org/10.7346/SE-012020-11>.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>.
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019a). Association of Education outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well Being: Results from a School Year Implementation. *Journal of school health*, 89(3), 210-218. <https://doi.org/10.1111/josh.12730>.
- Bølling, M., Pfister, G.U., Mygind, E. & Nielsen, G. (2019b). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>.
- Biasutti, M., Concina, E. & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>.
- Bosello, C.A. & Gori, M. (a cura di) (2019). *Anche fuori si impara. 1° Convegno della Rete nazionale delle scuole all'aperto*. 1° Convegno della Rete nazionale delle scuole all'aperto. Quaderno di documentazione. <https://scuoleallaperto.files.wordpress.com/2018/07/anche-fuori-si-impara.pdf>.
- Booth, T., Ainscow, M. & Dovigo, F. (a cura di). (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci Faber.
- Caneva, E. (2012). Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of foreign origin. *Italian Journal of sociology of education*, 4(3), 34-58. <https://doi.org/10.14658/pupjijs-2012-3-2>.
- Catarci, M. (2018). Immigrant Student Achievement and Educational Policy in Italy. In Volante, L., Klinger, D., Bilgili, O. (Eds.) *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Policy Implications of Research in Education*. Springer.

- https://doi.org/10.1007/978-3-319-74063-8_4
- Calandra, L.M., Gonzá Aja, T. & Vaccarelli, A. (2016). *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Pensa Multimedia.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M. & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-166. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>.
- Capperucci, D. (2016). Migratory processes and inclusion of foreign students in the Italian school system: intercultural perspectives. *REIDOE*, 2(2), 21-56. <http://hdl.handle.net/10481/61719>.
- Chiari, G. (2011). Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari. *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, 57, 9-26.
- Chiappelli, T. (2021). Second generation migrants and school. From educational needs to social inclusion. *Educazione Interculturale*, 19(1), 101–111. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12967>.
- Colombo, M. (2012). *Pluralism in Education and the multicultural reality of the schools. How do Italian teachers react?*. In Sociology of Education Research Network, SOE-RN 10. European Sociological Association Mid-term conference. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.4578.4964>.
- Colombo, M. (2013). Working in mixed classrooms: teachers' reactions and new challenges for pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 17-45. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2013-2-2>
- Colombo, M., & Santagati, M. (2021). School-immigrant family relationship and parental involvement. The Italian case. In M. Macia Bordalba & F. Burriel Manzanares, (2021). *Foreign families and schools. Innovative strategies for improving the family-school relationship* (pp. 97-102). Edicions de la Universitat de Lleida. https://doi.org/10.21001/foreign_families_eng.2021
- Charmaz, K. (2014²). *Constructing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>.
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14780887.2020.1780357>.
- Cohen, L., & Manion, L., Morrison K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Charmaz, K. (1996). The search for meanings-Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). Sage Publications.
- Csányi, S. (2018). *Developing social interactions through outdoor education in multicultural preschool settings: Teachers' perspectives*. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash-record.jsf?pid=diva2%3A1218926>.
- Cutter-Mackenzie, A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment. *Canadian*

- Journal of Environmental Education*, 14(1), 122-135. <https://eric.ed.gov/?id=EJ842744>.
- Daher, L.M., Leonora, A.M., Gamuzza, A. (2019). Holistic In-between Triangulation: Understanding Intercultural Relationships and Social Inclusion at School. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 285-309. <https://doi.org/10.14658/pupijse-2019-1-14>.
- De Almeida, M. E. B., Almeida, R., Duque, I., & Mendes, C. (2019). *Pro (g) NATURA—Scratch in Articulation with Education in Nature*. In 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). <http://dx.doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760722>
- Dyment, J., & Bell, A. (2008). Our garden is colour blind, inclusive and warm: reflections on green school grounds and social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/13603110600855671>.
- Eurydice. (2004). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*. https://www.edscuola.it/archivio/stranieri/migrants_it.pdf.
- Eurydice. (2009). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*. <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/lintegrazione-scolastica-dei-bambini-immigrati-in-europa/>.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms. *OECD Education Working Papers*, 198. <https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en>.
- Garitsis, I. & Sotiroidas, V. (2020). Outdoor education as an entry field of intercultural education in the framework of school evolution towards sustainability. In A. Dimitriadou, E. Griva, A. Lithoxoidou, & A. Amprazis, (Eds.). *Book of Proceedings 4th International Conference Education Across Borders Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives* (pp. 200-211). University of Western Macedonia.
- Gemmell, J. (2021). *The effects of outdoor learning environments on engagement levels of primary school children*. Doctoral dissertation, Queensland University of Technology. <https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.226152>.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S. & Tortoli, L. (Eds.). (2021). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. INDIRE.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Modernità e società.
- Gobbo, F., Ricucci, R. & Galloni, F. (2011). Legislation, Projects and Strategies for the Implementation of Educational Inclusion in Italy: Results, Questions and Future Prospects. *The Open Education Journal*, 4, 148-157. <https://doi.org/10.2174/1874920801104010148>.
- Hamel, N., Schwab, S., & Wahl, S. (2022). Social participation of German students with and without a migration background. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1184-1195. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02262-9>.

- Hutchinson, S. A. (1986). Education and Grounded Theory. *Journal of Thought*, 21(3), 50-68. <https://doi.org/10.1177/16094069231153594>.
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International journal of nursing studies*, 41(2), 141-150.
- Heydarian, N. M. (2016). Developing theory with the grounded-theory approach and thematic analysis. *Association for Psychological Science*, 29. <https://www.psychologicalscience.org/observer/developing-theory-with-the-grounded-theory-approach-and-thematic-analysis?pdf=true>.
- ISMU. (2021). *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*. In https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2022/03/Santagati_Colussi_Alunni-con-background-migratorio_Generazioni-Competenti_Rapporto-3_2021_.pdf.
- ISMU (2022). *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. In <https://www.ismu.org/ventottesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2022/>.
- Kennison, J. A. (1995). Multicultural Programming Primer for Outdoor Educators. *Pathways to Outdoor Communication*, 5(1), 6-8.
- Makarova, E., Döring, A. K., Auer, P., 't Gilde, J., & Birman, D. (2021). School adjustment of ethnic minority youth: A qualitative and quantitative research synthesis of family-related risk and resource factors. *Educational Review*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1905610>.
- Malusà, G. (2020). Inclusion as Social Justice. A research project in Italian middle schools. *Encyclopaideia*, 24 (56), 91-105. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10741>.
- Mathews, B. (1994). Does Outdoor and Environmental Education Have a Role in Multicultural Education?. *Pathways to Outdoor Communication*, 4(1), 8-13. <https://eric.ed.gov/?id=ED357900>.
- MIUR. (2012). *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciale e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>.
- MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.
- MIUR. (2015). *Diversi da chi?*. In <https://miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>.
- MIUR. (2017). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
- MIUR. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.
- Nilsson, L., & Larsson, K. (2019). *Friluftslivsunervisning på mångkulturella skolor och fritidshem: En kvalitativ undersökning av pedagogers upplevelser kring arbetet med*

- inkluderung*. DIVA. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1326883>.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C. R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>.
- OECD Reviews of Migrant Education. (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors That Shape Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-8-en>.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>.
- Ovesen, M.H. & Ovesen, M. (2020). *Uteskole – en arena for inkluderung*. (Masters' Thesis, Nord Universitet). <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2677663/OvesenOvesen.pdf?sequence=1>.
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189-1208.
- Premazzi, V. & Ricucci, R. (2020). Best and Promising Practices to Prevent Early School Leaving and Promote School Inclusion of Migrant and Refugee Children in Italy, Europe, Canada and the US: Strengths and Weaknesses from the Field. In *Early Leaving from Education and Training: The Way Forward* (pp. 51-59). Ministry for Education of Malta.
- Pierfederici-Leifer, M. (2014). *Italian Teachers' Intercultural Pedagogical Strategies in Multicultural Classroom* (Dissertation, University of California, Santa Barbara). <https://escholarship.org/uc/item/3db1b7c2>.
- Prestinoni, P. (2013). *Experiencing difference: being a migrant in Italian school* (Doctoral dissertation, SOAS, University of London). <https://doi.org/10.25501/SOAS.00018070>.
- Potrata, B. (2010). Rethinking the ethical boundaries of a grounded theory approach. *Research Ethics*, 6(4), 154-158. <https://doi.org/10.1177/174701611000600408>.
- Rete Nazionale Scuole all'aperto (2019). *Instant Book Anche fuori si impara: gli insegnanti si incontrano*. <https://scuoleallaperto.files.wordpress.com/2019/04/instant-book-1.pdf>.
- Roberts, N.S. & Rodriguez, D.A. (1999). *Multicultural Issues in Outdoor Education*. In <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438151.pdf>.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on Outdoor Learning*. London National Foundation for Educational Research and King's College London. ISBN 1 85153 893 3.

- Ramalho, R., & Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. *Forum: Qualitative social research*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2313>.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Santagati, M. (2015). Researching integration in multiethnic Italian schools. A sociological review on educational inequalities on Educational Inequalities. *Italian Journal Of Sociology Of Education*, 7, 294-334. <https://doi.org/10.14658/pupji-se-2015-3-13>.
- Salerni A & Lucisano, P. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Şensin, C., Benvenuto, G. & Rubat Du Mérac, E. (2020). Teaching Non-Italian Students: Italian Adaptation of the Questionnaire on Teachers' Perspectives. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. 201-2014. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-sens>.
- Schenetti, M. (a cura di) (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Erickson.
- Simpson, J. (2008). *Outdoor education as a tool for immigrant learning: An action research study*. The University of the State of New York, The State Education Department Division of School Supervision Bureau of Migrant Education CI Albany.
- Söhnholz, J. (2020). *The social participation of children with migration backgrounds*. Theorie und Praxis. World Vision Institut, 17. https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/Theorie_Praxis_Julia_Soehnholz_No17_0.pdf
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. In *European Psychologist*, 23(1), 44–56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>.
- Stapp, W. B., Stephens, T. M., Johnson, C.S. & Harbage, M. (1969). *Migrant Children...Outdoor Education's Role in Language Development*. In <https://eric.ed.gov/?id=ED032178>.
- Steffen, K. (2018). Promoting effective language development in English language learners through a school garden-based curriculum. *School of Education and Leadership Student Capstone Projects*, 141. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/141.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Svensson, A. (2018). *Utombuspedagogik: Ett förhållningssätt eller en integreringsmetod?: En kvalitativ studie om utombuspedagogikens påverkan på flerspråkiga elever*. DIVA. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1218848>.
- Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European journal of information systems*, 22(1), 45-55. . <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.
- Theodosiou-Zipiti, G., & Lamprianou, I. (2016). Linguistic and cultural effects on the attainment of ethnic minority students: some methodological considerations. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1229-1250. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044067>.
- Thistoll, T., Hooper, V., & Pauleen, D. J. (2016). Acquiring and developing theoretical

- sensitivity through undertaking a grounded preliminary literature review. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 50(2), 619-636. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0167-3>.
- Trinchero, R. (2002). *I metodi della ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Triventi, M., Vlach, E., & Pini, E. (2022). Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2324-2346. <https://doi.org/10.1080/1369183X-2021.1935656>.
- Vincenti, A. (2007). Le pratiche di insegnamento nelle scuole multiculturali. In Maggioni, G. Vincenti, A. (a cura di) (eds.). *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*. Donzelli.
- Wright, A. N. (1994). Multicultural education through shared adventure. In A. Ewert, & L. McAvoy (Eds.), *Coalition for Education in the Outdoors Second Research Symposium Proceedings* (pp. 33-42). Coalition for Education in the Outdoors.
- Zinat, L. & Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia oggi*, 16(2), 171-186. <https://doi.org/20.7346/PO-022018-11>.

I.22

Didattica a distanza: criticità e opportunità Distance learning: critical issues and opportunities

Alessia Notti

*Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze della Comunicazione
anotti@unisa.it*

Con l'emergenza COVID-19 siamo stati tutti portati, chi più e chi meno, ad approcciarci con le tecnologie. Tutti i contesti formativi hanno dovuto sperimentare la didattica a distanza (DAD). La didattica a distanza, per definizione, rappresenta una forma di insegnamento on-line, attraverso connessioni Internet, in modalità interattiva o asincrona. Di conseguenza, non può essere implementata come una semplice riproduzione delle tradizionali classi "faccia a faccia". La ricerca ha lo scopo di approfondire il tema della didattica a distanza e di verificare gli effetti che ha avuto sugli studenti universitari. L'obiettivo generale è quello di esaminare i vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza al fine di ottenere miglioramenti e benefici nel campo della formazione e della didattica. Al fine di ricavare informazioni rispetto al tema trattato, è stato condotto un focus group e costruito un questionario, che sarà successivamente somministrato agli studenti dell'Università degli Studi di Salerno. Lo strumento è stato validato attraverso un processo di try-out e nella fase attuale si stanno apportando le conseguenti modifiche, utili a migliorare lo strumento di indagine. Allo stato dell'arte, si è nella fase di pulizia matrice dei dati, per poter analizzare le risposte e comprendere gli elementi di criticità e migliorare lo strumento di indagine, in modo da poter riconoscere i punti di forza e debolezza dello stesso.

Parole chiave: Covid-19, didattica a distanza, metodologie didattiche, tecnologie, università.

With the COVID-19 emergency we have all been led, more or less, to approach the technologies. All schools from nursery to university have had to experiment with distance learning (DAD). Distance learning, by definition, represents a form of online teaching, through Internet connections, in an interactive or asynchronous mode. Consequently, it cannot be implemented as a simple reproduction of traditional "face-to-face" classes. The research aims to delve deeper into the topic of distance learning and to verify the effects it has had on university students. The general objective of the research is to investigate the pros and cons of distance learning, in order to be able to derive benefits and improvements in the teaching and training field. In order to obtain information regarding the topic covered, a focus group was conducted and a questionnaire was constructed, which will subsequently be administered to the students of

the University of Salerno. The tool has been validated through a try-out process and in the current phase the consequent changes are being made, useful for improving the survey tool. At the state of the art, we are in the data matrix cleaning phase, in order to analyze the responses and understand the critical elements and improve the investigation tool, so as to be able to recognize its strengths and weaknesses.

Keywords: Covid-19, distance learning, teaching methodologies, technologies, university.

1. Quadro teorico di riferimento

Lo scoppio improvviso della pandemia da COVID-19 ha costretto le università ad impostare le lezioni a distanza avvalendosi di piattaforme dedicate; la tecnologia è stata utilizzata per lo più come riproposizione della lezione frontale, mentre essa dev'essere considerata come “un sistema di azioni e comportamenti volti a fornire alla tecnica un quadro di comprensione teorica, definire un complesso ordinato di tecniche e/o di comportamenti culturali, indicare ambiti di conoscenza incorporati nella cultura” (Rivoltella, 2013, p. 20). Al DPCM del 4 marzo 2020 del MIUR che sanciva la misura restrittiva della chiusura delle scuole e la sospensione delle attività scolastiche di ogni ordine e grado invitando ad attivare forme di DAD, ne sono seguiti altri che hanno fornito alle scuole indicazioni più specifiche. Nella nota ministeriale n° 388 del 17/03/2020, in particolare, vengono definite le prime indicazioni operative per le attività di DAD, raccomandando “la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni” e sottolineando “la necessità di dare vita a un ambiente di apprendimento, seppur inconsueto e certamente inusuale, flessibile e di volta in volta modulabile” (p. 3). Il decreto fa riferimento a due modalità fondamentali di erogare la didattica a distanza: quella sincrona (in tempo reale) e quella asincrona (in differita); queste due modalità non sono in opposizione, ma sono complementari tra loro. Insegnare a distanza significa agire in diretta, ma anche elaborare materiali che possono essere fruiti in tempi e modi scelti dal discente. La modalità sincrona è quella in cui docenti e discenti condividono lo stesso spazio virtuale nel medesimo tempo. Lo strumento principale della didattica a distanza sincrona è divenuto la videolezione in teleconferenza. La videolezione in diretta consiste nella ripresa del docente mentre spiega e nella trasmissione agli studenti, attraverso streaming web, della sua immagine, unita a quella dei materiali (slide, immagini, file ecc.). Le piattaforme per teleconferenza (Zoom, Google Meet, Mi-

crosoft Teams, ecc.) permettono anche la visualizzazione degli studenti ed è così possibile creare una classe virtuale in cui tutti sono visibili e tutti possono intervenire.

È asincrona la modalità nella quale la comunicazione didattica avviene in cinque tempi:

- tempo 1, il docente predispone i materiali (video, audio, prestazioni, testi, consegne...);
- tempo 2, il discente fruisce dei materiali (studia, si esercita, esamina le consegne);
- tempo 3, il discente sottopone al docente i compiti svolti;
- tempo 4, il docente esamina gli elaborati dei discenti;
- tempo 5, il docente fornisce un feedback (voto, commento ecc.) al discente (Bruschi & Perissinotto, 2020, p.70-71).

Per abbinare i vantaggi dell'una e dell'altra la didattica a distanza dovrà utilizzarle entrambe. Questi cambiamenti richiedono necessarie modifiche ai tradizionali modelli di insegnamento/apprendimento, poiché implicano nuove opportunità in termini di organizzazione, condivisione delle risorse e dei materiali didattici. “Si pensi alla possibilità di usufruire della Rete, di collegarsi a software e ambienti virtuali specializzati nella formazione, di comunicare a distanza e scambiare materiali e informazioni in tempo reale” (Cavagnero at al., 2009, p.130). Per quanto riguarda gli aspetti pedagogici, curati da Livia Petti (2021), nella sua ricerca sulla vita degli studenti universitari al tempo del Covid, ha rilevato, attraverso un questionario, 16.000 risposte pervenute, una valutazione complessivamente positiva per l'esperienza di didattica online vissuta nel secondo semestre dell'a.a. 2019/2020, anche se dalla sua comparazione con la didattica in presenza rimane quest'ultima la modalità preferita. I dati hanno restituito una frequenza pari al 92,3% online e dell'89,6% in presenza. Le motivazioni di tale evidenza sono probabilmente sottese alle limitazioni negli spostamenti e alla maggiore partecipazione a distanza di studenti lavoratori.

Per l'anno 2021, il 44,2% degli studenti preferirebbe la lezione in presenza, il 41,2% la modalità mista o blended e solo il 14,6% quella online, dati che sottolineano da un lato la voglia di tornare alla vita in presenza ma dall'altro anche l'apertura degli studenti verso l'adozione delle tecnologie. Luppi e colleghi (2020) hanno avviato una riflessione metodologica rispetto ai cambiamenti vissuti dall'Università di Bologna in risposta all'emergenza attraverso la somministrazione di un questionario rivolto agli studenti per la valutazione iniziale della didattica online. Le risposte fornite dai 9.943 studenti raggiunti si propongono di offrire uno spunto di riflessione ai docenti dell'ateneo, ri-

spetto cui orientare il miglioramento e l'innovazione delle pratiche didattiche implementate in risposta alla situazione emergenziale. Gli elementi significativi emersi rispetto cui riflettere e orientare dei cambiamenti focalizzano l'attenzione sull'utilizzo delle piattaforme, l'interattività e la relazione studente-docente. Mulé & Gulisano (2021), attraverso una survey esplorativa condotta tramite la somministrazione di un questionario online, hanno investigato circa le modalità di applicazione della DAD nel primo periodo emergenziale. Dai dati raccolti gli studenti si dimostrano abbastanza soddisfatti dalle pratiche adottate, seppur segnalano uno scarso coinvolgimento, poca interazione e problemi dovuti alla timidezza della comunicazione in rete. La grande sfida educativa vissuta durante il periodo emergenziale ha proposto una situazione ripropone una situazione analoga a quella già anticipata da Trentin (2001) in cui analizzando la formazione a distanza rimarcava la necessità di non considerarla "in antagonismo o in alternativa alla formazione in presenza, quanto piuttosto come un'ulteriore possibilità, soprattutto laddove la formazione tradizionale incontra seri problemi di praticabilità" (Trentin, 2001, p. 12). Gli atenei, così come la scuola, sono stati costretti a sostituire, in tempi rapidissimi e in molti casi per la prima volta, le lezioni frontali, organizzate nel setting d'aula, con la DAD erogando le lezioni in ambiente virtuale, attraverso l'adozione di piattaforme online (Learning Management Systems) in grado di garantire il prosieguo del processo di insegnamento-apprendimento e il diritto all'istruzione e formazione. La pandemia ha imposto un profondo cambiamento alle istituzioni scolastiche che si sono dovute adeguare cercando di proseguire le attività didattico-educative attraverso l'"apprendimento a distanza" (Toquero, 2021). Da una prima fotografia offerta dalla rilevazione condotta dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) durante il primo lockdown, volta ad analizzare l'adozione della didattica online, emerge come a fine marzo l'88% delle attività didattiche previste siano state trasferite in ambienti online e il 96% dei corsi erogati in DAD, raggiungendo in tal modo 1 milione e trecentomila studenti. A differenza del Ministero dell'Istruzione che ha offerto indicazioni operative su scala nazionale, il Ministero dell'Università e della Ricerca ha più volte ribadito l'autonomia organizzativa delle università: dall'indagine emerge come la piattaforma Teams sia stata quella maggiormente adottata (40%), a seguire, di adozione inferiore, Google Meet, Webex, Adobe Connect, Zoom, ed altre. L'Emergency Remote Education (Mobo, 2020; Morgan, 2020) incarna il momento in cui si è necessariamente dovuti passare dalla "presenza" alla "distanza" per arginare il diffondersi del virus. Da una parte si schierano i sostenitori di una perdita di apprendimento degli studenti e dall'altra chi, invece, vede nella modalità a distanza un'importante apertura di riflessione, per ripensare non soltanto il ruolo e gli spazi del digitale, ma anche le potenzialità, scoperte durante la pandemia, di un utilizzo consapevole

e competente delle tecnologie didattiche digitali, che portano inoltre a un riesame della “scuola in presenza” (Oliverio, 2020). L'apprendimento remoto è diventato un'ancora di salvezza per i sistemi educativi di tutto il mondo, ma è stato anche un'opportunità per testare soluzioni che, da provvisorie e frammentate, si sarebbero potute trasformare in un sistema efficace di risposta ai bisogni educativi degli studenti e ai bisogni formativi dei docenti (Di Donato & De Santis, 2021).

Durante l'emergenza, il tempo di lezione ha smesso di coincidere con il tempo d'aula, ha invaso le cucine, le camerette, gli studi; eppure, nella maggior parte dei casi, non ha smesso di essere pensato nello stesso modo in cui era concepito prima. Cercando di mantenere gli stessi orari e la stessa durata e riempiendo il tempo esattamente come si faceva prima. Paradossalmente, l'innovazione tecnologica ha penalizzato maggiormente la didattica innovativa rispetto quella tradizionale, ha creato enormi difficoltà nell'apprendimento esperienziale e ha limitato i danni nella didattica trasmissiva (Bruschi & Perrissinotto, 2020). In altre parole, la lezione frontale si è trasmessa senza troppe limitazioni tecniche dalla cattedra allo schermo, mentre le attività laboratoriali hanno trovato non poche difficoltà. Seppur con numerose criticità organizzative, incontrate sia da parte dei docenti che degli studenti relative ai nuovi setting dell'azione didattica, all'utilizzo dei devices tecnologici, nonché ostacoli di natura metodologica-didattica derivanti dalla carente formazione degli insegnanti rispetto alla nuova modalità formativa, la soluzione adottata durante lo stato di emergenza ha rappresentato un significativo impulso al cambiamento e una importante opportunità di innovazione didattica di stampo tecnologico, a cui si cercava di approcciare da anni e di cui l'intero sistema necessitava (Lucisano, 2021). L'adozione forzata della strategia dell'e-learning ha permesso di avviare una sperimentazione didattica (Di Palma & Belfiore, 2020) in cui non è sufficiente trasferire nel contesto online il proprio insegnamento oppure utilizzare lo strumento esclusivamente e semplicemente per la trasmissione del materiale ma piuttosto occorre capire come implementare la relazione educativa attraverso la nuova strategia (Marzano & Calvani, 2020). Flessner (2014) propone il terzo spazio come luogo per le ibridazioni tra dualismi irrisolvibili. Il terzo spazio è un luogo di apprendimento trasformativo che crea punti di accesso multipli sia per linguaggi utilizzati, sia per le modalità operative. Il valore aggiunto, è quando produce il terzo spazio, uno spazio ibrido e blended che connette formale e informale, presenza e distanza, permette di costruire fili rossi che recuperano quanto si sta realizzando negli altri due spazi e fornisce senso e significato alle produzioni realizzate da entrambi (Rossi, 2019). Molti ambienti blended che sono spazio intermedio tra le pratiche in aula e le esperienze esterne, sono quasi “una terza aula” (Ardizzone & Rivoltella, 2008). Svolgono funzione di ponte che non solo connette, ma ga-

rantisce l'emergere di una prospettiva diversa. Nella terza aula interagiscono teoria e pratica, contesti formali e informali. L'affermazione del digitale e delle reti telematiche ha dato avvio alla terza generazione dei sistemi di formazione a distanza (Nipper, 1989), detta anche online education o e-learning quale prodotto della combinazione degli strumenti tecnologici, delle applicazioni web 2.0 e delle strategie didattiche. L'utilizzo delle ICT per la didattica universitaria (Bruschi & Torre, 2018; De Rossi et al., 2018; Kirkwood & Price, 2014; Messina & Tabone, 2014; Messina & De Rossi, 2015) consente di applicare soluzioni aperte e flessibili (Pennazio & Traverso, 2014), promuovere percorsi di apprendimento attivo (Bednar et al., 1991; Rivoltella, 2010), collaborativi (Felder & Brent, 2009) e interattivi (Mc Guire, 1996), sostenere la costruzione attiva della conoscenza (Jonassen, 2004) e favorire molteplici forme di apprendimento (Jeffre et al., 2014; Kanuka et al., 2009). La situazione epidemica vissuta dal nostro Paese ha posto il sistema educativo di fronte a una grande sfida costringendolo ad affidarsi alle tecnologie digitali: la didattica a distanza è divenuta improvvisamente l'unica possibilità per rispondere alla situazione emergenziale imponendo un ripensamento del processo di insegnamento/apprendimento, coinvolgendo sia gli aspetti didattici sia quelli organizzativi (De Angelis et al., 2020), richiedendo la creazione di nuovi spazi per l'apprendimento supportati dall'ausilio delle tecnologie e l'opportunità di sfruttare tali strumenti per il raggiungimento del successo formativo degli alunni (Marzano & Calvani, 2020).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca ha lo scopo di approfondire il tema della didattica a distanza e di verificare gli effetti che ha avuto sugli studenti, in particolar modo su quelli universitari. L'obiettivo generale è quello di indagare sui pro e i contro della didattica a distanza, presentando punti di forza (es: il risparmio di tempo nel raggiungere l'ateneo, fattori economici, la possibilità di registrare la lezione, ecc.), e di debolezza (es: l'interlocuzione diretta con il docente, il rapporto tra pari, le condizioni legate alla difficoltà di ricavarsi uno spazio personale all'interno dell'abitazione), al fine di poterne trarre indicazioni per il miglioramento dell'erogazione e della fruizione dell'azione didattico/formativo. L'emergenza sanitaria determinata dal COVID-19 e le decisioni del governo hanno imposto una obbligatoria rimodulazione del normale svolgimento della didattica universitaria. Di fatto, a causa della situazione pandemica, che ha colto tutti gli atenei alla sprovvista, non è stata possibile, una pianificazione ed organizzazione della didattica a distanza. Il problema è stato ovviato passando della mo-

dalità della lezione tradizionale con la stessa lezione con supporto digitale (Bruschi & Perissinotto, 2020).

La fase progettuale della ricerca nasce da una serie di interrogativi: al termine della “didattica dell’emergenza”, cosa ci resta della DAD? Quali si sono dimostrati i punti di forza e di debolezza della DAD? Come gli studenti universitari hanno reagito a questa modalità d’insegnamento? Come, al di là della pandemia, l’utilizzo delle tecnologie didattiche, ormai connaturato all’esperienza formativa, può ridefinire l’azione didattica sia in presenza che a distanza?

Si ipotizza di riscontrare, ormai al termine dell’emergenza, una nota di critica negativa rispetto al periodo vissuto in termini formativi: pregiudizi da parte degli studenti sulla didattica online; una riduzione della motivazione allo studio; un abbassamento della frequenza alle lezioni e un ritorno alla lezione tradizionale, senza tener conto delle possibilità fornite in termini tecnico-operativi dalla DAD.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per rispondere agli interrogativi sopra enunciati, si è pensato di procedere attraverso un disegno osservativo con scopo descrittivo (Vannini, 2019) con un campionamento non probabilistico di comodo (Lucisano & Salerno, 2021; Notti, 2012), attraverso un questionario strutturato da somministrare a un campione di studenti di vari corsi di studio dell’Università degli Studi di Salerno. Al fine di rispondere agli interrogativi della ricerca, si è pensato di costruire un questionario da somministrare agli studenti.

3.1 *Predisposizione e conduzioni del Focus Group*

Prima di approntare lo strumento di indagine si è resa necessaria la conduzione di Focus Group (FG), ovvero interviste di gruppo per raccogliere le informazioni indispensabili sul tema della ricerca (Merton & Kendall, 1946). Questo strumento, favorisce lo sviluppo, la discussione e l’interazione dei partecipanti in modo che dal confronto emergano considerazioni nuove ed originali che non sarebbe possibile raccogliere in altro modo.

I FG hanno coinvolto un gruppo naturale preesistente (Montalbetti & Lisimberti, 2015) costituito da studenti frequentanti il corso di Modelli e strumenti per la valutazione del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria afferenti al Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. Sono stati condotti due focus group con 7 studenti diversi dalla durata di 90 minuti circa. La scelta di svolgere due focus è stata dettata

dalla necessità di poter coinvolgere meglio nella discussione i partecipanti. Il numero “ristretto” di partecipanti ha dato maggiori possibilità di far prendere a tutti la parola. Al contempo, si è ridotta la possibilità di avere opinioni non condizionate dalla contemporanea presenza di tutti i soggetti. In ognuno dei FG ha partecipato un osservatore con il compito di annotare gli aspetti salienti delle discussioni. I focus sono stati condotti da un moderatore che ha guidato e sviluppato la discussione a partire da una traccia di intervista relativa agli argomenti più rappresentativi del questionario, affinché potessero emergere le conoscenze, le capacità e il punto di vista sui temi proposti utilizzando delle domande sonda. Lo stile di conduzione utilizzato è stato il modello pop corn, quindi senza prestare particolare attenzione all’ordine degli interventi, questo al fine di promuovere un maggiore senso di libertà e spontaneità nell’esprimere le proprie opinioni; questa tecnica risulta particolarmente efficace nei contesti educativi dove c’è abitudine al confronto collettivo (Bezzi, 2013). Durante questi incontri, si sono definiti anche altri aspetti, quali ad esempio: l’adeguatezza e l’ordine delle domande da costruire, la modalità di chiusura dei quesiti, l’architettura generale del questionario; la risoluzione del gap di informazioni sull’argomento oggetto della ricerca (Trincherò, 2002).

TEMA	PAROLE CHIAVE	TIPOLOGIA DOMANDE
INFORMAZIONI GENERALI	<ul style="list-style-type: none"> • sesso • età • corso di studi • area disciplinare • impegno studio 	<ul style="list-style-type: none"> • Come ti definiresti come studente?
DAD: ORGANIZZAZIONE E IMPLEMENTAZIONE DELLE ATTIVITA'	<ul style="list-style-type: none"> • modalità sincrona/asincrona • dispositivi • qualità strumenti • pianificazione attività 	<ul style="list-style-type: none"> • Come hai seguito le lezioni? • Come sono state progettate le attività a distanza?
DIMENSIONE RELAZIONALE E MOTIVAZIONALE	<ul style="list-style-type: none"> • interazione/comunicazione con i docenti • interazione/comunicazione con i colleghi • risultati attesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Come valuteresti le interazioni con i colleghi e con i docenti e con i colleghi durante le attività a distanza? • Ti senti più a tuo agio nello svolgere un esame da casa?
DAD: RISCONTRI E POSSIBILITA' FUTURE	<ul style="list-style-type: none"> • punti di forza e debolezza della didattica a distanza • esperienze vissute • suggerimenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali sono gli elementi positivi e negativi della didattica a distanza? • Ritieni che alcuni aspetti della didattica a distanza possano essere integrati

Figura 1: Struttura del questionario utile alla conduzione del focus group

Nella Figura 1 si presenta la struttura di cui ci si è avvalsi per poter condurre il focus group, si evidenziano le tematiche, le relative parole chiave individuate e alcune domande sonda, ovvero le domande stimolo che l'intervistatore ha utilizzato per condurre in maniera logica e razionale la discussione. In grassetto sono evidenziati gli spunti emersi dai FC dai quali si è partiti per ampliare e ridefinire gli item del questionario.

3.2 *Costruzione e strutturazione questionario*

A seguito dei punti di vista raccolti è stato possibile precisare quesiti dello strumento d'indagine, affinché questi fossero pertinenti con l'ipotesi di ricerca. Si rammenti a tal proposito che il questionario non è la semplice sommatoria delle unità che lo compongono, esso richiede un'accurata progettazione in maniera intenzionale ed integrata (Montalbetti & Lisimberti, 2015). Per la formulazione dei quesiti si sono considerati i seguenti aspetti:

- tipologia di domande inserite (omogenee/eterogenee). Ciascuna tipologia di item ha caratteristiche specifiche e un buon questionario è bene ne contenga formati diversi, pertanto si è ricorso a blocchi di tre o quattro domande per formato, questo per far sì che l'attenzione dei rispondenti fosse sempre alta e per non rendere troppo complessa la compilazione;
- sequenza delle domande. In apertura si sono disposte domande semplici corrispondenti alla sezione anagrafica, utili anche per favorire un ingresso graduale dell'intervistato nel tema indagato e per familiarizzarlo con le consegne e le specifiche dello strumento. Nella parte centrale si sono collocate le domande considerate più utili per l'indagine, ovvero le domande salienti, mentre in chiusura si sono disposte le domande aperte poiché più impegnative;
- lunghezza complessiva. Considerare questo aspetto è stato fondamentale per far garantire la tenuta dell'interesse e dell'attenzione da parte del rispondente;
- chiarezza delle domande. Gli item sono stati costruiti in maniera sintetica, sia per favorirne la comprensione, sia per tenere alta l'attenzione dell'intervistato, utilizzando un linguaggio semplice e diretto (Gattico, 1998; Tamaro, 2012).

Il questionario, in seguito ai focus group, risulta costituito da 4 principali dimensioni e 33 item di diverse tipologie: domande dicotomiche, a scelta multipla (con più alternative di risposta), domande filtro e condizionate (Trinchero, 2002), domande a risposta argomentata (Benvenuto, 2003), item

organizzati su scala Likert a cinque modalità di risposta, domande aperte.-Nello specifico:

- Dim.1. informazioni generali (6 item);
- Dim.2. organizzazione e implementazione attività (12 item),
- Dim.3. dimensione relazionale e motivazionale (10 item),
- Dim.4. DAD: riscontri e possibilità future (5 item).

Una prima somministrazione del questionario è avvenuta su un campione di 77 studenti di cui 47 studenti del corso di laurea in Scienze della formazione primaria afferenti al Dipartimento Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) e 30 studenti del corso di laurea in Innovazioni per le produzioni agrarie mediterranee afferente al Dipartimento di Farmacia (DIFARMA). Il campione del try out è stato scelto in base alla disponibilità di studenti e docenti ed è stato somministrato in aula al termine delle lezioni. Si è preferito somministrarlo a due corsi di laurea di differenti aree disciplinari per avere delle informazioni più diversificate.

4. Stato dell'arte della ricerca

Dopo aver definito il quadro teorico, strutturato le domande da porre agli studenti durante i focus group e la preparazione del questionario si è passati alla sua somministrazione per rilevarne la validità. Allo stato dell'arte, si è nella fase di pulizia matrice dati, per poter analizzare le risposte e comprendere gli elementi di criticità e migliorare lo strumento di indagine, in modo da poter riconoscere punti di forza e di debolezza dello stesso e rendere, in tal modo, le dimensioni del questionario maggiormente bilanciate nel numero di item. A partire dalla macro-organizzazione delle diverse sezioni del questionario alcune domande saranno riprese fedelmente altre adattate in rispondenza agli obiettivi della ricerca e alle indicazioni ottenute dal campione di riferimento. Di seguito si presentano alcuni item, ai fini esemplificativi:

Quesito 29

Quali sono gli elementi che giudichi positivi della didattica a distanza? (puoi selezionare un massimo di tre risposte)

- La possibilità di seguire da casa
- **La possibilità di registrare le lezioni e poterle riascoltare**
- La possibilità di conciliare lezioni e orari lavorativi
- **La possibilità di riascoltare le lezioni con qualche collega e commentare**

- La possibilità di avere più concentrazione nell'ascoltare la lezione
- Altro _____

Nel quesito 29 l'alternativa "La possibilità di registrare le lezioni e poterle riascoltare" e l'alternativa "La possibilità di riascoltare le lezioni con qualche collega e commentare" risultano costruite in maniera troppo simile. Al fine di discriminare la possibilità di riascoltare e la possibilità di commentare con i colleghi. È necessario riformulare le risposte tenendo presente l'obiettivo del quesito.

Quesito 30.

Quali sono gli elementi che giudichi negativi nella didattica a distanza?
(Puoi selezionare un massimo di tre risposte)

- La perdita del contatto diretto con il docente
- La perdita del contatto diretto con i colleghi
- Le difficoltà legate alla connessione internet
- Le difficoltà di condividere il pc con il nucleo familiare
- Le difficoltà legate alla mancanza di un luogo appartato in casa
- Perdita di interesse verso la materia
- Il non essermi sentito parte integrante della classe
- Altro

Nel Quesito 30, dall'analisi delle risposte nella sezione ALTRO emerge una percentuale del 62% di risposte in cui si evince come elemento negativo della didattica a distanza l'atteggiamento dei docenti nello svolgimento degli esami. Per tale ragione dalla fase di try out alla somministrazione si è pensato di aggiungere tra le alternative presenti nel quesito l'atteggiamento dei docenti nello svolgimento degli esami. In seguito a queste modifiche si passerà alla somministrazione del questionario che sarà inviato all'email istituzionale di tutti gli studenti dell'Università degli Studi di Salerno che hanno seguito i corsi erogati in didattica a distanza. La fase finale della ricerca sarà la tabulazione, l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti.

Le riflessioni degli studenti potrebbero essere uno strumento molto utile per ricalibrare l'erogazione della didattica, in modo che modalità in presenza e a distanza possano completarsi per fornire una risposta più adeguata alle esigenze degli studenti.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici)

Il lavoro si auspica di rilevare la percezione degli studenti in merito alla DAD: ha l'obiettivo di analizzare la prima adozione, a livello macro, della didattica online; di valutare la ricaduta dell'innovazione, di stampo tecnologico, nel contesto universitario; di assumere consapevolezza rispetto al cambiamento in atto; di individuare i benefici e le criticità della nuova modalità di pratica didattica a partire da cui delineare delle strategie utili per il miglioramento qualitativo dell'azione di insegnamento-apprendimento. Si ritiene importante considerare la DAD, non in visione semplicistica, come la modalità didattica adottata per la gestione della situazione pandemica. È indispensabile avviare una riflessione, empirico-metodologica, su cui basare le future scelte post-pandemiche in cui occorrerà tenere conto dei cambiamenti e delle innovazioni vissuti nonché delle richieste della popolazione accademica, al fine di innalzare costantemente la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento (Biggs & Tang, 2011).

La ricerca avrebbe avuto maggior significatività se fosse stato possibile condurre interviste faccia a faccia agli studenti, per approfondire quanto emerso dai questionari. Tuttavia si presuppone che i tempi della ricerca non rendevano possibile quest'ultima fase.

Un altro limite della ricerca, è legato alla non generalizzabilità dei dati, in quanto circoscritto non può portare a risultati in ambito nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Arduzzone, P., & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Vita e Pensiero.
- Bednar, A. K., Cunningham, D. J., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1991). Theory into practice: How do we link? In G. J. Anglin (Eds.), *Instructional technology: Past, present, and future* (pp. 88-101). Libraries Unlimited.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Carocci.
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. FrancoAngeli.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. SRHE and Open University Press.
- Bruschi, B., & Torre, E. M. (2018). Innovazione della didattica universitaria e ICT. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 165-178.
- Bruschi, B. & Perissinotto, A. (2020) *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Editori Laterza. Tascabili.
- Cavagnero, S.M., Gallina, M.A. & Grimaldi, R. (2009). L'uso della Rete nella società mondo. Risorse didattiche per favorire processi di insegnamento/apprendimento.

- In C. Coggi (Ed.) *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini con difficoltà. Il progetto Fenix* (Vol.1, pp. 125-140). Franco Angeli.
- De Angelis, M., Santonicola, M., & Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, 18 (3), 67-78.
- De Rossi, M., Ferranti, C., & Castelli, L. (2018). Esperienze sul campo di didattica universitaria con l'uso delle ICT. Information and Communication Technology. In E. Felisatti & A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 210-224). Franco Angeli
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *RicercaAzione*, 13(1), 213-233.
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione? *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 281-293
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). *Active Learning: An Introduction*. ASQ Higher Education Brief, 2, 4-9.
- Flessner, R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces Teacher Education. *Educational Forum*, 78(3), 231-247.
- Gattico, E. (1998). Uno strumento di ricerca: il questionario. In E. Gattico & S. Mantovani (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Mondadori
- Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. John Wiley & Sons.
- Kanuka, H., Brooks, C., & Saranchuck, N. (2009). *Flexible learning and cost effective mass offerings*. Paper presented at the Improving University Teaching (IUT).
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36.
- Lisimberti, C. (2015). Conoscere gli strumenti di rilevazione. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Ed.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P. (Eds.). (2021). *Ricerca E Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*. Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci Editore.
- Luppi, E., Freo, M., Ricci, A., & Gueglio, N. (2020). L'innovazione della didattica all'Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 44-57.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 22, 125-141.
- Mc Guire, E. G. (1996). Knowledge representation and construction in hypermedia and environments. *Telematics and Informatics*, 13(4), 251-260.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Nota ministeriale 388/2020, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*: https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkcLkKW/document/-id/2598016

- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci.
- Messina, L., & Tabone, S. (2014). Technology in university teaching: An exploratory research into TPACK, proficiency, and beliefs of Education faculty. *Cadmo*, 22(1), 89-110.
- Mobo, F. (2020). Implementation of Learning Management Systems amidst COVID-19 crisis. *International Journal of Learning Management Systems*, 8(2)141-144.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Pensa MultiMedia.
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 134-140.
- Mulè, P., & Gulisano, D. (2021). La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid 19. Un'indagine esplorativa rivolta agli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania. *Ricerca E Didattica – per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (I Tomo, pp. 534-548) Pensa MultiMedia.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R.D. Mason, A.R. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 63-73). Pergamon Press.
- Notti A.M. *La ricerca empirica in Educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. Pensa Multimedia.
- Oliverio, S. (2020). Emergenza e studenting. Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza. *Studium Educationis*, (3), 32-49.
- Pennazio, V., & Traverso, A. (2014). Tecnologie e sostenibilità nella didattica universitaria: un'esperienza laboratoriale. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 5(2), 220-229
- Rossi, G. (2019). Il digitale come terzo spazio. In P.C. Rivoltella & G. Rossi. *Tecnologie per l'educazione*, (pp. 29-31). Pearson.
- Petti, L. (2021). La didattica universitaria a distanza: implicazioni pedagogiche. In G. Monteduro (Ed.), *Sotto Esame. La vita degli studenti universitari al tempo del Covid 19*. (pp. 63-77). Erickson.
- Rivoltella, P. C. (2010). Rappresentare. Conoscenza, media, tecnologia. In A. Cattaneo (Eds.). *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*. UNICOPLI.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. La Scuola.
- Tamaro, R. (2012). Il Questionario. In A. M. Notti (Ed.), *La Ricerca Empirica in Educazione. Metodi, tecniche e strumenti* (pp. 81-96). Pensa Multimedia.
- Toquero, C. M. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162-176.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2019). *L'approccio quantitativo-sperimentale, Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.

I.23

L'innovazione delle pratiche formative nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

The innovation of training practices in Vocational Education and Training courses

Chiara Ostuni

*Università di Bologna, Dipartimento di scienze dell'educazione "G. M. Bertin"
chiara.ostuni2@unibo.it*

Le recenti trasformazioni socio-economiche portano alla nascita di nuovi bisogni nel mercato del lavoro e nei contesti educativi che vi si interfacciano (Cedefop, 2018; Cedefop, 2019). Tra questi ritroviamo le scuole di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), in quanto istituti che formano i giovani cercando di rispondere in modo diretto alle richieste del mercato del lavoro (Cedefop, 2019). La ricerca, si svolge in collaborazione con l'ente di formazione C.E.F.A.L. (Consorzio Europeo per la Formazione e l'Addestramento dei Lavoratori), in riferimento al percorso di IeFP. Essa, si pone come macro-obiettivo quello di definire, insieme all'ente di formazione professionale e, più precisamente, alle figure professionali coinvolte nell'azione educativa, finalità e strumenti per l'innovazione della didattica e, più in generale, per la formazione/trasformazione dell'agire educativo - didattico degli insegnanti. La prima fase di questo progetto di ricerca-azione (Barbier, 2007; Lewin, 1946; Trincherò, 2002), ha lo scopo di esplorare e analizzare il contesto educativo-formativo dell'ente ospitante attraverso strumenti di analisi qualitativa, quali focus group e interviste semi-strutturate, con l'obiettivo di far emergere bisogni, problemi, punti di forza e aspetti da migliorare all'interno del contesto stesso. L'analisi dei dati ha evidenziato diverse questioni significative sia sul piano comunicativo e collaborativo che sulle strategie didattiche. Quindi, seguendo un approccio di co-progettazione con le figure professionali, sono stati proposti interventi ad hoc in risposta al fabbisogno formativo manifestato.

Parole chiave: Apprendimento permanente; bisogni di istruzione e formazione; formazione degli insegnanti; innovazione educativa; istruzione e formazione professionale.

Recent socio-economic transformations have given rise to new needs in both the labor market and the educational contexts that intersect with it (Cedefop, 2018; Cedefop, 2019). Among these, we find Vocational Education and Training Schools (VET), as institutions that aim to directly respond to labor market demands while providing education and training for young individuals (Cedefop, 2019). This research is conducted in collaboration with the training

institution C.E.F.A.L. (European Consortium for Worker Training and Education), specifically focusing on the VET pathway. Its overarching goal is to define, in conjunction with the vocational training institution and, more precisely, the professional figures involved in educational activities, the objectives and tools for innovative teaching, and, more broadly, for the training and transformation of educational practices. The initial phase of this action research project (Barbier, 2007; Lewin, 1946; Trinchero, 2002) aims to explore and analyze the educational and training context of the hosting institution using qualitative analysis tools such as focus groups and semi-structured interviews. The objective is to identify needs, issues, strengths, and areas for improvement within the context itself. The data analysis has revealed several significant issues, both in terms of communication and collaboration, as well as in the realm of teaching strategies. Therefore, following a co-design approach with the professional figures, tailored interventions have been proposed to address the expressed training needs.

Keywords: Life Long Learning; education and training needs; teacher training; educational innovation; Vocational Education and Training.

Introduzione

La prima sezione di questo articolo si concentra sull'analisi del contesto di ricerca, con particolare attenzione all'adeguamento delle istituzioni dell'Istruzione e Formazione Professionale alle mutevoli esigenze economiche e formative. L'obiettivo principale è esaminare i nuovi bisogni formativi emersi a seguito dei recenti cambiamenti socio-economici, della pandemia causata dall'emergenza sanitaria da COVID-19 e dell'ampio processo di digitalizzazione. Questo quadro richiede un'innovazione del contesto formativo-educativo dell'IeFP, come sottolineato nell'Obiettivo 4 dell'AGENDA 2030 e nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2022). In questa sezione, viene anche data una specifica definizione e contestualizzazione del concetto di "innovazione". La seconda parte dell'articolo si focalizza sulla ricerca-azione condotta presso l'istituto di formazione professionale C.E.F.A.L., a Bologna. Lo scopo è delineare chiaramente gli obiettivi di ricerca, le domande chiave, le scelte metodologiche e il processo di analisi dei dati. Questo progetto è stato avviato attraverso un'indagine sul contesto formativo e sui bisogni formativi delle figure professionali dell'ente di formazione, coinvolte nell'azione educativa, combinando metodologie qualitative, come focus group, interviste e osservazioni, con approcci quantitativi. I risultati di questa fase sono presentati insieme alle possibili direzioni future di intervento.

1. Quadro teorico di riferimento

La società contemporanea si trova di fronte a una molteplicità di sfide, tra cui il cambiamento climatico, le profonde conseguenze dell'emergenza sanitaria da COVID-19 e l'accelerato sviluppo delle innovazioni tecnologiche. Queste sfide stanno avendo un impatto trasformativo sul panorama socio-economico, generando una pressante necessità di promuovere nuovi strumenti e competenze che possano essere prontamente applicati nel mercato del lavoro (Cedefop, 2019). Questi cambiamenti mettono le imprese davanti al bisogno di riassetto e organizzazione interna e portano le aziende a confrontarsi con una diminuzione delle competenze professionali acquisite dai giovani lavoratori. Infatti, oltre il 25% delle PMI (Piccole e Medie Imprese) si trova ad affrontare profili professionali non qualificati nel mercato del lavoro (Zagardo, 2020). A questo proposito, in questo contesto, potrebbero avere un ruolo importante le scuole di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), in quanto istituti che formano i giovani su competenze professionalizzanti, cercando di rispondere in modo più diretto alle richieste del mercato del lavoro (Cedefop, 2019; Pellerey, 2020) e dunque, svolgendo un ruolo significativo nell'attuale contesto socio-economico. Tenendo conto delle nuove esigenze sopracitate, le scuole professionali stanno intraprendendo un percorso di innovazione, che coinvolge diversi aspetti chiave, tra cui, nuovi assetti dei percorsi formativi e delle attività didattiche e l'avanzamento dell'uso della tecnologia (Cedefop, 2015). Generalmente, quando si parla di "innovazione" si fa riferimento ad un atto volto a introdurre nuovi sistemi, ordinamenti, metodi di produzione, ed è infatti indicato generalmente come quel processo orientato a una trasformazione o a uno svecchiamento di tecniche e/o metodi, ecc. (Treccani, 2023). In seguito a queste premesse, la prima domanda a cui si è tentato di rispondere è, come può, quindi essere declinato il termine "innovazione" nello specifico contesto dei percorsi di IeFP. Secondo Cedefop (2015; 2022b), l'innovazione nell'istruzione e formazione professionale è guidata da vari fattori tra cui: l'uso di strumenti digitali, la riqualificazione e l'aggiornamento dei formatori e di altri professionisti, metodologie didattiche innovative e di valutazione, sviluppi nel mercato del lavoro e l'importanza attribuita alla necessità di sviluppare nuove competenze professionali e trasversali. La chiave per affrontare la crisi socio-economica ed educativa in cui ci troviamo potrebbe essere rappresentata dalla formazione continua (OECD, 2021).

1.1 *L'innovazione della didattica*

Uno dei fenomeni principali che ha portato verso un cambiamento dello spazio e del tempo lavorativo, con la conseguente richiesta di nuovi bisogni formativi (Biasin & Marin, 2021; Costa, 2018), è l'emergenza sanitaria da Covid-19. La pandemia e l'isolamento sociale hanno indotto un improvviso cambiamento del sistema scolastico, richiedendo a docenti e studenti di rivoluzionare la didattica tradizionale e affidarsi alle tecnologie e al mondo digitale (Di Palma & Belfiore, 2020; Perla et. al, 2020): dallo *smartphone* al *cloud*, dalla realtà aumentata alle piattaforme *hardware* e *software open source*, fino alla robotica e alla programmazione (Vannini, 2022). La tecnologia ha esteso e estende, così, l'ambiente di apprendimento, offrendo nuove opportunità per insegnanti e studenti (Révai, 2020). Una proposta didattica innovativa richiede una riorganizzazione e progettazione tematica delle lezioni, basata sulla consapevolezza del corpo docente, al fine di affrontare le esigenze e le necessità del gruppo classe. Questo processo implica la progettazione di una trasformazione nell'approccio educativo, che coinvolga i docenti in un processo di consapevolezza riguardo gli obiettivi di insegnamento e le competenze da sviluppare. Una didattica innovativa, che sia in grado di motivare gli studenti, suscitare la loro curiosità e fornire risposte alle loro esigenze cognitive, consentendo loro di apprendere attraverso l'azione e di costruire competenze e conoscenze rilevanti per il loro sviluppo (Lodini et al., 2007). L'innovazione, però, come afferma Losito (2005, p. 26) “non è un processo spontaneo” deve essere favorita da “agenti di cambiamento”, che nella scuola vengono riconosciuti nei docenti e nei dirigenti scolastici, ammettendo l'importanza l'*upskilling* e il *reskilling* dei docenti e delle figure professionali. In un contesto in cui l'ambiente educativo è in continua trasformazione, inclusa l'ampia adozione delle tecnologie digitali nell'insegnamento, la preparazione e lo sviluppo degli insegnanti di IeFP richiedono un'ampia gamma di competenze trasversali e digitali. Per garantire una formazione efficace, è necessario investire in un'istruzione e formazione iniziale degli insegnanti ben progettata e in opportunità di sviluppo professionale (OECD, 2021). L'adattamento dei percorsi di IeFP alle nuove esigenze socio-economiche e alle dinamiche in evoluzione del mercato del lavoro implica modifiche nei programmi di studio, nelle proposte didattiche e nell'integrazione di risorse digitali (Cedefop, 2014). Questo processo mira a rispondere in modo efficace alle richieste di un'istruzione equa e inclusiva, promuovendo al contempo opportunità di apprendimento permanente (Agenda 2030; PNRR, 2021). Tale situazione delinea un ruolo attivo, centrale e responsabile delle figure professionali coinvolte nell'azione educativo-formativa (Zaramella et al., 2001), in quanto “insegnanti e formatori sono in prima linea” (Cedefop, 2022a, p.1) nell'istruzione dei giovani, e sono quindi respon-

sabili della trasmissione delle conoscenze e della promozione delle competenze necessarie per preparare gli studenti al futuro mondo del lavoro. Sono altresì responsabili della predisposizione di un ambiente volto allo sviluppo delle competenze trasversali e competenze chiave necessarie per sostenere la loro responsabilità sociale, l'impegno civile, la crescita personale e i valori umani (Cedefop, 2022a; OCSE, 2019). Per questo, è considerato essenziale il continuo aggiornamento e la formazione verso competenze orientate al futuro, su cui poter successivamente formare gli studenti (Cedefop, 2022b). La formazione continua svolge un ruolo fondamentale nel rispondere alle nuove esigenze educative, in quanto mette i docenti e i formatori in una prospettiva di aggiornamento e apprendimento continuo. Questa riqualificazione è fondamentale data la complessità sociale (Di Rienzo, 2013; Aleandri & Fiorentini, 2022) e i professionisti dovrebbero essere supportati e muniti di strumenti giusti per sviluppare le competenze richieste (Cedefop, 2022a; Foschi, 2021). Nel contesto della IeFP, è evidente una stretta collaborazione tra vari professionisti, tra cui coordinatori, tutor, educatori, insegnanti di sostegno e docenti. Questi professionisti hanno ruoli e livelli di competenza diversi, ma il loro obiettivo comune è preparare i giovani per la futura professione garantendo nel contempo il loro benessere (Angotti & Fonzo, 2022). Gli insegnanti si suddividono in quelli che si occupano di competenze base (linguistica, matematica, storia, ecc.) e quelli provenienti dal campo lavorativo e specializzati in argomenti come cucina, vendita, meccanica o altre professioni. Tuttavia, la IeFP richiede loro di padroneggiare un doppio insieme di competenze, comprese competenze didattiche e metodologiche, oltre alle competenze professionali richieste nei rispettivi settori (Spadafora, 2022). L'acquisizione di competenze trasversali, digitali e tecniche è essenziale affinché i professionisti possano rispondere efficacemente alle sfide quotidiane incontrate sul posto di lavoro e affrontare le complessità degli ambienti educativi contemporanei (Cedefop, 2022a).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il progetto di ricerca si colloca all'interno del finanziamento PON (Programma Operativo Nazionale Ricerca e Innovazione). Tale linea di finanziamento prevede un tema vincolato a cui i dottorandi di ricerca devono attenersi; in questo caso è il tema relativo all'innovazione e il coinvolgimento di un'impresa all'interno della quale si svolge una parte consistente delle azioni di ricerca. L'impresa in questione è l'ente di formazione C.E.F.A.L. (Consorzio Europeo per la Formazione e l'Addestramento dei Lavoratori). Partendo da questi presupposti e tenendo conto che la ricerca in questione è una ricerca-azione, gli in-

terrogativi della ricerca nascono dal contesto e vengono affinati con l'evolversi del progetto attraverso continui scambi e confronti con le figure professionali coinvolte (Barbier, 2007; Lewin, 1946; Trincherò, 2002). Se un primo interrogativo è stato, quindi, quello relativo alla comprensione e alla declinazione del termine "innovazione" nel contesto formativo della IeFP, le successive domande alle quali il progetto ha cercato di rispondere, sono:

- *Qual è il fabbisogno formativo delle figure professionali che operano nel contesto formativo di C.E.F.A.L.?*
- *Come promuovere una riflessività nella pratica formativa delle figure professionali, in modo da favorire un'innovazione continua del contesto?*
- *Come armonizzare gli interventi identificando un approccio metodologico caratterizzante?*

Le risposte a queste domande ci portano a individuare il fabbisogno formativo dell'ente di formazione e la definizione di strumenti e metodi volti a promuovere una riflessività della pratica formativa. Infatti la ricerca si pone, in primo luogo, l'obiettivo di esplorare e analizzare il contesto educativo-formativo del C.E.F.A.L. in riferimento al percorso delle IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), e mira a mettere a punto, insieme alle figure professionali coinvolte nell'azione educativa, modelli e strumenti per l'innovazione della didattica e, più in generale, per la formazione/trasformazione dell'agire educativo – didattico degli insegnanti.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca in questione adotta un paradigma di ricerca-azione con un approccio di *Mixed Methods* quali-quantitativo, seguendo un disegno esplorativo sequenziale (Corbetta, 2014; Trincherò & Robasto, 2019). Questo prevede la combinazione di elementi di ricerca qualitativa e quantitativa attraverso fasi sequenziali, un approccio caratterizzato da una prima fase di tipo esplorativo con un utilizzo predominante di strumenti qualitativi e una seconda fase confermativa in cui prevale l'utilizzo di strumenti quantitativi (Trincherò, 2002). Nella fase qualitativa, l'inclusione dell'approccio quantitativo mira a mitigare le limitazioni correlate alla mancanza di standardizzazione e alla soggettività dei dati raccolti. L'obiettivo principale consiste nell'acquisire una comprensione approfondita del contesto e delle prospettive delle figure coinvolte, transitando da un iniziale approccio non strutturato a una fase successiva più metodologicamente strutturata, finalizzata a affrontare le sfide presenti nel contesto educativo (Corbetta, 2014; Trincherò, 2002). La ricerca-azione si basa sulla

collaborazione tra i ricercatori universitari e le figure professionali protagoniste del contesto formativo, i quali hanno la finalità di co-costruire degli obiettivi comuni. Tale processo di collaborazione prevede l'utilizzo di diversi strumenti di ricerca qualitativa, come interviste, focus group e osservazioni, al fine di raggiungere questo obiettivo (Coggi & Ricchiardi, 2020; Corbetta, 2014). Questi strumenti servono a facilitare la comunicazione tra le figure professionali e a esaminare i punti di forza e le criticità del contesto educativo. Una “dimensione collaborativa” che favorisce la centralità delle figure professionali coinvolte nell'azione educativa (Losito & Pozzo 2005) che mirano a una risoluzione delle criticità riscontrate nel contesto e a una successiva trasformazione di esso. Infatti, secondo quanto sostenuto da Barbier (2007) la ricerca-azione non solo consente ma anche promuove un processo di trasformazione della realtà, generando, nel contempo, conoscenza in relazione a tali trasformazioni. Questo approccio prevede una serie di fasi successive, descritte da Lewin (1946) e Barbier (2007) come un processo “a spirale” che caratterizza il percorso scientifico, incoraggiando una riflessione continua. Questa riflessione continua è un aspetto fondamentale nel processo di trasformazione e coinvolge attivamente le figure professionali che giocano un ruolo chiave nell'azione educativa e formativa.

Tenendo conto della metodologia scelta, in questa ricerca, sono state coinvolte tutte le figure professionali che sono interessate al tema di indagine e che possono contribuire all'elaborazione degli obiettivi da raggiungere. Il campionamento dei partecipanti può essere definito rappresentativo, poiché ha l'obiettivo di coprire la varietà delle situazioni che possono riscontrarsi all'interno del contesto formativo di C.E.F.A.L. (Corbetta, 2014). In particolare, i focus group e le interviste, che hanno avuto lo scopo di esplorare e analizzare il fabbisogno formativo delle figure professionali coinvolte nell'azione formativo-educativa di C.E.F.A.L., hanno coinvolto tutti i coordinatori delle strutture $n = 6$, tutti i tutor $n = 7$, gli educatori e gli insegnanti di sostegno $n = 6$ e alcuni docenti $n = 15$ delle sedi di Bologna, Faenza e Villa San Martino. I docenti coinvolti (16%) sono stati selezionati dai coordinatori dell'ente di formazione in collaborazione con i ricercatori. I criteri di selezione prevedevano: il profilo di appartenenza, gli anni di servizio, il background di partenza (professionisti nel settore o docenti formati), la tipologia di lezione presentata (frontale o laboratoriale) e la loro disponibilità, con l'obiettivo di rappresentare le varie prospettive coinvolte. L'analisi tematica delle interviste, con un orientamento dei dati induttivo (Braun & Clarke, 2022), ha messo in evidenza alcune criticità e dei punti di forza del contesto formativo – educativo. Da un lato, l'impiego di questo strumento offre vantaggi significativi, come la sua flessibilità potenziale e l'opportunità di approfondire tematiche rilevanti del contesto attraverso l'accesso alla prospettiva del soggetto studiato (Braun & Clarke, 2022; Cor-

betta, 2015, 2020; Trincherò, 2004; Viganò, 2002). Dall'altro lato, si delineano due limitazioni meritevoli di discussione. Oltre all'assenza di standardizzazione, durante le interviste svolte nel 2022, è emersa una limitazione causata dall'obbligo di utilizzare mascherine, che ha limitato la comunicazione non verbale e l'osservazione delle espressioni facciali dei partecipanti. Le interviste a distanza hanno presentato sfide legate alle interruzioni di rete, che talvolta hanno reso difficile la comprensione chiara delle parole durante l'interazione. Con l'obiettivo di continuare ad analizzare il fabbisogno formativo delle figure professionali coinvolte nell'azione formativa e di analizzare il contesto, è stata avviata una fase di osservazione all'interno delle aule di C.E.F.A.L.. Sono state condotte complessivamente 38 osservazioni all'interno di diverse classi e profili, ciascuna della durata di un'ora, presso le sedi di Bologna, Faenza e Villa San Martino. I docenti da osservare sono stati selezionati dai coordinatori dell'ente di formazione e i criteri di selezione prevedevano: il profilo di appartenenza, gli anni di servizio, il *background* di partenza (professionisti nel settore o docenti formati), la tipologia di lezione presentata (frontale o laboratoriale). L'osservazione nel contesto classe è stata concentrata sull'analisi delle strategie didattiche e delle dinamiche interattive. All'interno delle aule, è stata adottata un'osservazione non partecipante al fine di minimizzare l'interferenza nel contesto e volta a rilevare, attraverso l'uso del diario di bordo, l'implementazione delle strategie didattiche, gli strumenti proposti e le interazioni tra discenti, docenti e altre figure professionali. Il diario di bordo, è stato propedeutico alla costruzione di una griglia di osservazione sistematica volta ad approfondire aspetti quali le strategie didattiche proposte dai docenti, gli strumenti, la conduzione della classe, l'utilizzo del tempo e del linguaggio, la valutazione e l'interazione con le differenti figure professionali coinvolte nella stessa azione formativo-educativa (Corbetta, 2015).

Grazie all'utilizzo di questi strumenti qualitativi sono emersi criticità e punti di forza sui quali abbiamo potuto costruire, attraverso un processo di co-progettazione, interventi ad hoc volti a rispondere al fabbisogno formativo manifestato. Nella seconda fase della ricerca, stando a quanto esplicitato precedentemente, andremo ad utilizzare strumenti quantitativi come questionari con l'obiettivo di monitorare l'efficacia degli interventi proposti (Corbetta, 2014; Zammuner, 2020).



Figura 1: La figura illustra le diverse fasi coinvolte nel processo di ricerca-azione, fornendo una panoramica visiva del percorso metodologico.

4. Stato dell'arte della ricerca/Discussione dei dati

Durante il primo anno di dottorato, è stata condotta un'analisi del contesto e dei fabbisogni formativi delle figure professionali che operano presso C.E.F.A.L. Successivamente, analizzando i dati raccolti, è stata sviluppata una strategia di intervento attraverso la progettazione di "incontri ad hoc" con il fine di affrontare le esigenze identificate nel contesto educativo-formativo: definizione dei ruoli nel contesto IeFP, la necessità di sistematizzare una linea comune dell'ente di formazione migliorando aspetti relativi alla comunicazione e collaborazione, la formazione e l'aggiornamento relativo alle strategie didattiche proposte.

Tenendo conto dei bisogni formativi emersi durante i focus group e le interviste, nonché dell'importanza della collaborazione sinergica tra i professionisti, il primo intervento aveva lo scopo di ridefinire i ruoli all'interno di questo contesto, attraverso incontri collaborativi strutturati. Questi incontri sono stati progettati per favorire interazioni mirate tra i professionisti, con l'obiettivo di promuovere la co-costruzione di significati condivisi in merito ai loro ruoli e alle strategie di intervento all'interno del contesto della formazione professionale. Questo lavoro è finalizzato a definire in modo chiaro i ruoli: sia per stabilire una solida base per l'intervento formativo rivolto agli studenti, che per evitare possibili fraintendimenti durante l'implementazione delle attività didattico-pedagogiche. È stato, quindi, portato avanti un lavoro volto a esaminare, rivisitare e aggiornare il Vademecum tratto dal volume di Zaramella, Callini e Morini (2001), con l'obiettivo di rendere esplicito il *modus operandi*

dei tutor, dei coordinatori e degli educatori, esaminando come essi gestiscono le dinamiche interprofessionali e promuovono una cooperazione più efficace all'interno dell'ambiente formativo. Parallelamente, si è mirato a conferire una maggiore stabilità e chiarezza a questi ruoli, andando a definire il margine di azione di ognuno di essi. L'obiettivo principale del presente lavoro si è concretizzato nella creazione di una versione aggiornata del Vademecum che riflettesse in modo accurato l'esperienza formativa delle figure professionali coinvolte nel contesto dell'Istruzione e Formazione Professionale.

In riferimento alle criticità relative alla comunicazione tra le differenti figure professionali all'interno sia di uno stesso contesto formativo che delle differenti sedi di C.E.F.A.L., abbiamo proposto, e stiamo ancora oggi portando avanti, degli incontri volti ad analizzare dei *case studies* per favorire il confronto in merito a situazioni critiche incontrate nel contesto scolastico. Questi incontri, a cadenza mensile, prevedono la partecipazione di tutor e coordinatori delle strutture. L'obiettivo è quello di andare a discutere delle strategie di intervento proposte durante i momenti di difficoltà, confrontarsi sulla loro efficacia o inefficacia e andando a impostare una linea di intervento comune. In ultima analisi, un ulteriore aspetto, emerso dalle interviste e confermato dalle osservazioni condotte nel contesto classe, è la necessità di aggiornamento relativa alle strategie didattiche. Durante le osservazioni svoltesi nel contesto classe, è emersa una prevalenza di proposte di lezione espositiva $n = 34$ di 38, coerentemente con gli strumenti messi a disposizione dai docenti come, la lavagna $n = 31$ su 38, l'utilizzo di carta e penna $n = 28$ su 38 di contro con la proposta di ulteriori ipotetici strumenti che potrebbero essere slide, proiettore, piattaforme online, ecc.... Partendo da questi presupposti, si sta progettando una proposta di interventi formativi per i docenti riguardante metodi, strategie e strumenti didattici. Questa proposta, in linea con la scelta metodologica, prevede il coinvolgimento di figure professionali competenti, interne all'ente di formazione, che organizzino e strutturino un programma di formazione per i docenti, rispettando le tematiche emerse, durante la ricerca, dall'analisi del fabbisogno formativo. È così, che come previsto dalla ricerca azione, avverrà uno scambio di ruoli tra la figura del ricercatore e le figure professionali dell'ente di formazione protagoniste del progetto di ricerca (Benvenuto, 2015).

Ad oggi gli avanzamenti della ricerca, in risposta al fabbisogno formativo manifestato, riguardano la co-costruzione di percorsi di intervento formativo e tra i risultati attesi ritroviamo: 1. Lo sviluppo di metodi volti a favorire innovazione e un approccio sostenibile alla vita e al lavoro. 2. La progettazione di percorsi formativi sull'innovazione didattica. 3. La messa a punto di strumenti didattici e valutativi per le pratiche della IeFP.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici)

Parlare di innovazione all'interno di un contesto formativo significa prendere in considerazione, non solo "l'organizzazione della struttura e dei processi formativi, ma anche il patrimonio di competenze posseduto dai formatori stessi" (Zaramella et al., 2001, p.10). Il bisogno di innovazione nasce, ad oggi, in conseguenza ai cambiamenti socio-economici di cui abbiamo parlato precedentemente, che ci spingono a cercare delle risposte alle richieste del mercato del lavoro (Zagardo, 2020). Ponendo uno sguardo verso ricerche passate possiamo vedere come questo bisogno era mosso, allo stesso modo, da trasformazioni legate al contesto economico, legislativo o formativo (CNOS, 2000; Dall'O' Paolo, 2015; Lodini et al., 2007; Zaramella et al., 2001). L'eterogeneità del gruppo classe, il fabbisogno, lo sviluppo delle competenze base e trasversali in relazione ai profili di specializzazione, muovono gli enti di formazione professionale a innovarsi per adeguarsi ai cambiamenti del mondo del lavoro (Zagardo, 2020; Zaramella et al., 2001). Il processo di innovazione di un contesto formativo, presenta quindi, di per sé un punto di forza perché è volto a migliorare e aumentare il potenziale di innovazione dei singoli soggetti e cambiare l'economia e la società (Cedefop, 2014). Partire dal fabbisogno formativo di chi opera in un ente di Istruzione e Formazione Professionale permette di strutturare la ricerca e l'innovazione nel contesto, partendo dai bisogni emergenti con l'obiettivo di cooperare e co-progettare con le figure professionali attrici dell'azione educativa. La fase di co-progettazione, coerente con l'approccio metodologico della ricerca-azione, consente ai professionisti di prendere consapevolezza delle sfide, dei punti di forza e delle azioni da intraprendere, promuovendo una metacognizione dell'agire educativo all'interno del contesto scolastico. Inoltre, un altro punto di forza, che è parte e conseguenza del processo di innovazione, sta nella proposta di nuovi strumenti e strategie didattiche, intendendo con il termine "nuovi", strumenti e metodologie che fino ad ora non sono state adottate e inserite nel contesto formativo di C.E.F.A.L.

Se in questi aspetti possiamo ritrovare dei punti di forza, non mancano e non sono mancati degli aspetti di criticità legati al progetto di ricerca.

Il dottorato in questione, come detto precedentemente, fa parte delle linee di finanziamento del PON e prevede, perciò, il coinvolgimento di un'impresa all'interno della quale si svolgono una parte consistente delle azioni di ricerca. Questa collaborazione può anche presentare dei limiti. Uno di questi limiti è la necessità di gestire con attenzione il focus della ricerca in modo da non andare oltre l'oggetto di indagine stabilito dal committente. È importante mantenere un equilibrio tra l'obiettivo principale del progetto, che potrebbe essere

incentrato sugli interessi specifici del committente, e la ricerca accademica indipendente che mira a generare conoscenze e contributi di valore per la comunità scientifica. In secondo luogo, è cruciale esaminare l'aspettativa che sottende al ruolo di un dottorato di ricerca. Il ruolo del ricercatore, in questa ricerca, ha subito delle variazioni significative a seconda delle diverse figure con cui si è interfacciato: da una figura di riferimento e di confronto per coordinatori, tutor ed educatori a una figura "da studiare" per gli studenti e docenti. Infatti, spesso è stato richiesto un feedback sulle loro pratiche didattiche. Tuttavia, è sempre stato sottolineato che le osservazioni erano di natura descrittiva e non valutativa. Ha altresì evidenziato l'essenziale equilibrio tra l'obiettivo della ricerca e la necessità di stabilire rapporti significativi con gli attori del contesto educativo, al fine di ottenere risultati validi e condivisi.

Conclusioni

Il progetto di ricerca nasce da una serie di domande fondamentali: qual è il fabbisogno formativo delle figure professionali che operano nell'ente di formazione C.E.F.A.L., come promuovere la riflessività nella pratica educativa nelle figure professionali, come armonizzare gli interventi identificando un approccio metodologico caratterizzante. Questo progetto di ricerca parte come una ricerca-azione e come tale è volta a rispondere a aspetti di criticità presentati dal contesto educativo-formativo. Attraverso strumenti qualitativi come focus group, interviste e osservazioni, sono stati individuati problemi nel contesto formativo presso l'ente C.E.F.A.L. I dati raccolti hanno portato alla creazione di una "piramide di interventi prioritari", in collaborazione con il *team* di ricerca e l'ente di formazione. Il primo intervento ha riguardato la definizione chiara dei ruoli delle figure coinvolte, basandosi su incontri strutturati e la revisione di un Vademecum precedentemente proposto (Zaramella et al., 2001). Partire dalla definizione e differenziazione dei ruoli è stato considerato importante, poiché avere chiara l'idea delle proprie mansioni contribuisce a evitare aspettative discordanti tra colleghi e previene incomprensioni e confusione durante le attività didattico-educative. Le figure professionali hanno, quindi, dovuto costantemente ripensare e ridefinire i loro ruoli sia a livello educativo che sociale (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini e Muzi, 2014). Fare chiarezza e costruire insieme alle figure professionali le funzioni dei ruoli ci ha permesso di proseguire con interventi ad hoc rivolti a rispondere a ulteriori criticità evidenziate dai soggetti della formazione: gli aspetti comunicativi e collaborativi tra le figure professionali e le strategie didattiche utilizzate dai docenti nel contesto classe. Quindi, ad oggi, siamo riusciti a rispondere alla domanda iniziale relativa al fabbisogno formativo di C.E.F.A.L. e a declinare

il significato del termine innovazione all'interno di questo contesto, focalizzandoci sulla rielaborazione di nuovi strumenti e sulla formazione delle figure professionali coinvolte nel contesto formativo-educativo. Tuttavia, comprendiamo che apportare cambiamenti in un sistema consolidato richiede tempo e sforzo continuo. Pertanto, il nostro obiettivo attuale è quello di consolidare e sviluppare ulteriormente le proposte e gli strumenti emersi dalla nostra collaborazione. Stiamo pianificando di utilizzare strumenti quantitativi come questionari e griglie di osservazione per monitorare l'efficacia degli interventi formativi. In conclusione, possiamo dire che questo progetto ha contribuito e sta contribuendo a rispondere a domande cruciali nel contesto dell'ente di formazione C.E.F.A.L.

Riferimenti bibliografici

- Alandri, G., & Fiorentini, C. (2022). Pedagogical research skills for lifelong and continuing education. *Formazione, lavoro, persona*, 37, 35-55.
- Angotti, R., & Fonzo, C. (2022). *Teachers and trainers in a changing world – Italy: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 86.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi E., Fratini, C., and Muzi, M. (2014). *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modello*. Carocci.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Armando Editore.
- Biasin, C., & Marin, V. (2021). Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(3), 312-327. <https://doi.org/10.36253/form-10282>
- Cedefop (2022a). *Empowering teachers and trainers to manage change*. Cedefop briefing note, <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9177#group-details>
- Cedefop (2022b). *Teachers and trainers in a changing world Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)*. Synthesis report. Publications Office, No 86. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>
- Cedefop (2019). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe, Volume 7: VET from a lifelong learning perspective: continuing VET concepts*. Luxembourg: Publications Office. No 74. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/357>
- Cedefop (2018). *What is the future of vocational education and training in Europe?*. Briefing note. Retrieved from: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/827182>
- Cedefop (2015). *Innovation and training: partners in change, briefing note*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9103#group-details>.
- Cedefop (2014). *Eurydice & Cedefop. European Education Information Network & European Centre for the Development of Vocational Training. Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Brussels, BE: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

- <https://data.europa.eu/doi/10.2797/33979>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carrocci.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 3, le tecniche qualitative*. Il Mulino.
- Corbetta, P. (2020). *Metodologia tecniche della ricerca sociale*. Seconda edizione. Il Mulino.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 59-72.
- Clarke, V., & Braun, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- CNOS (2000). Le incertezze. *Rassegna CNOS*, 16(1), 3.
- Dall'O', P. (2015). Pensare il lavoro. *Rassegna CNOS*, 3.
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). Technology and didactic innovation in school at the time of Covid 19: an evaluation of the education effectiveness in the student perspective. *Formazione e Insegnamento*, 18(2), 169-179.
- Foschi, L.C. (2021). Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey TALIS. *Italian Journal of Educational Research*, 14(27), 52-64. <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p52>
- Foschi, L. C. (2022). *Pianificare, implementare e valutare lo sviluppo professionale continuo dei docenti: risultati di una ricerca valutativa su un'esperienza di formazione* (Tesi di dottorato). Università degli Studi di Padova.
- Di Rienzo, P. (2013). Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5(5), 122-131. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/704>
- Lodini, E., Luppi, E., & Vannini, I. (Eds.). (2007). *Promuovere le competenze "per la vita". Una didattica efficace per costruire il nuovo curriculum dei percorsi per l'Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*. Carocci.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Carocci.
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2021). *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione anno 2020*. <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Ministero dell'istruzione e della ricerca, (2021). *Strategia Nazionale di Specializzazione intelligente*. http://www.ponricerca.gov.it/media/387008/strategia_nazionale_di_specializzazione_intelligente_italia.pdf
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autorego-*

- lazione nei processi di apprendimento. La Scuola.*
- Pellerey, M. (2020). L'infrastruttura formativa per rispondere alla domanda di lavoro qualificato. *Le vie di CITTÀ CIOFS-FP. Trimestrale a carattere informativo dell'Associazione CIOFS-FP.*
- Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L. S., Gallelli, R., Serbati, A., Vinci, V., & Amati, I. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2, 18-37. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10802>
- PNRR. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Next generation Italia.* https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf
- Révai, N. (2020). What difference do networks make to teachers' knowledge? Literature review and case descriptions, *OECD Education Working Papers No. 215.* <https://dx.doi.org/10.1787/75f11091-en>
- Spadafora, G. (2022). La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 269-278. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-spada>
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa.* Franco Angeli.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa* (11a ed.). Laterza.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed Methods nella ricerca educativa.* Mondadori Università.
- Treccani (2023). *Innovazione.* In Dizionario della lingua italiana. URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/innovare/>
- Vannini, G. (2022). *Ecologia e Tecnologia.* Castelvecchi.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa.* Vita e Pensiero.
- Zammuner, V. L. (2020). *Tecniche dell'intervista e del questionario.* Il Mulino.
- Zagardo, G. (2020). *La IeFP nelle Regioni Una risposta all'Europa ai tempi del Covid.* CNOS. <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/publicazioni/quaderni10-2020.pdf>
- Zaramella, S., Callini, D., Morini (2001). *Dal corso al percorso: la formazione professionale verso un modello di personalizzazione nell'obbligo formativo.* Presentazione di Beatrice Draghetti. Bologna, Assessorato Politiche Scolastiche Formative e dell'orientamento.

I.24

Il ruolo dei Centri Bambini Genitori nel sistema integrato di educazione e istruzione: riflettere sull'accessibilità dei servizi integrativi del Comune di Modena

The role of Centers for Children and Families in the Integrated System of Education and Instruction: reflecting on the accessibility of integrative services in Modena

Emanuela Pettinari

*Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione
emanuela.pettinari4@unibo.it*

Il presente contributo intende illustrare l'impianto teorico di riferimento ed i primi dati di un percorso di ricerca realizzato con educatrici, coordinatrici pedagogiche e responsabile educativa dei Centri Bambini Genitori (CBG) del Comune di Modena. In particolare, intende indagare il ruolo di tali servizi all'interno del Sistema Integrato di Educazione e Istruzione (L. 107/2015 e Dlgs. 65/2017), che pone l'accento su come i servizi integrativi (così denominati i centri bambini famiglie, gli spazi gioco ed i servizi educativi in contesto domiciliare) possano offrire occasioni diversificate di cura e supporto, a fianco del tradizionale nido d'infanzia.

L'obiettivo finale, previsto dalla normativa e supportato dagli studi di riferimento, è quello di rispondere in maniera più completa alle nuove esigenze genitoriali e promuovere la crescita dei bambini e delle bambine, che risulterebbero avvantaggiati da servizi di qualità ed inclusivi: i Centri Bambini Famiglie vengono indicati come un'opportunità di avvicinamento alle famiglie che non frequentano il nido e di attrazione per i nuclei più vulnerabili, che spesso restano ai margini delle offerte educative e di socializzazione (Linee Pedagogiche, 2021).

La ricerca-formazione in atto indaga l'accessibilità di quattro CBG, con l'obiettivo di riflettere sulla loro organizzazione ed individuare in maniera condivisa eventuali possibili cambiamenti per rendere più leggibile ed inclusiva l'offerta sul territorio del Comune di Modena.

Nel contributo è presentata una prima analisi dei dati raccolti nelle prime fasi della ricerca, focalizzata sulla riconcettualizzazione della mission dei servizi stessi e sull'individuazione dell'utenza prioritaria (bambini e/o genitori).

Parole chiave: Accessibilità; Centri Bambini Genitori; Inclusione; Linee Pedagogiche; Sistema Integrato.

This paper aims to illustrate the theoretical framework and the first data of a research path carried out with educators, pedagogical coordinators and educational manager of the Centers for Children and Families of the Municipality of Modena. In particular, it intends to investigate the role of these services within the Integrated System of Education and Instruction (L. 107/2015 and Dlgs. 65/2017), which emphasizes how integrative services (so called centers for children and families, play spaces and educational services in a home setting) can offer diversified opportunities for care and support, alongside the traditional nursery.

The ultimate goal, envisioned by legislation and supported by reference studies, is to respond more comprehensively to new parental needs and promote the growth of children, who would be benefited by inclusive services: centers for children and families are referred to as an opportunity to bring families who do not attend daycare closer together and to attract the most vulnerable households, who often remain on the margins of educational and socialization offerings (Pedagogical Lines, 2021).

The ongoing research-education investigates the accessibility of four Centers, with the aim of reflecting on their organization and identifying in a shared way possible changes to make the offer on the territory of the Municipality of Modena more readable and inclusive.

An initial analysis of the data collected in the early stages of the research is presented in the paper, focusing on reconceptualizing the mission of the services themselves and identifying priority users (children and/or parents).

Keywords: Accessibility; Centers for Children and Families; Pedagogical Guidelines; Inclusion; Integrated System.

1. Introduzione

Negli ultimi anni l'Italia è stata protagonista di importanti riforme che hanno coinvolto la prima infanzia, introdotte sulla base delle evidenze di molteplici ricerche che sostengono che un investimento in termini educativi, sociali e sanitari nei primi duemila giorni di vita possa rappresentare un vantaggio a lungo termine sia per il singolo sia per la collettività, aggredendo le disuguaglianze sociali che tendono a consolidarsi proprio nel corso della prima infanzia. (Bennett & Moss, 2010; Vandenbroeck & Lazzari, 2014).

Le normative che introducono il Sistema Integrato di Educazione e Istruzione (L. 107/2015 ed il successivo Dlgs. 65/2017) hanno dato seguito alle indicazioni provenienti da documenti europei ed internazionali (EACEA 2009; Commissione Europea 2011, 2013, 2018) i quali suggeriscono come la continuità educativa fra 0 e 6 anni possa avvantaggiare tutti i bambini e le bambine ed in particolare quelli che provengono da situazioni di vulnerabilità

e fragilità. Superare lo *split system*¹ rappresenta quindi un obiettivo ambizioso, dal punto di vista politico, sociale ed educativo, poiché sarà proprio a partire dal modo in cui verranno ri-pensati e ri-organizzati i servizi educativi e scolastici che si potranno sostenere ed implementare i processi di partecipazione e democratizzazione dell'accesso alle risorse educative e culturali di tutti e tutte i cittadini/e, a partire dai più piccoli. (Moss, 2014).

A coronamento dell'idea che un investimento sulla prima infanzia possa consentire a tutti i bambini e le bambine di esprimere il proprio potenziale, sono state pubblicate le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6 (2021), che hanno visto la luce alla fine del periodo di emergenza pandemica e che, anche da questa emergenza, hanno tratto la forza ed il desiderio di ripensare i servizi per l'infanzia, visti come sostegno stabile e necessario della nostra società, soprattutto se orientati e radicati in un sistema valoriale democratico e sostenuti da processi istituzionali e pedagogici di alta qualità. (Balduzzi, 2018).

Il documento, nel ribadire l'importanza di un investimento sull'infanzia, indica a fianco dei servizi tradizionali quali il nido e la scuola dell'infanzia, quelli denominati integrativi, ritenuti in grado di ampliare l'offerta educativa territoriale e di porsi come alternativa o come completamento ai primi. I Centri per Bambini e Famiglie – così rinominati dalle Linee Pedagogiche – rappresentano una di queste opportunità e si configurano come servizi senza affidamento, che prevedono cioè la contemporaneità di un adulto di riferimento con il proprio bambino, in presenza di un educatore specializzato nell'educazione infantile. Tale figura, tipica del nostro Paese², svolge una funzione educativa e si pone come mediatore delle relazioni fra adulto e bambino e fra pari (sia adulti sia bambini), offrendo un sostegno alla genitorialità e tendendo alla creazione una rete sociale allargata a di supporto familiare.

Sin dalla loro nascita, a fine anni '80 del secolo scorso, questa tipologia di servizi è stata oggetto di analisi e sperimentazioni da parte di studiosi e studiosi (Anolli & Mantovani, 1987; Cambi et al., 2014; Musatti et al., 2015) che in essi hanno individuato un'opportunità di risposta alle necessità dei neo-genitori che cominciavano ad interrogarsi rispetto al proprio ruolo e vedevano la genitorialità non più come un fatto privato, relegato alla sola sfera femminile, ma da socializzare e condividere.

- 1 Così viene definito il sistema in cui i segmenti 0-3 e 3-6 sono separati fra loro ed amministrati da Ministeri differenti.
- 2 In Francia, nelle esperienze che si propongono di offrire proposte per adulti e bambini contemporaneamente, è prevista la figura di uno specialista di stampo psicoanalitico (cfr. Maison Verte). In Inghilterra la figura specializzata prevista è un social worker, che svolge funzioni di assistenza sociale (cfr. Pen Green Center).

La ricerca *Insieme* (Musatti, 2015) ha scattato una fotografia di tali servizi, mettendone in luce la vitalità, l'estrema varietà e la difformità nella diffusione regionale, rintracciabile anche nella pluralità delle nomenclature utilizzate così come nei riferimenti normativi, cangianti da regione a regione. Trascorsi alcuni anni da tale ricerca, risulta interessante indagare se il potenziale riscontrato in questa tipologia di servizi possa essere oggi a servizio delle richieste provenienti sia dall'attuale normativa, sia dalla più aggiornata riflessione sull'infanzia, che mira a riconoscerne il potenziale e a rilanciare la necessità di qualificazione e diversificazione dell'offerta territoriale.

Il presente lavoro si concentra sull'esperienza dei Centri Bambini Genitori (CBG) del Comune di Modena, illustrando la ricerca form-azione (Asquini, 2018) che sta coinvolgendo il personale operativo negli stessi, per rispondere alla richiesta di riflettere sulle nuove esigenze genitoriali emerse a seguito della pandemia e trovare proposte in grado di accoglierle e rispettarle. In particolare, l'attenzione si concentra sul tema dell'accessibilità, elemento essenziale per consentire la reale inclusione e partecipazione di tutte le famiglie, per contrastare le disuguaglianze sin dai primi anni di vita.

A seguito della definizione del quadro teorico di riferimento e delle domande di ricerca, verrà successivamente illustrato il percorso finora effettuato ed i primi dati emersi.

2. Quadro teorico di riferimento

La ricerca presentata affonda le proprie radici su vari assi di riflessione, scegliendo come framework teorico l'ottica ecologico-sistemica di Bronfenbrenner (1979) secondo la quale ogni sistema è inserito in molteplici livelli (micro, meso e macro), strettamente interconnessi fra loro, che darebbero come esito finale quella che viene definita "politica sociale" in grado di determinare le condizioni di benessere del singolo e della collettività.

L'idea di una interconnessione fra livelli, continuamente in dialogo fra loro, può essere rintracciata nella macro-dimensione legislativa e della ricerca scientifica sull'educazione della prima infanzia, strettamente intrecciate e capaci di condizionarsi reciprocamente. Un esempio di tali interconnessioni è rintracciabile nelle indicazioni prodotte dal gruppo di studio e lavoro europeo (European Commission Childcare Network) rispetto alla necessità di una qualificazione dei servizi per l'infanzia, a sostegno del mero incremento numerico di posti disponibili (Moss, 2007; Urban et al., 2012; Peeters, 2010; Lazzari & Vanderbroeck, 2012). Il fallimento delle politiche comunitarie degli anni '90, che prevedevano solo un investimento quantitativo da parte degli Stati membri, ha infatti stimolato una riflessione proprio sulla qualificazione

dei servizi, partendo dal presupposto che la sola frequenza dei servizi non sortisce l'effetto di sostegno alla crescita e allo sviluppo dei bambini se non è accompagnata da un alto livello di qualità dell'offerta educativa erogata. Tale riflessione ha portato alla stesura, a cura del gruppo di lavoro ECEC della Commissione Europea, del *Quality Framework Europeo* (2014), il quale rappresenta un documento di riferimento fondamentale per la progettazione e implementazione dei servizi educativi e, allo stesso tempo, un valido strumento di analisi della qualità erogata. Quest'ultimo infatti si fonda su una visione olistica di cura e educazione, di cui i temi dell'accessibilità e dell'inclusività rappresentano i pilastri fondamentali, accanto alla qualificazione del personale, alla partecipazione delle famiglie e all'implementazione delle risorse e dei curricula.

L'accessibilità rappresenta l'elemento qualificante di tutta l'impalcatura poiché, se da un lato, suggerisce di rendere i servizi economicamente sostenibili per le famiglie, ricorda anche come non ciò non sia sufficiente per favorire la loro partecipazione: vi sono infatti barriere invisibili poste in termini anche inconsapevoli (di tipo burocratico-amministrativo, ma anche organizzativo) che non consentono a tutti di sentirsi accolti (Lazzari & Vandebroek, 2014). Un altro elemento saliente dei servizi è rappresentato dalla "diversità sociale, culturale, etnica, familiare" di cui proprio questo ultimo autore ci parla (Vandebroek, 2011), che consiste nel riconoscimento delle differenti culture educative e del modo soggettivo di vivere la genitorialità, da cui trarrebbero vantaggio tutti, perché servizi ricchi di differenze possono diventare specchio di una società in costante trasformazione.

All'interno di questo articolato quadro, non possono essere trascurati i documenti che mettono in luce le condizioni dell'infanzia più in difficoltà, a partire dalle Conclusioni del Consiglio Europeo 2009 (ET 2020) che propone un accesso equo e generalizzato alle opportunità educative, con particolare attenzione a chi proviene da situazioni di svantaggio. Sulla stessa scia si pongono le Raccomandazioni del Consiglio Europeo (2019), che oltre a concentrarsi sull'importanza della qualità educativa, pongono l'accento sul coinvolgimento delle famiglie, nonché la Child Guarantee (2021) che in Italia ha stimolato la definizione di un piano di azione (denominato PANGI), che ha come finalità proprio il contrasto delle disuguaglianze. Da ultime, anche le Raccomandazioni del 2022 (Obiettivi di Barcellona per il 2030) si concentrano sul tema dell'accessibilità, la quale "comprende infrastrutture adeguate e capacità di accoglienza e orari di apertura adeguati, nonché l'adattamento ai bisogni speciali dei genitori e l'assistenza nel completare procedure amministrative complesse" (pag. 23).

Dentro questa cornice si inserisce il livello meso, rappresentato dalla legislazione italiana, specie quella più recente (107/2015; 65/2017; Linee Peda-

gogiche) e dagli studi specifici sui servizi per la prima infanzia (Manini et al., 2005; Mantovani, 2005; Bondioli & Savio, 2018; Milani, 2021; Balduzzi & Lazzari, 2022), che raccontano di una vivacità di esperienze e di una tensione valoriale che da sempre ha caratterizzato le nostre realtà e che ha permesso lo sviluppo di una molteplicità di esperienze (dimensione micro), nate in numerose città italiane, tra cui Modena, su cui la ricerca si sofferma.

Come idea di fondo, che sottende al quadro ecologico-sistemico delineato, l'idea che la teoria influenzi la prassi, ma che da essa possa anche essere influenzata (Bertolini, 2001).

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca focalizza la propria attenzione sul tema dell'accessibilità, di cui gli studi internazionali – a partire dal Quality Framework – riferiscono come elemento qualificante ed essenziale dei servizi per la prima infanzia. Quando si parla di accessibilità, si fa riferimento alla disponibilità di servizi a livello territoriale, a costi accessibili per tutte le famiglie, a servizi che siano incoraggianti nella partecipazione di tutto il nucleo, in grado di rafforzare l'inclusione sociale e di accogliere la diversità.

Gli studi condotti sui Centri Bambini Famiglie (2014; 2015) hanno evidenziato come in passato il loro valore sociale, educativo e di supporto fosse elevato ed hanno mappato anche la loro diffusione sul territorio nazionale: queste informazioni erano riferibili al periodo precedente la pandemia. Mancano oggi dati aggiornati sulla loro attuale diffusione e sull'eventuale bisogno di adeguamento a seguito di quanto vissuto da adulti e bambini negli ultimi anni.

A partire da questo ultimo aspetto, la ricerca – limitata ai servizi integrativi del Comune di Modena – intende indagare:

– *come si possono rendere i Centri Bambini Genitori più accessibili e rispondenti ai (nuovi) bisogni delle famiglie, specialmente dopo la situazione pandemica?*

A tale domanda di ricerca fanno riferimento una serie di obiettivi, definiti in accordo con il gruppo di lavoro:

- comprendere l'attuale strutturazione dei servizi e quali elementi sembrerebbero non essere più funzionali;
- individuare gli elementi che caratterizzano l'accessibilità dei Centri Bambini Famiglie;
- far emergere che cosa le educatrici, le coordinatrici e i responsabili ritengono come elementi-chiave di accessibilità;

- individuare le esigenze formative percepite dal personale;
- coinvolgere le famiglie per sapere che cosa ritengono favorisca o ostacoli l'accessibilità e quali siano le loro aspettative rispetto a tali servizi.

2.1 *Il contesto della ricerca*

La ricerca, realizzata nel Comune di Modena, coinvolge tutti i Centri Bambini Genitori (CBG) della città (n.4), situati in differenti quartieri: si tratta del Polo Triva, Polo Barchetta, Stregatto e Momo. I CBG sono attivi tutte le mattine ed i pomeriggi dal lunedì al venerdì ed offrono una estrema varietà di proposte, che coinvolgono fasce di età differenti, in giornate differenti, per consentire alle famiglie di frequentare anche più servizi ogni settimana.

Da una prima ricognizione – avvenuta attraverso la somministrazione alle educatrici di un questionario che permettesse di conoscere meglio il contesto di riferimento e dalla lettura dei materiali informativi dei servizi – si evidenzia come ciascun centro si caratterizzi per la partecipazione di nuclei familiari che presentano significative differenze: dalla presenza numerosa di famiglie non italofone al Momo e alla Strapapera, alla partecipazione prevalente di nonni nel Polo Barchetta, alla presenza di famiglie provenienti sia dalla città sia dai dintorni del Polo Triva. Ne risulta dunque un'offerta estremamente diversificata, e la proposta di attività di vario genere a fasce d'età differenti: è facilmente comprensibile come i gruppi 0-12 mesi o 0-2 anni si connotino per un maggiore contatto con l'adulto di riferimento ed un'attenzione alle esperienze dei neo-genitori (con riflessioni sull'allattamento, sul bisogno di supporto e di sentirsi accolti ed ascoltati), mentre i gruppi 3-5 anni o 3-6 anni prevedano un maggiore investimento del e sul bambino, con proposte di attività di tipo artistico-espressivo e manipolative che, pur vedendo il coinvolgimento dell'adulto, si focalizzano prevalentemente sull'esperienza per i più piccoli.

Le stesse modalità di accoglienza degli adulti sono differenti e rendono le esperienze nei centri uniche, tanto da portare alcune famiglie a frequentarne più di uno, perché in ciascuno essi sentono di trovare risposta a loro specifici bisogni³ o anche solo perché hanno desiderio o necessità di trascorrere del

3 Nonostante la ricerca al momento non abbia previsto il coinvolgimento diretto delle famiglie, in attività di indagine, alcune conversazioni attorno al tavolo della merenda (che avviene a metà mattinata e rappresenta il maggior momento di socializzazione fra adulti) sono state annotate durante le osservazioni, consentendo di riflettere su alcuni aspetti a cui immediatamente il gruppo non aveva posto attenzione.

tempo con il proprio bambino e individuano il contesto dei CBG come di qualità.

Un elemento tipico di tutti i servizi, frutto di riflessioni che dal passato hanno portato alle scelte attuali, è la loro gratuità: le famiglie non partecipano alla spesa, se non quando viene richiesto un contributo simbolico per il caffè o per l'acquisto di materiali utilizzati in particolari attività. La scelta della gratuità è stato oggetto di approfondimento con educatrici, coordinatrici e responsabile, poiché rappresenta il primo elemento di accessibilità di un servizio sia perché alcune famiglie potrebbero non poter sostenerne il costo sia perché, sul piano simbolico, esso potrebbe rappresentare un elemento di ostacolo. Nella fase di raccolta dati è emerso che in passato fosse richiesto un contributo economico poi eliminato, proprio per rendere più democratica la partecipazione.

Nonostante la gratuità, l'accesso al servizio – per esigenze gestionali – è possibile tramite prenotazione: chi desidera andare deve comunicare attraverso mail o telefonicamente la propria volontà di partecipare, verificando se vi siano posti disponibili; allo stesso modo, in caso di rinuncia, il servizio richiede di essere informato, per consentire alle famiglie in lista di attesa l'opportunità di frequentare.

Dai dati di frequenza si evidenzia come la partecipazione delle famiglie si differenzi in base alle fasce orarie e alle giornate: la mattina sono presenti più mamme o nonne/i e talvolta baby sitter, nel pomeriggio la presenza dei papà è più variabile, per essere più significativa nella mattinata del sabato.

Durante l'orario di apertura mattutino o pomeridiano, la strutturazione delle attività è più o meno stabile e consiste in un momento di accoglienza e di saluto iniziale, nella proposta di un'attività programmata, nel momento della merenda per adulti e bambini e nel saluto finale. Per quanto riguarda la merenda, mentre i bambini mangiano ciò che è stato portato dai genitori/nonni/baby sitter, per gli adulti è previsto un caffè preparato dalle collaboratrici o dalle stesse educatrici e qualche biscotto.

Le relazioni con il territorio prevedono contatti con le scuole del quartiere e, per favorire la conoscenza e la partecipazione, vengono svolte iniziative all'aperto, anche in collaborazione con altre Associazioni.

2.2 *Il gruppo di lavoro ed il gruppo di ricerca*

Il gruppo di lavoro è formato dalle 11 educatrici dei 4 CBG, che lavorano prevalentemente su un servizio specifico, ma che in due casi ruotano su più servizi, dalle 3 coordinatrici pedagogiche e dalla responsabile educativa.

Le attività di raccolta dati sul campo sono state condotte sempre da una

coppia di ricercatrici, affinché fosse possibile un confronto sia rispetto ai protocolli sia alla loro analisi: allo stesso modo i focus group hanno visto la doppia presenza con la divisione dei compiti prevista per questo tipo di attività. Le interviste, al contrario, sono state tenute soltanto dalla sottoscritta e la loro prima analisi condivisa.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 *La Ricerca-Form-Azione*

Il progetto si sviluppa nel del Comune di Modena e si configura come una *Ricerca-Form-Azione* (Balduzzi & Lazzari, 2018), con lo scopo di individuare possibili spazi di riflessione fra operatori, in questo caso sul tema dell'accessibilità, e di rintracciare eventuali cambiamenti da mettere in atto relativamente alle prassi educative.

La ricerca-formazione affonda le proprie radici nella ricerca-azione di Lewin (1951) e Barbier (2008) e pone particolare attenzione ai bisogni emergenti dai contesti ed ai vissuti e rappresentazioni dei professionisti con lo scopo di partire da essi per progettarne un rilancio orientato al miglioramento delle prassi agite e dell'intenzionalità educativa ad esse sottesa. In ambito educativo, le esigenze del gruppo di lavoro rappresentano uno stimolo per ripensare il proprio servizio, lasciando emergere le rappresentazioni soggettive e mettendole in dialogo con quelle dei colleghi. Si giunge così a definire alcuni obiettivi condivisi e si concorda un possibile percorso, supportato da un eventuale percorso formativo, orientato ad individuare obiettivi e processi di cambiamento da realizzare nel contesto preso in esame. Al termine è prevista una verifica, che serve a comprendere se esso abbia portato o meno a cambiamenti ritenuti dal gruppo significativi e rispondenti agli obiettivi prefissati.

La scelta di un approccio qualitativo è stata delineata in accordo con l'intero gruppo di lavoro committente, poiché ritenuta la più adatta a cogliere in profondità i bisogni dei professionisti coinvolti e dedicare tempo alla loro elaborazione e definizione, nonché a stabilire momenti formativi ed individuare strategie collaborative per mettere in atto i cambiamenti progettati entro le prassi educative realizzate. Le professioniste coinvolte, pertanto, in quanto protagoniste dell'evento educativo, rappresentano il fulcro del lavoro, ma non ne rappresentano l'oggetto dello stesso (Sorzio & Bembich, 2020).

La progettazione del percorso di ricerca formazione è stata preceduta da un incontro con la committenza (la Responsabile Educativa) nel corso del quale sono state presentate le richieste emergenti oggetto dell'analisi e dell'intervento. In un secondo incontro, cui erano presenti anche e le Coordinatrici

Pedagogiche, sono stati negoziati e definiti gli obiettivi, la struttura della ricerca e le tappe previste per la sua realizzazione.

Questa occasione di confronto con il gruppo ristretto è stata utilizzata al termine di ogni attività di ricerca programmata, per effettuare una verifica in itinere del percorso.

3.2 *Gli strumenti di rilevazione*

Nell'ottica della ricerca-formazione, si è deciso di utilizzare una serie di strumenti di rilevazione, che consentissero di delineare un quadro il più possibile completo rispetto al servizio stesso.

In primo luogo – come illustrato brevemente in precedenza – sono stati consultati i materiali informativi dei Centri e sono state poste alle educatrici una serie di domande, che hanno consentito di comprendere l'organizzazione del servizio, la sua utenza, la composizione ed organizzazione del quartiere e la formazione del personale. La conoscenza di una cornice interna ed esterna è risultata essenziale per consentire un quadro completo del contesto di ricerca e le risposte fornite sono state analizzate e restituite durante i focus group.

Sono stati organizzati due focus group iniziali cui hanno partecipato tutte le operatrici, con l'obiettivo di permettere loro di incontrarsi, realizzare le prime connessioni, stabilire il patto di fiducia e negoziare il percorso. Un elemento di interesse, rispetto a questi primi incontri, è stata la scoperta che le educatrici dei servizi integrativi non avevano avuto modo di conoscersi e confrontarsi nel gruppo ristretto, perché coinvolte prevalentemente in percorsi di formazione che vedono presenti tutte le educatrici di nido comunali e perché negli ultimi anni vi è stato un forte turn over di personale che non ha avuto modo di familiarizzare a causa della pandemia. Il tempo per dialogare insieme è risultato essere occasione proficua per conoscere le percezioni emergenti rispetto al proprio specifico contesto di lavoro, al proprio ruolo, al confronto fra passato e presente dei servizi.

Si è proceduto con la realizzazione di osservazioni partecipanti (2 per ogni servizio), per le quali sono state utilizzate griglie di osservazione, note di campo narrative ed annotazioni, che hanno consentito di incrociare i dati raccolti e di individuare le prime emergenze.

Contemporaneamente, sono state condotte interviste in profondità alle educatrici (8 in totale), per le quali è stata usata una *question route* aperta alle sollecitazioni emergenti, in modo da costruire conoscenza attraverso la relazione (Holstein & Gubrium, 2004). Per la *question route* sono stati individuati quattro ambiti di indagine: la formazione personale, l'organizzazione del servizio (in particolare di quegli aspetti che favoriscono la partecipazione e

rendono il servizio accessibile), il contatto con le altre realtà del territorio, i cambiamenti avvenuti nel corso del tempo.

Le interviste con le educatrici sono state registrate e trascritte, per poi essere analizzate tramite analisi tematica ed hanno dato lo sprone per impostare le successive interviste con le coordinatrici pedagogiche e con la responsabile educativa, per comprendere anche il punto di vista di chi coordina e dirige i servizi.

3.3 *Riflessioni dopo la prima analisi dei dati*

Dopo una prima restituzione, è stato concordato insieme un momento di riflessione sull'identità dei servizi, per individuare punti di contatto e di differenza tra le diverse realtà dei CBG e contribuire alla costruzione di un lessico comune e condiviso fra le educatrici.

Successivamente si è proceduto ad un lavoro sugli spazi (percepito come elemento centrale nella costruzione dell'identità di ciascun servizio), ispirato all'approccio a mosaico (Clark & Moss, 2014). Alle educatrici è stato chiesto di individuare, all'interno del loro servizio, gli spazi ritenuti funzionali e leggibili da tutti e di quelli meno fruibili e con maggiori criticità. Le immagini sono state raccolte e commentate durante un incontro che si è tenuto a giugno ed hanno portato alla decisione di apportare alcune modifiche, per rendere gli spazi più aderenti alle idee emerse rispetto all'identità dei servizi.

Il Sistema Integrato suggerisce la costruzione di “contesti co-evolutivi, in grado di operare un approccio olistico” (Silva et al., 2018, pag. 61), in grado di offrire molteplici opportunità: l'uso dell'approccio a mosaico è stato ritenuto interessante in questa sede, perché si serve oltre che delle parole, anche delle immagini, spesso suggerite come strumento di espressione dei bambini più piccoli: in tale contesto sono state utili per consentire una riflessione che permettesse di visualizzare il proprio servizio, in modo da vederlo anche con gli occhi degli altri.

In sintesi, sono state definite e realizzate le seguenti fasi:

1. Fase preliminare: esplorativa, orientata alla definizione del progetto (mesi di giugno/settembre 2022);
2. Fase osservativo-narrativa con accesso al campo: focus group, prime osservazioni ed interviste (ottobre/dicembre 2022);
3. Fase analitica, con una prima analisi dei dati raccolti nelle osservazioni e nelle interviste e relativa restituzione al gruppo di lavoro (febbraio/marzo 2023);

4. Seconda fase di accesso al campo: nuove osservazioni dei servizi ed interviste alle coordinatrici pedagogiche e alla responsabile (maggio/giugno 2023);
5. Fase operativa con attività di riflessione sui valori ritenuti essenziali nel proprio servizio (maggio 2023); raccolta delle foto e di discussione in gruppo delle stesse per individuare la leggibilità e comprensibilità degli spazi e riflettendo su eventuali cambiamenti da apportare (giugno 2023).

A supporto del percorso di ricerca-azione, sono stati individuate alcune tematiche che necessitano di un approfondimento in sede formativa, sui temi del Sistema Integrato, per comprendere la portata attuale delle richieste declinate nelle Linee Pedagogiche, in termini di accessibilità e di partecipazione di tutte le famiglie e delle attuali sperimentazioni in atto rispetto alla costituzione di Hub a bassa soglia per famiglie e bambini che vivono in contesti di marginalità e fragilità.

4. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

Al momento attuale la ricerca sta prendendo due diramazioni: da un lato, sta procedendo nell'ottica formativa e in prime micro-sperimentazioni, che hanno portato ad una ri-organizzazione degli spazi, realizzata durante la chiusura estiva dei servizi; dall'altro si è soffermata sull'analisi delle interviste delle educatrici, delle coordinatrici e della responsabile educativa, per analizzare in profondità le trascrizioni e cogliere tutti gli aspetti che possano mettere in luce le reali strategie inclusive da mettere in atto, valorizzando l'advocacy delle professioniste coinvolte (Peeters & Sharmahd, 2014)

I primi risultati delle osservazioni e delle interviste sono stati condivisi con il gruppo al completo, in un ulteriore focus group, per comprendere se quanto osservato fosse rispondente a quanto sentito dal gruppo e proporre con il lavoro sugli spazi. Nonostante la parzialità della visione data dalla prima analisi delle trascrizioni, la condivisione delle prime emergenze ha trovato il gruppo in linea con quanto presentato.

Sono infatti emersi tre aspetti fondamentali: quello relativo all'*organizzazione del servizio* (gratuità, orari di apertura, prenotazione, contatto con altre realtà del territorio); *alla professionalità*, che pone grandi interrogativi sulla propria presenza come educatrici nei servizi (di aiuto all'adulto o al bambino?) e *alla formazione*, per la maturazione di relazioni non giudicanti, ma capaci di rispondere alle richieste delle famiglie, con uno sguardo rispettoso verso il servizio ed aperto alle innovazioni e alle competenze di chi vi opera.

Nel mese di settembre è stato realizzato un nuovo momento di verifica con

il gruppo di lavoro, andando più in profondità nell'analisi delle interviste e proponendo un lavoro sul tema dell'organizzazione dei tempi, strettamente legato a quello sullo spazio, con l'utilizzo di nuovo dell'approccio a mosaico.

Nei mesi di ottobre e novembre saranno condotte due formazioni specifiche relative alla continuità 0-6 e ad un approfondimento sulle Linee Pedagogiche.

5. Considerazioni conclusive: punti di forza e di criticità della ricerca

La presente ricerca, si propone di indagare l'accessibilità dei CBG del Comune di Modena, attraverso la loro funzione di facilitatori educativi per le famiglie che per vari motivi non frequentano i servizi tradizionali. Nella normativa italiana, i servizi integrativi vengono riconosciuti come essenziali per consentire a tutte le famiglie di avere opportunità educative e di socializzazione, che se di qualità favoriscono lo sviluppo individuale e dell'intero paese. Nonostante il lavoro di legislatori e studiosi, è però ancora necessario individuare strade che consentano il rispetto delle diversità e delle individualità, che caratterizzano ogni famiglia.

La sfida del presente progetto è quella di conoscere più approfonditamente la realtà dei CBG di Modena e di riflettere su come poterli rendere più aperti ai bisogni di tutte le famiglie, ma si auspica anche che questa esperienza possa essere socializzata con altre esperienze simili, per poter creare una riflessione più ampia.

I primi dati analizzati risultano essere in linea con le ricerche precedenti (Gift, 2014; Insieme, 2015), in particolare quelli che mettono in luce come i CBG siano luoghi di socializzazione soprattutto per gli adulti (Geens & Vandebroek, 2014), che attorno ad un tavolo possono trovare occasioni di confronto e sentirsi meno soli nel ruolo genitoriale, accogliendo suggerimenti dai pari e dalle educatrici.

Allo stesso modo la necessità di concentrare l'attenzione su una formazione specifica, che coinvolga le educatrici e le coordinatrici in un ruolo che è molto differente da quello delle colleghe che lavorano nei nidi, appare essere un elemento di continuità con le ricerche passate.

Rispetto al passato è cambiato lo scenario sociale ed economico, che vede le famiglie in difficoltà dal punto di vista relazionale e delle opportunità di partecipazione: il fatto che i servizi di Modena siano gratuiti, rappresenta un elemento di grande opportunità, che necessita di essere ancora più valorizzato ed indagato.

Un punto di forza della ricerca è rappresentato dalla disponibilità del gruppo di lavoro e della dirigenza a mettersi in gioco, raccogliendo i suggerimenti

menti e trasformandoli in risorse, laddove ritenuti validi per il servizio stesso. La possibilità di dedicare tempi distesi alla conoscenza del contesto e dei protagonisti dello stesso ha fatto sì che questi non percepissero le ricercatrici come presenze estranee, ma facilitatori di approfondimenti e confronti: le educatrici hanno infatti da subito presentato il lavoro di ricerca alle famiglie presenti, che hanno stabilito un dialogo, chiedendo di poter essere ascoltate e prese in considerazione nelle loro idee.

Un elemento che al momento potrebbe porsi come fattore di fragilità, ma che potrebbe trasformarsi in punto di forza, è proprio l'aspetto del coinvolgimento delle famiglie, che dall'inizio è stato considerato come elemento essenziale, ma che ha dovuto essere tenuto in secondo piano, per sviluppare in precedenza il lavoro con educatrici, coordinatrici e responsabile educativa.

Per il futuro sono in programma attività che coinvolgano proprio gli adulti frequentanti i servizi, per riuscire ad avere una visione olistica dei CBG e riuscire a restituire protagonismo e agentività alle famiglie e rispettare la multivocalità (Bove, 2021) di cui per prime le Linee Pedagogiche si sono fatte portavoce. Un elemento di estrema importanza – sottolineato anche dal Quality Framework a cui si è fatto riferimento nel testo – è proprio quello del coinvolgimento delle famiglie, per renderle protagoniste dei processi partecipativi e contribuire ad una democratizzazione dei servizi, nonché a co-costruire conoscenza rispetto all'infanzia e alla sua educazione e cura.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli.
- Anolli, L. & Mantovani, S. (1987). Oltre il nido. Il Tempo per le famiglie. In A. Bondioli, & S. Mantovani, (Eds.). *Manuale critico dell'asilo nido* (345-377). Franco-Angeli.
- Balduzzi, L. (2018). Costruire il sistema integrato 0-6: raccogliere la sfida. *Rivista Infanzia*, 45(1), 1-4.
- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Franco Angeli.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (Eds.) (2021). *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*. Gruppo Spaggiari.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2022). L'educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l'accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, LVIII(2), 295-307.
- Barbier, R., (2008). *La ricerca-azione*. Armando Editore.
- Bennett, J. & Moss, P. (2010). *Working for inclusion: an overview of European Union early years services and their workforce*. Children in Scotland.

- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi-chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Bove C. (2021). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti interculturali*. FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979, ed. it. 1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Cambi, I. & Monini, T. (Eds.) (2008). *I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna. Analisi organizzativa e riflessioni*. Edizioni Junior.
- Clark, A. & Moss, P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Edizioni Junior.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 12.05.2009. ((2009/C 119/02).
- Commissione Europea (2011). Comunicazione della Commissione “*Consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*”. Bruxelles, 17.2.2011 COM(2011) 66.
- Commissione Europea (2013). Raccomandazione della Commissione “*Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*”, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 20.02.2013 2013/112/UE.
- Commissione Europea (2018). Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura dell'infanzia di alta qualità, Bruxelles, 22.5.2018 COM(2018) 271.
- Consiglio dell'Unione Europea (2019). Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 22.05.2019, (2019/C 189/02).
- EACEA (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Eurydice.
- Geens, N., & Vandebroek, M. (2014). Che cosa abbiamo imparato dai genitori sui Centri per Bambini e Genitori. *GIFT*, 20, 56-61.
- Holsteins, J. A. & Gubrium J. F. (2004). Working it up, down and across. In *Qualitative Research Practice* (pp. 297-311). Sage.
- Lazzari, A. & Vandebroek, M. (2012). Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies*. Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. Brussels: European Commission.
- Lazzari, A. & Vanderbroeck, M. (2014). Servizi aperti a tutti. *Bambini in Europa*. 1, 15-17.
- Lewin, K. (1951, ed. It. 1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Il Mulino.
- Manini, M., Gherardi, V. & Balduzzi, L. (2005). *Gioco, Bambini, Genitori*. Carocci.
- Mantovani, S. (2005), Per la prima volta insieme: Tempo per le famiglie a Milano. In Musatti, T. & Picchio, M.C. *Un luogo per bambini e genitori nelle città*. Il Mulino.

- Milani, P. (2021). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci editore.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). *Piano di Azione Nazionale per l'attuazione della Garanzia Infanzia. Giuste radici per chi cresce*.
- Ministero dell'Istruzione (2015). *Decreto Legislativo n. 107: "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"*.
- Ministero dell'Istruzione (2017). Decreto Legislativo n. 65: "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, 107".
- Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20. DOI: 10.1080/13502930601046620
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge.
- Musatti, T. (2016). Il progetto Insieme: perché una ricerca sui Centri per bambini e famiglie?. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 13-32.
- Peeters, J. (2010). The role of ECEC services and professionals in addressing poverty and promoting social inclusion. *Early Childhood Education and Care services in European Union Countries*.
- Quality Framework Europeo (2014): *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission https://www.value-ecce.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecce-quality-framework_en.pdf
- Silva, C., Sharmahd, N., & Calafati, C. (2018). *La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia. Un percorso di ricerca-azione nei servizi gestiti dal Consorzio CO&SO*. Franco Angeli.
- Sorzio, P., Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Carocci.
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari A. & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education* 47(4), 508-526 DOI:10.2307/23357031.
- Vandebroek, M. (2011). *Educare alla società sociale, culturale, etnica*. Edizioni Junior.

I.25

Verso l'innovazione dell'insegnamento universitario: Digital Scholarship e pratiche di valutazione e feedback Towards university teaching innovation: Digital Scholarship and assessment and feedback practices

Federica Picasso

Università di Trento, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive
federica.picasso@unitn.it

Nel contesto dell'istruzione superiore odierno c'è una crescente attenzione allo sviluppo delle competenze digitali degli accademici quali Digital Scholars (Van Petegem et al., 2021).

L'importanza di questo tema è evidenziata anche da framework come il DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) con le sue sei aree di competenza principali (1 Impegno professionale; 2 Risorse digitali; 3 Insegnamento e apprendimento; 4 Valutazione; 5 Responsabilizzazione degli studenti; 6 Facilitazione delle competenze digitali degli studenti).

Questo studio esplora l'area della valutazione e, in particolare, si propone di indagare le pratiche di Technology-Enhanced Assessment (TEA) (Devedzic & Devedzic, 2019) per individuare modelli di *academic development* su questo tema nel contesto nazionale e internazionale. Le prime due azioni di ricerca sono state un'analisi nazionale dei syllabi per identificare l'uso da parte dei docenti universitari delle pratiche di valutazione e feedback potenziati dalla tecnologia e un processo di revisione sistematica della letteratura che mirava a esplorare le azioni, i programmi e i modelli di sviluppo accademico esistenti per sostenere le pratiche TEA nello scenario internazionale. Alla luce di questi risultati, nella ricerca di dottorato si sta attualmente strutturando un modello di sviluppo accademico.

Esso prevede la creazione di corso online aperto a tutti i docenti dell'Università di Trento per lo sviluppo di competenze digitali specifiche legate all'area della valutazione e del feedback potenziati dall'uso della tecnologia e l'individuazione di *key principles* sviluppati grazie ad interviste proposte a testimoni ed esperti privilegiati nel contesto UK, dove queste pratiche sono ampiamente sviluppate.

Parole chiave: Academic Development; Digital Scholarship; Higher Education; Modelli; Technology-Enhanced Assessment and Feedback.

In today's Higher Education context, there is an increasing focus on developing the digital competences as Digital Scholars (Van Petegem et al., 2021).

The importance of this topic is also highlighted by frameworks such as the DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) which identifies six core competency

areas (1 Professional engagement; 2 Digital resources; 3 Teaching and learning; 4 Assessment; 5 Student empowerment; 6 Facilitation of students' digital skills). This study explores the area of assessment and in particular, this paper aims to investigate current practices of Technology-Enhanced Assessment (TEA) (Devedzic & Devedzic, 2019) in order to identify academic development models in the national and international context. The first two research actions were a national analysis of syllabi to identify university teachers' use of technology-enhanced assessment and feedback practices and a systematic literature review aimed at exploring existing actions, programmes and academic development models to support TEA practices in the international scenario; currently, the PhD research aims at designing an academic development model to scaffold TEA practices.

The model involves the creation of an online course dedicated to all University of Trento academics for the development of specific digital skills related to the field of evaluation and feedback enhanced by the use of technology; we are also identifying key principles through interviews with experts in the UK context, where these practices are widely consolidated.

Keywords: Academic Development; Digital Scholarship; Higher Education; models; Technology-Enhanced Assessment and Feedback.

1. Quadro teorico di riferimento

Nell'Higher Education vi è una profonda attenzione allo sviluppo delle competenze dei docenti universitari (Lotti et al., 2022; Yerevan Communiqué, EHEA, 2015) al fine dell'applicazione di pratiche didattiche in grado di coinvolgere e fornire competenze di apprendimento permanente agli studenti (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2018; Agenda 2030, Goal 4).

Alla luce delle misure adottate dal programma italiano del Recovery Plan, diventa urgente valorizzare e investire nello sviluppo accademico, al fine di promuovere un reale progresso tecnologico nell'istruzione superiore. La Missione 4 del Piano di rilancio è collegata all'Obiettivo 4 "Istruzione di qualità" (sotto-obiettivi 4.2, 4.4, 4.7, 4.a, 4.b e 4.c) dell'Agenda 2030, che sottolinea l'importanza dello sviluppo di programmi di istruzione e formazione di qualità, di ambienti e professionisti adeguati che supportino un apprendimento efficace degli studenti.

Inoltre, il dibattito a livello europeo sulle competenze digitali ha portato allo sviluppo del quadro DigCompEdu, che sottolinea la necessità di sostenere le competenze digitali dei docenti universitari. Il DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017), base fondamentale del progetto di ricerca, descrive le competenze degli educatori e le suddivide in sei aree principali e 22 sottocompetenze.

Nel contesto di queste sei aree di competenza (1 Impegno professionale; 2 Risorse digitali; 3 Insegnamento e apprendimento; 4 Valutazione; 5 Responsabilizzazione degli studenti; 6 Facilitazione delle competenze digitali degli studenti). Questo progetto esplora l'area della valutazione con l'obiettivo di capire come gli accademici implementano l'uso della tecnologia nelle loro pratiche di valutazione e feedback e di aiutarli a migliorare queste pratiche.

L'area dell'Assessment, come indicato dagli autori del framework, comprende tre dimensioni:

Strategie di valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare le tecnologie digitali per la valutazione formativa e sommativa. • Migliorare la diversità e l'adeguatezza dei format e degli approcci di valutazione.
Analisi dei dati	<ul style="list-style-type: none"> • Generare, selezionare, analizzare criticamente e interpretare le prove digitali sulle attività, sulle prestazioni e sui progressi degli studenti, al fine di informare il processo di insegnamento e di apprendimento.
Feedback e pianificazione	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare le tecnologie digitali per fornire feedback mirati e tempestivi agli studenti. • Adattare le strategie di insegnamento e fornire un supporto mirato, sulla base delle evidenze generate dalle tecnologie digitali utilizzate. • Consentire a studenti e genitori di comprendere le tecnologie digitali e di usarle per prendere decisioni.

Tabella 1: European Framework for the Digital Competence of Educators - Area 4 Assessment (Redecker & Punie, 2017)

Queste micro aree forniscono una overview delle competenze digitali che i professionisti dell'educazione dovrebbero acquisire per far fronte alle nuove sfide educative all'interno dei vari contesti formativi ed educativi. La tecnologia deve essere infatti considerata come elemento integrato al supporto della didattica (Bonaiuti & Dipace, 2021; De Rossi & Ferranti, 2017), dunque tecnologia come elemento fondamentale che va ad incrociarsi ponderatamente nel processo di progettazione e organizzazione del processo formativo/didattico dei docenti.

Di conseguenza, docenti in questa particolare cornice devono agire come professionisti in grado di implementare le tecnologie e gestire i dati di apprendimento da utilizzare nella progettazione e nell'implementazione delle strategie di valutazione (Raffaghelli, 2019; Marzano & Calvani, 2020), quali nuovi Digital Scholars dunque professionisti che usano competenze, strategie e azioni

nella loro pratica di insegnamento e di ricerca attraverso l'implementazione ponderata e consapevole delle risorse digitali (Weller, 2011).

In relazione a ciò, il report JISC (2010) "Effective Assessment in a Digital Age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback" ci viene incontro, sottolineando che il rapporto tra tecnologia e valutazione, per giocare da elemento fondamentale che sostiene il miglioramento delle pratiche di valutazione e feedback,

"must add value to current practices, for example by making the experience of assessment more authentic or appropriate, by enabling learners to more effectively monitor and correct their own learning, by increasing the validity and efficiency of assessments or by improving the quality and timeliness of feedback"(JISC, 2010, p.17).

Il report sottolinea come l'integrazione delle tecnologie in questa area possa influenzare i processi di valutazione in termini di:

- dialogo e comunicazione: l'interazione online (ad esempio attraverso forum e blog) può arricchire il feedback e aiutare a chiarire gli obiettivi di apprendimento. La distanza e i vincoli di tempo possono essere superati;
- immediatezza e contingenza: l'uso di strumenti interattivi online possono facilitare la valutazione formativa; un feedback rapido può correggere le idee sbagliate e guidare l'approfondimento.
- autenticità: le simulazioni online e le tecnologie possono supportare l'efficacia dell'erogazione della valutazione;
- velocità e facilità di elaborazione: i sistemi di gestione della valutazione possono agevolare la produzione di feedback per studenti e professionisti dell'educazione, fornendo informazioni solide utili a sostenere processi di revisione e di garanzia della qualità;
- apprendimento autovalutativo e autoregolato: attività quali la valutazione tra pari, la raccolta di prove e la riflessione sui risultati raggiunti anche attraverso l'introduzione di e-portfolio e blog possono generare apprendimento e promuovere capacità di pensiero di ordine superiore, migliorando di conseguenza le prestazioni nella valutazione sommativa;
- addizionalità: la tecnologia può rendere possibile la valutazione di abilità e processi che in precedenza risultavano difficili da misurare, compresi i processi dinamici coinvolti nell'apprendimento. La tecnologia può anche aggiungere una qualità personale al feedback, anche in contesti di grande gruppo (JISC, 2010).

Le caratteristiche segnalate dal report sembrano acquisire una rinnovata importanza dopo la pandemia, la quale ha repentinamente introdotto un com-

pleto ripensamento della progettazione e implementazione di pratiche valutative, le quali sono state forzatamente trasposte online. Il periodo pandemico può però rappresentare in questo senso una “importante opportunità di osservazione, analisi, ripensamento, relativi alle forme d’insegnamento/apprendimento alternative alle tradizionali relazioni educative/formative in presenza” (Grion et al., 2020, p. 76) e va dunque a sostenere l’attivazione di processi riflessivi sull’utilizzo e sull’integrazione ponderata delle tecnologie come cruciale elemento protagonista delle azioni didattiche e valutative.

La ricerca approfondisce la tematica del *Technology Enhanced Assessment* (TEA), inteso come termine generale che include i diversi metodi con cui la tecnologia può essere utilizzata per supportare la gestione e l’implementazione della valutazione nei contesti educativi; esso consente ai docenti di realizzare la valutazione con un approccio innovativo e permette agli studenti di applicare le competenze e le conoscenze rilevanti, piuttosto che limitarsi a riprodurre i fatti che hanno ricordato e ad applicare procedure standardizzate di problem-solving (Devedzic & Devedzic, 2019).

Price e Kirkwood (2014) sottolineano che “the use of technology often replicates existing assessment practices rather than embracing transformative practices. [...] However, there is little evidence that technology has improved tertiary level student learning or, if so, to what extent” (Price & Kirkwood, 2014; Sweeney et al., 2017, p. 2).

In relazione a ciò, la letteratura sottolinea il crescente interesse per le pratiche di TEA nel campo dell’istruzione superiore: il TEA è visto come un insieme di strategie che consente pratiche di valutazione educativa come la valutazione tra pari, l’autovalutazione e l’autovalutazione del docente (Grion & Serbati, 2019; Corsini, 2023) e può supportare le sfide della valutazione come l’apprendimento a distanza e flessibile e la elevata numerosità di studenti (Oldfield et al., 2012; Whitelock & Watt, 2008), sviluppando anche la possibilità di generare “feedback costruttivi, tempestivi e ‘facili da comprendere” (Whitelock et al., 2011, p. 2; Sweeney et al., 2017).

Oldfield e colleghi (2012) analizzano il cambiamento prodotto dall’introduzione dell’uso delle tecnologie digitali nella valutazione (Trincherò, 2018); l’implementazione di queste nuove strategie e strumenti potrebbe, infatti, stimolare questi elementi:

- l’implementazione di più tipi di valutazione per favorire la scelta degli studenti e una
- valutazione che educa (Corsini, 2023);
- lo sviluppo di nuove strategie per introdurre la valutazione sommativa;
- il conseguimento di competenze importanti come l’interazione e la collaborazione tra pari e
- l’uso dell’analisi dei dati per informare le pratiche di valutazione.

A partire da queste evidenze prodotte dalla letteratura si struttura il presente progetto di ricerca nel contesto di una Borsa PON “Tematica Innovazione”, svolto in collaborazione con EduTech, azienda del territorio trentino specializzata in tecnologie educative e con il sostegno del FormID Teaching and Learning Centre dell’Università di Trento.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca si propone di indagare, nel contesto italiano, le pratiche di Technology Enhanced Assessment e Feedback che gli accademici applicano nella loro didattica, nonché l’attuale stato dell’arte dei modelli di sviluppo accademico esistenti nel contesto internazionale incentrati sul potenziamento delle pratiche di valutazione e feedback digitali. L’obiettivo finale della ricerca è quello di creare e validare un modello di sviluppo accademico per sostenere lo sviluppo professionale degli accademici come Digital Scholars nel contesto dell’Università di Trento.

In particolare, gli obiettivi generali della ricerca sono i seguenti:

- promuovere l’analisi delle pratiche di valutazione a supporto della tecnologia in Italia e raccogliere i bisogni di miglioramento, al fine di personalizzare le azioni di sviluppo dei docenti e i processi di innovazione didattica.
- comprendere come sostenere lo sviluppo di competenze tecnologiche di valutazione per i docenti universitari.
- integrare il ruolo della tecnologia nei processi valutativi creando un modello di sviluppo accademico da validare presso l’Università di Trento.
- aumentare la qualità della didattica universitaria e far progredire la ricerca scientifica nazionale e internazionale nel campo della Digital Scholarship con particolare riferimento all’area del Technology Enhanced Assessment and Feedback.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono qui descritti:

1. esplorare le pratiche di valutazione e feedback potenziati dalla tecnologia messe in atto dagli accademici italiani.
2. identificare i bisogni formativi dei docenti per il miglioramento delle pratiche di valutazione e feedback potenziati dalla tecnologia (TEA).
3. analizzare la letteratura internazionale per comprendere i modelli di sviluppo accademico esistenti per favorire l’implementazione della valutazione potenziata dalla tecnologia.
4. creare e testare un modello per la formazione e l’accompagnamento dei

docenti universitari nelle pratiche di utilizzo della tecnologia nella valutazione e nel feedback, supportando lo sviluppo delle loro competenze digitali verso il ruolo di Digital Scholar nel contesto dell'Università di Trento.

Pertanto, le tre domande di ricerca sono le seguenti:

Q1. Quali pratiche tecnologiche implementano gli accademici nel contesto universitario italiano nei loro processi di valutazione e quali sono i loro bisogni formativi?

Q2. Quali sono i tipi di modelli di sviluppo accademico (AD) che promuovono le competenze e le pratiche di valutazione e feedback potenziate dalla tecnologia nei processi di insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore?

Q3. Quali sono le caratteristiche e qual è l'impatto di un modello di formazione a supporto delle pratiche TEA?

3. Scelte metodologiche e procedurali

Al fine di fornire una panoramica di insieme rispetto alle azioni di ricerca svolte nei due anni del progetto di dottorato, si propone qui di seguito una tabella riassuntiva che vada a connettere le domande di ricerca con le specifiche azioni svolte:

Domanda di ricerca	Azioni svolte
Q1. Quali pratiche tecnologiche implementano gli accademici nel contesto universitario italiano nei loro processi di valutazione e quali sono i loro bisogni formativi?	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi del campione nazionale di syllabi (n°3008) • Interviste dedicate a una parte del campione selezionato (estrazione casuale dei partecipanti all'intervista) • Questionario rivolto ai docenti Unitrento per la rilevazione di pratiche TEA e relativi fabbisogni formativi
Q2. Quali sono i tipi di modelli di sviluppo accademico (AD) che promuovono le competenze e le pratiche di valutazione e feedback potenziate dalla tecnologia nei processi di insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore?	<ul style="list-style-type: none"> • Systematic Literature Review a livello internazionale sulla base del PRISMA Model

<p>Q3. Quali sono le caratteristiche e qual è l'impatto di un modello di formazione a supporto delle pratiche TEA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Costruzione di un Massive Open Online Course (MOOC) dedicato ai docenti dell'Ateneo trentino a sostegno dello sviluppo delle competenze valutative digitali e relativa valutazione degli impatti • Interviste semi-strutturate proposte a testimoni privilegiati in area di assessment e feedback nel contesto UK, al fine della creazione di key principles a sostegno dello sviluppo delle competenze valutative digitali. • Attivazione di azioni di supporto individuale ai docenti partecipanti al MOOC per la sperimentazione di pratiche TEA (10 casi di studio - in progress). • Creazione e validazione di un modello di Academic Development a sostegno dello sviluppo delle competenze valutative digitali (in progress - final output della ricerca)
--	---

Tabella 2: Panoramica delle azioni di ricerca svolte durante il progetto di dottorato

3.1 Domanda di ricerca 1

Per indagare, nel contesto italiano, le pratiche di *Technology Enhanced Assessment e Feedback* che i docenti universitari mettono in atto nel loro insegnamento, è stata condotta un'analisi dei syllabi. La ricerca tiene conto dell'importanza dei syllabus come documento ufficiale che riguarda la pratica didattica dei docenti, considerandolo quindi uno strumento essenziale per comprendere gli approcci alla valutazione e al feedback adottati dai docenti universitari nel contesto nazionale.

La popolazione di riferimento per la creazione del campione è costituita dai docenti universitari delle università italiane statali e non statali. In particolare, sono stati presi in considerazione i 60.158 docenti che ricoprono le seguenti posizioni: professori ordinari; professori associati; ricercatori; ricercatori a tempo pieno; professori straordinari. La pratica di campionamento utilizzata è definita campionamento stratificato: dapprima la popolazione è stata stratificata in sottopopolazioni (aree scientifico-disciplinari), quindi è stato selezionato casualmente il giusto numero di elementi di ciascuna sottopopolazione dalla percentuale che si è deciso di analizzare (5% del totale). Di conseguenza, le proporzioni del campione appartenenti a ciascuna sottopopolazione sono esattamente uguali a quelle della popolazione totale. La popolazione finale è di circa 3008 docenti universitari e, dopo l'identificazione del campione, per ognuno di essi è stato selezionato casualmente il Syllabus relativo a una singola unità didattica/insegnamento.

L'analisi dei syllabi è stata condotta seguendo un processo integrato bottom-up e top-down attraverso i codici identificati in letteratura sotto l'ampio ombrello delle pratiche TEA, quali: *Computer Based Assessment* (Sim et al., 2004); *Learning Management System* (LMS; Burrows & Shortis, 2011), *strumenti di feedback e valutazione semi-automatizzati* (Shortis & Burrows, 2009) e E-tivity.

Sulla base dei risultati dell'analisi dei syllabi, sono state proposte interviste semi-strutturate ai docenti che hanno dichiarato di voler introdurre pratiche di TEA (n°60; rispondenti n°10), al fine di approfondire tali pratiche e comprendere le reali esigenze ed esperienze degli accademici nel contesto italiano.

Qui di seguito, il format di intervista semi-strutturata proposta ai docenti compresi nel sottocampione di indagine relativo alle pratiche di TEA:

Categoria	Domande
Pratica didattica e valutativa	Quali modalità valutative utilizza durante la sua pratica didattica?
	Nella Sua pratica valutativa, quali tipologie di tecnologie digitali ha utilizzato e per quale scopo?
	In che tipologia di insegnamenti utilizza approcci TEA? Con che numerosità di studenti?
	In quali momenti della sua lezione/insegnamento introduce approcci e strumenti di TEA?
Motivazione e formazione	Durante la compilazione del suo syllabus, cosa l'ha portata ad introdurre l'uso della tecnologia nella esplicitazione della sua pratica valutativa?
	Come è venuto a conoscenza degli strumenti ed approcci di TEA citati nel suo syllabus?
Impatto	Come pensa che l'introduzione della tecnologia nella pratica didattica e valutativa possa influire sul Suo insegnamento?
	Rispetto alla Sua azione di insegnamento, quale è stato l'impatto relativo all'introduzione di pratiche valutative potenziate dall'utilizzo della tecnologia?
	Quali conoscenze, abilità e competenze pensa che questi approcci e strumenti favoriscano?
	Quali sono i feedback degli studenti rispetto all'approccio introdotto?

Supporto	Quali difficoltà ha incontrato durante la progettazione e l'implementazione di questa pratica/strumento valutativo?
	Al fine di introdurre approcci di questo tipo, quali misure pensa che l'Ateneo o il Dipartimento potrebbero adottare per supportare i docenti nell'integrazione della tecnologia nella propria pratica valutativa?

Tabella 3: Intervista semi-strutturata proposta ai docenti parte del sottocampione di indagine relativo alle pratiche di TEA

Inoltre, al fine di analizzare le pratiche TEA e i bisogni formativi a supporto della progettazione e dell'implementazione del modello di sviluppo accademico nel contesto dell'Università di Trento, si è proposto il seguente questionario a tutti i docenti dell'istituzione:

Nella vostra pratica valutativa quali tecnologie digitali utilizzate o avete utilizzato?	
a. SISTEMI PER LA VALUTAZIONE SOMMATIVA Ambienti per la creazione di test e prove con possibilità di verifica automatica e immediata delle risposte e calcolo dei relativi punteggi (es. Quiz di Moodle, Kahoot, Google form, Wooclap ecc.)	CdL Triennale CdL Magistrale CdL Ciclo Unico Interessata/o ad un futuro approfondimento
b. SISTEMI PER LA VALUTAZIONE FORMATIVA E DI FEEDBACK strumenti per il riscontro/feedback sulla produzione di elaborati da parte degli studenti (es. Quiz, Compito, Feedback, Forum di Moodle, Wooclap, Mentimeter)	CdL Triennale CdL Magistrale CdL Ciclo Unico Interessata/o ad un futuro approfondimento
c. SISTEMI DI VALUTAZIONE TRA PARI E AUTOVALUTAZIONE Strumenti per la valutazione tra pari o autovalutazione tra studenti (es. Workshop di Moodle, Eduflow, FeedbackFruits, Quiz, diario di Moodle)	CdL Triennale CdL Magistrale CdL Ciclo Unico Interessata/o ad un futuro approfondimento
Al fine di continuare a migliorare ed innovare la sua didattica, che tipo di attività/supporto offerte dall'Ateneo riterrebbe utili?	
<ul style="list-style-type: none"> • Seminari informativi svolti in presenza o online • Corso lungo (alcuni giorni) • Workshop formativi di taglio pratico • Materiali ed esempi di pratiche didattiche • Comunità di Pratica per lo scambio con i colleghi • Altro 	

Tabella 4: Domande inserite nel questionario dedicato ai docenti Unitn utili ad indagare le pratiche TEA e i relativi fabbisogni formativi

3.2 Domanda di ricerca 2

Per la seconda domanda di ricerca, è stata effettuata una revisione sistematica della letteratura, sviluppata attraverso l'uso del modello PRISMA (Moher, 2009), utilizzando due banche dati internazionali online, l'Education Resources Information Center (ERIC) e Scopus, utilizzando le seguenti parole chiave per identificare gli articoli di riferimento:

“Technolog* assess*” OR “Technolog* feedback” AND “academic development” OR “educational development” OR “faculty development” AND “Higher Education” AND “models”.

Qui di seguito i criteri di ammissibilità selezionati:

Criteri	Inclusione	Esclusione
Time frame	2018-2022	Prima del 2018
Lingua	Inglese	Tutte le altre lingue
Settore	Risorse incentrate sull'istruzione superiore	Tutte le altre tipologie di livello scolastico/istituzionale
Caratteristiche dei paper	Full Text Peer review Journal Articles	Tutti i documenti non disponibili Report Atti di conferenza Libri
Obiettivo/argomento	Formazione 1. Quadro di riferimento: documenti che includono modelli di formazione e si concentrano sullo sviluppo di competenze digitali di valutazione e feedback per gli accademici. 2. Documenti che identificano il quadro di sviluppo accademico, il modello, le condizioni chiave, le pratiche, i programmi e i principi. 3. Quadri/modelli applicati nella pratica 4. Focus sulle competenze degli insegnanti	

Tabella 5: Criteri di ammissibilità selezionati per lo sviluppo della Systematic Literature Review

Dopo l'introduzione dei criteri di ammissibilità, i documenti selezionati sono stati 38 su SCOPUS e 456 su ERIC. Ci si è concentrati su articoli riguardanti l'istruzione superiore, con particolare attenzione ai quadri di sviluppo accademico, ai modelli, alle condizioni chiave, alle pratiche e ai programmi. Il processo seguito è presentato nella figura 1 qui sotto:

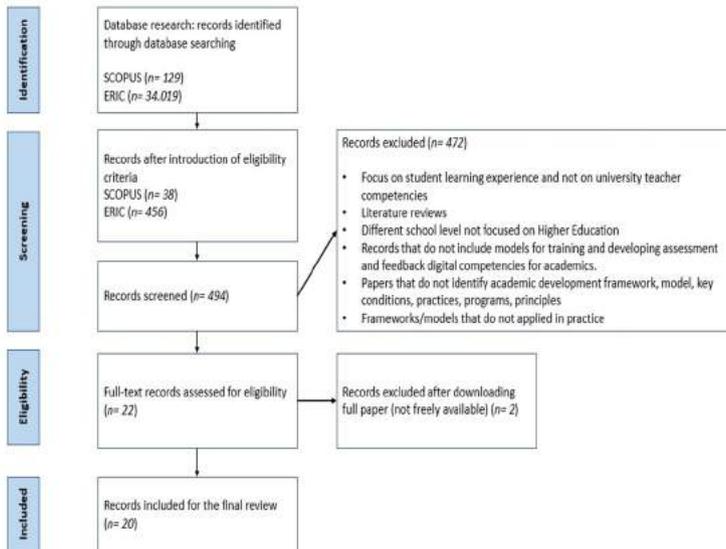


Figura 1: Processo utilizzato per sviluppare la Systematic Literature Review secondo il modello PRISMA (Moher et al, 2009)

3.3 Domanda di ricerca 3

Alla luce dei risultati dell’analisi dei syllabi e dei bisogni formativi e della revisione sistematica, è stato sviluppato e implementato un MOOC denominato “Le competenze valutative digitali” sulla piattaforma LMS (Moodle) per gli accademici dell’Università di Trento, al fine di favorire lo sviluppo di competenze digitali nel campo dei TEA. Il MOOC rappresenta il primo passo del modello di formazione pedagogica che è in fase di costruzione grazie ai risultati ottenuti in risposta alle domande di ricerca 1 e 2.

Esso è composto da quattro moduli interattivi autoconsistenti con relative attività di autovalutazione e progettazione guidata.

L'erogazione del MOOC sarà seguita da una sperimentazione con docenti volontari, che saranno coinvolti nel progetto di ricerca e saranno supportati nella progettazione, nell’implementazione e nel monitoraggio delle pratiche TEA nella loro pratica didattica (nell’anno accademico 2023/24).

Gli impatti del MOOC e della sperimentazione con i docenti saranno valutati in base ai quattro livelli di Kirkpatrick (1994):

- *Reaction*: questionario di soddisfazione, adattato dall'Online Satisfaction Survey (OSS) (Strachota, 2003);
- *Learning*:
Valutazione dell'apprendimento utilizzando i *learning analytics* forniti dalla piattaforma Moodle, valutazione strutturata che tiene conto dei principi dell'Online Learner Engagement (Martin & Borup, 2022):
 - interazione utente-piattaforma
 - interazione utente-contenuto;
 - tempo trascorso sul corso e su ciascun modulo;
 - interazione utente-attività: numero di tentativi e parti più critiche delle attività per ogni singolo utente.
- *Behaviour*: analisi dei syllabi dei docenti partecipanti al MOOC per capire se hanno introdotto le pratiche TEA nel loro insegnamento dopo la formazione; sarà inoltre prevista la somministrazione ai docenti non sperimentatori di un questionario alla fine del secondo semestre a.a. 2023/2024 per indagare come utilizzano le pratiche e gli strumenti TEA e il loro impatto percepito.
- *Impacts*:
 - Percezione dell'uso delle tecnologie: ai docenti verrà chiesto di compilare la *Intrapersonal Technology Integration Scale* (Benigno et al., 2013), proposta prima e dopo la sperimentazione, al fine di misurare l'opinione dei docenti in merito all'integrazione delle tecnologie nel loro insegnamento.
 - Valutazione dell'impatto delle nuove pratiche sugli studenti attraverso il confronto delle opinioni degli studenti sull'insegnamento (questionario universitario standard) per l'anno accademico 2022/2023 e 2023/2024 e dei risultati degli esami degli studenti dell'anno accademico 2022/2023 rispetto a quelli dell'anno accademico 2023/2024. Queste misure sono finalizzate a raccogliere alcuni dati sull'impatto sugli studenti, da triangolare con le altre misure, nella consapevolezza che non vi sono relazioni causa-effetto tra la modalità didattico-valutativa adottata e gli apprendimenti e la performance e soddisfazione degli studenti.
 - Questionario somministrato agli studenti per capire la loro percezione dell'uso delle pratiche TEA sperimentate con i loro docenti.

Al fine di ottenere maggiori informazioni per la creazione del modello di sviluppo accademico, si è deciso di promuovere una serie di interviste con un gruppo di esperti nel campo della valutazione e del feedback nel Regno Unito durante il periodo di dottorato all'estero. La scelta del contesto UK si motiva

per la lunga e consolidata tradizione sull'*academic development* e sull'integrazione delle tecnologie nelle pratiche valutative.

Le interviste nel Regno Unito sono state proposte a tre diversi livelli:

- 1° livello: Professionista (docente che applica gli approcci in pratica);
- 2° livello: Sviluppatore accademico;
- 3° livello: Livello istituzionale.

Le interviste (tuttora in fase di analisi) mirano a integrare il MOOC con ulteriori azioni di sviluppo accademico che possono migliorare le pratiche TEA, con l'obiettivo in particolare di strutturare principi chiave e risorse come parti fondamentali del modello di sviluppo professionale.

A partire da agosto 2023, si sono inoltre attivati percorsi di sostegno individuale alla progettazione e all'implementazione di interventi e approcci di valutazione potenziati dall'uso della tecnologia. Tali azioni di supporto sono dedicate ai docenti partecipanti al MOOC, i quali si sono candidati per la partecipazione alla sperimentazione e verranno dunque sostenuti nei processi di progettazione della propria valutazione alla luce dei contenuti fruiti.

4. Discussione dei dati raccolti

4.1 Domanda di ricerca 1

L'analisi dei syllabi ha rivelato uno scarso utilizzo delle pratiche di TEA da parte degli accademici italiani: su un totale di 4400 pratiche di valutazione identificate, solo il 3,3% (n=144) include pratiche di TEA e feedback. Nel dettaglio, sono state citate 91 (63,2%) pratiche di *Computer Based Assessment* (CBA - Sim et al., 2004), 42 (29,2%) attività di autovalutazione e valutazione tra pari e valutazione formativa attraverso l'uso di *Learning Management Systems* (Burrows & Shortis, 2011), 2 (1,4%) attività proposte attraverso sistemi e strumenti di valutazione semi-automatizzata (Shortis & Burrows, 2009) e 9 (6,3%) di *E-activities* (Picasso et. al, 2023).

Per comprendere a fondo le pratiche degli accademici, sono state condotte interviste semi-strutturate con coloro che hanno dichiarato di utilizzare le TEA (n°=60; partecipanti n°=10): il processo ha evidenziato suggerimenti e riflessioni specifiche in termini di formazione per sostenere le pratiche TEA, quali: a) un supporto specifico non obbligatorio da parte di un esperto; b) la proposta di condivisione di buone pratiche da una prospettiva interdisciplinare e con specificità per l'uso disciplinare; c) la creazione di database per supportare l'applicazione pratica della TEA; d) promozione di evidenze scientifiche in termini

di utilizzo e impatto sul processo di insegnamento, apprendimento e valutazione di queste pratiche; e) corsi di formazione con professionisti che applicano approcci TEA; f) promozione di Comunità di Pratica e momenti dedicati all'apprendimento tra pari; e g) creazione di piccoli pacchetti formativi da utilizzare in modo autonomo.

Per quanto riguarda il questionario somministrato agli accademici dell'Università di Trento (n = 273), essi dichiarano di utilizzare principalmente i sistemi TEA per la valutazione sommativa nelle lauree triennali (58) e a ciclo unico (9); nei corsi di laurea magistrale, invece le pratiche TEA sono state utilizzate maggiormente per implementare esperienze di valutazione formativa e feedback. In termini di esigenze formative, 150 accademici suggeriscono di implementare materiali per la progettazione e l'utilizzo pratico di pratiche innovative di insegnamento, apprendimento e valutazione, compresi gli approcci TEA.

Questi dati sono una base fondamentale per strutturare il modello di sviluppo professionale.

4.2 *Domanda di ricerca 2*

Nella revisione sistematica della letteratura sono stati analizzati 20 articoli. I risultati indicano un'attenzione reale al tema dello sviluppo accademico per promuovere le competenze digitali, ma sembra che l'area dei modelli e delle pratiche di sviluppo accademico TEA sia poco studiata e richieda quindi indagini future.

In primo luogo, si può notare che la valutazione e il feedback sono spesso discussi in modo integrato all'interno di approcci e riflessioni riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento in generale e lo sviluppo accademico. Ci sono pochi studi che si concentrano sui modelli di sviluppo professionale per sostenere le pratiche TEA; tuttavia, spesso le strategie per integrare le tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento possono essere applicate anche alla valutazione e al feedback. Per questo motivo, le aree tematiche sono ampie e mirano a raccogliere le informazioni più rilevanti per fornire una panoramica dei modelli esistenti di sviluppo professionale dei docenti universitari. Le tre aree tematiche sono le seguenti:

- Approcci per sostenere le competenze accademiche: il focus è su approcci e strategie da implementare per sostenere le pratiche di valutazione e feedback potenziate dalla tecnologia e le competenze pedagogiche e digitali degli accademici.

- Attori e strutture: focus sui ruoli e sulle unità istituzionali che sono cruciali per sostenere l'integrazione delle azioni descritte nella categoria precedente.
- Risultati della ricerca sull'implementazione: si concentrano sull'importanza dell'implementazione delle azioni di ricerca sul campo, come l'analisi dei bisogni degli accademici e il monitoraggio degli impatti e dei risultati delle pratiche di valutazione e feedback potenziate dalla tecnologia

Qui di seguito la tabella riassuntiva dei risultati collegati ai cluster di riferimento:

Area	Topics	N°
Approcci per sostenere accademici competenze degli accademici	<ul style="list-style-type: none"> - Azioni per favorire la combinazione tra competenze pedagogiche e competenze digitali. - Comunità di pratica (CoP) - Attività di annotazione video - Apprendimento basato su casi - Studi sull'insegnamento e l'apprendimento (SoTL) 	9
Attori e strutture	<ul style="list-style-type: none"> - Academic developers e change agents - Basi teoriche - Strategie promosse dai Teaching and Learning Centres (TLC) 	4
Risultati della ricerca sull'implementazione	<ul style="list-style-type: none"> - Ricerca/indagine - Studi di caso - Sperimentazione in classe 	7

Tabella 6: cluster individuati per l'analisi dei paper inclusi nel processo di Systematic Literature Review

Rispetto alla mission della Systematic Review di indagare i modelli di sviluppo accademico esistenti incentrati sulle TEA e sulle relative competenze digitali di valutazione e feedback, risulta evidente che in letteratura vi sono pochissime indagini sui programmi riguardanti questo tipo di argomento. D'altra parte, c'è un'attenzione generale alle competenze digitali e alle iniziative di sviluppo accademico per un ampio approccio all'insegnamento e all'apprendimento integrato con la tecnologia. In effetti, la valutazione e il feedback sono profondamente integrati e collegati al processo di apprendimento, per cui molte strategie applicate alle pratiche didattiche in generale possono essere applicate più specificamente alla TEA.

Relativamente alle caratteristiche dei modelli di *academic development* (AD) dedicati al tema TEA, si evidenziano dati importanti: i documenti analizzati

mettono in evidenza la presenza di diversi approcci implementati per sostenere lo sviluppo delle competenze digitali degli accademici. Sembra che i modelli più comuni possano combinare azioni più formali, come le azioni promosse a livello istituzionale per favorire la combinazione tra competenze pedagogiche e digitali e i programmi di *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), con attività più informali, come le comunità di pratica per creare processi di apprendimento tra pari. In entrambi i casi, è importante il supporto istituzionale in termini di progettazione e lo sono le relative figure professionali come gli *Academic Developers*, in quanto accompagnatori dell'implementazione di azioni specifiche incentrate sullo sviluppo continuo della professionalità docente. Infine, la letteratura sottolinea l'importanza di sostenere azioni di ricerca mirate che vadano a convalidare l'uso della TEA, il monitoraggio continuo e il miglioramento costante delle relative pratiche.

Una prima lezione appresa dall'analisi della letteratura è l'importanza di comprendere i bisogni formativi e i fattori interni degli accademici prima dell'inizio di ogni programma o modello, per personalizzare gli interventi specifici. Gli autori sostengono che per favorire l'adozione da parte degli accademici di metodi di valutazione che supportino la costruzione, l'integrazione e la trasformazione della conoscenza, è fondamentale analizzare i bisogni di sviluppo degli accademici per stabilire le convinzioni e i valori educativi corrispondenti (Reimann & Wilson, 2012; Samuelowicz & Bain, 2002).

Come seconda lezione appresa, è fondamentale sottolineare l'importanza di definire competenze digitali ben strutturate, partendo dai quadri teorici esistenti (DigCompEdu, 2017; modello TPACK, 2006), per creare percorsi formativi incentrati su solide basi. Appare inoltre cruciale la rilevanza che istituzioni come i Centri per l'insegnamento e l'apprendimento (Troelsen, 2021) potrebbero svolgere in termini di progettazione e implementazione di programmi di sviluppo e questi cambiamenti potrebbero essere sostenuti anche attraverso l'aiuto di esperti professionisti come gli *academic developer* (Macdonald et al., 2019). Infatti, una terza lezione appresa si riferisce all'importanza di infrastrutture ed esperti appropriati che possano favorire l'alfabetizzazione digitale nelle pratiche di valutazione e feedback.

Una quarta lezione appresa potrebbe riferirsi all'efficacia della promozione di approcci integrati per lo sviluppo accademico, come ad esempio l'importanza di introdurre modelli che integrino workshop e attività di formazione con comunità di pratica per condividere esperienze, problemi e buone pratiche tra pari.

La quinta lezione appresa riguarda l'importanza di sviluppare una ricerca costante e aggiornata sulle pratiche esistenti per informare la comunità scientifica e accademica e condividere nuovi approcci e strategie utili a rafforzare le nuove competenze digitali dei docenti universitari.

Come ultima lezione appresa, sottolineiamo l'importanza di utilizzare le tecnologie non solo come contenuto ma anche come mezzo per sviluppare competenze specifiche, soprattutto nelle pratiche di valutazione (Soto et al., 2019; Baéz et al., 2019).

4.3 *Domanda di ricerca 3*

Il MOOC “Le competenze valutative digitali” è stato lanciato durante l'estate 2023 sulla piattaforma Moodle dell'Università di Trento. Al momento conta 75 iscritti, tra cui sono compresi RTDA, RTDB, professori di II fascia, professori di I fascia, professori a contratto. E' stato deciso di aprire la fruizione del corso a tutti coloro che hanno incarichi di progettazione e pratica didattica in Ateneo.

Il corso è così di seguito strutturato:

- Modulo introduttivo
- Modulo 0 - Introduzione alle nuove competenze dell'educatore DigCompEdu
- Modulo 1 - Le basi della progettazione didattica
- Modulo 2 - I diversi modelli di valutazione (valutazione sommativa e formativa; valutazione per l'apprendimento; valutazione sostenibile; feedback; peer review e peer feedback).
- Modulo 3 - Valutazione e tecnologia
- Modulo 4 - Strumenti per l'implementazione di una valutazione potenziata dalla tecnologia.

È prevista una sperimentazione con gli accademici delle pratiche TEA; i docenti che hanno manifestato interesse e che stanno prendendo parte alla sperimentazione sono 10; questi ultimi vengono supportati singolarmente attraverso consulenze mirate volte a sostenere processi di riprogettazione della didattica, con particolare riferimento all'area dell'assessment e del feedback potenziati dall'uso della tecnologia.

L'indagine si configura quindi come studio di caso multiplo (Stake, 2006): per ciascun contesto, l'impatto su docenti e studenti sarà monitorato attraverso l'approccio progettato e gli strumenti precedentemente descritti.

Il MOOC, la relativa sperimentazione, unitamente ai risultati delle interviste realizzate nel Regno Unito, saranno alla base del modello di formazione per i docenti universitari dell'Università di Trento (output finale della ricerca).

Oltre a queste azioni già in via di applicazione, si sta lavorando alla redazione di key principles/linee guida per l'implementazione di pratiche TEA

sulla base degli input provenienti dall'analisi delle interviste svolte in UK (21) agli esperti privilegiati in campo di assessment e feedback; si prevede anche la costruzione di una raccolta/dataset che comprenda la presentazione di casi studio relativi all'implementazione concreta di progettazioni didattiche che prevedono l'uso di pratiche TEA. Si ipotizza inoltre di promuovere la discussione dell'implementazione di strategie TEA all'interno delle Comunità di Pratica già esistenti all'interno dell'Ateneo trentino, al fine di sostenere un sempre vivo scambio riflessivo e generativo tra i membri della comunità accademica.

Nella figura seguente viene proposta graficamente la struttura del modello, che sarà confermata a seguito dell'analisi delle interviste internazionali effettuate.

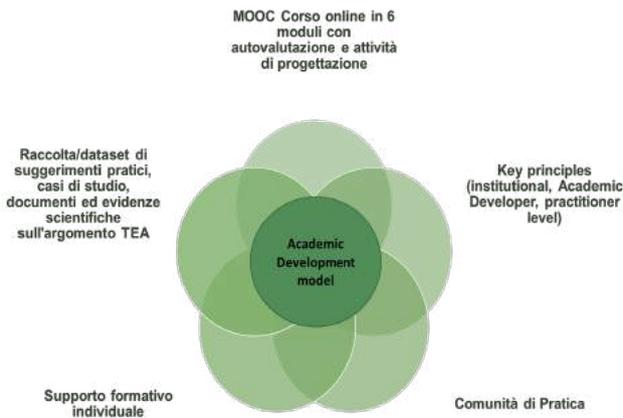


Figura 2: Ipotesi di modello di Academic Development per il supporto allo sviluppo delle competenze valutative digitali dei docenti universitari

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il progetto di ricerca è stato concepito per ottenere dati utili in modo multiprospettivo, innanzitutto in termini di metodologie di ricerca adottate.

Inoltre, è stata ottenuta una prospettiva multipla utilizzando diversi framework presenti in letteratura per l'integrazione delle pratiche TEA nell'insegnamento e nell'apprendimento, nonché un approccio multilivello per lo sviluppo accademico.

Ciò nonostante, si è consapevoli dei limiti della ricerca, che vengono qui presentati per ciascuna domanda di ricerca.

Nel syllabus, gli accademici potrebbero non aver dichiarato esplicitamente

l'uso della tecnologia nella loro pratica di valutazione e feedback. Questo limita potenzialmente l'analisi e l'individuazione di pratiche TEA nel campione strutturato a livello nazionale.

Nella fase di interviste volte ad indagare nel dettaglio le pratiche TEA nel contesto italiano, si rileva inoltre una scarsa partecipazione e quindi una possibilità limitata di acquisizione di dati utili allo sviluppo della ricerca.

Anche la revisione sistematica della letteratura presenta alcune limitazioni in termini di generalizzabilità dei risultati: stringendo l'intervallo temporale degli articoli selezionati (2018-2022), è stato possibile focalizzare al meglio l'analisi; tuttavia, gli argomenti identificati attraverso il processo di analisi sono ampi e alcuni documenti potrebbero essere stati esclusi. Rispetto alla valutazione dell'impatto dei MOOC (Kirkpatrick, 1994) e la seguente sperimentazione, potrebbero esserci limiti legati all'analisi dei livelli 3.Behaviour e 4.Impacts, i quali sono i più difficili da misurare. Rispetto ai comportamenti dei docenti e all'impatto sulla didattica e sui risultati a livello di valutazione si rilevano alcuni limiti: l'impossibilità di mettere a confronto differenti anni accademici di studenti e di docenti e le peculiarità stesse di questi ultimi possono limitare la valutazione in termini di impatti sul processo di insegnamento e apprendimento.

Infine, le buone pratiche riscontrate nel Regno Unito dalle interviste agli esperti privilegiati richiederanno un adattamento al contesto italiano e locale al fine di redigere principi chiave utili. In collegamento a questa azione, infatti, potrebbero emergere limiti nell'introduzione dei *key principles* termini di aderenza delle buone pratiche rilevate nel contesto UK utili al contesto nazionale, con particolare riferimento all'Università di Trento.

A livello di prospettive future di ricerca, ci si pone l'obiettivo di ultimare il modello di formazione incentrato sullo sviluppo delle competenze valutative digitali, concretizzando gli altri step costituenti il modello stesso. Ci si augura che il modello possa supportare lo sviluppo di nuove competenze digitali per i docenti dell'Università di Trento ed in futuro possa rappresentare un reale sostegno per i docenti, anche di altre Università, per l'introduzione di pratiche TEA in maniera sostenibile, anche alla luce delle recenti e rapide evoluzioni connesse all'avvento dell'Intelligenza Artificiale nei contesti educativi che richiede un ripensamento delle pratiche didattiche e valutative.

Riferimenti bibliografici

Báez, J. C., Marquart, M., Chung, R. Y. E., Ryan, D., & Garay, K. (2019). Developing and supporting faculty training for online social work education: The Columbia University School of Social Work Online Pedagogy Institute. *Journal of Teaching in Social Work*, 39(4-5), 505-518.

- Benigno, V., Chiorri, C., Chifari, A., & Manca, S. (2013). Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale, uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC. *Giornale italiano di psicologia*, 40(4), 815-838.
- Bonaiuti G., & Dipace A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Carocci.
- Burrows, S., & Shortis, M. (2011). An evaluation of semi-automated, collaborative marking and feedback systems: Academic staff perspectives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1135-1154.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Franco Angeli.
- De Rossi M., & C. Ferranti C. (2017). Learning by design nell'intersezione tra discipline, metodologie didattiche e tecnologie, *Italian Journal of Educational Research*, 10(Special Issue), 241-254.
- Devedzic, V. & Devedzic, M. (2019). Technology-Enhanced Assessment at universities and in schools: An initiative. *International Journal of Learning and Teaching*. 11(3), 89-98.
- EU Digital Education Action Plan (2021-2027). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- Grión, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa Multimedia.
- Grión V., Serbati A., Sambell K., & Brown S. (2020). Valutazione e feedback in DAD in tempo di emergenza: strategie d'azione nei contesti universitari. In P. Limone, G. Toto, & N. Sansone (a cura di). *Didattica universitaria a distanza: tra emergenza e futuro* (pp. 75-90), Progedit.
- JISC (2010). *Effective Assessment in a Digital Age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback*.
http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 75-88.
- Macdonald, R. H., Beane, R. J., Baer, E. M., Eddy, P. L., Emerson, N. R., Hodder, J., ... & Ormand, C. J. (2019). Accelerating change: The power of faculty change agents to promote diversity and inclusive teaching practices. *Journal of Geoscience Education*, 67(4), 330-339.
- Martin, F., & Borup, J. (2022). Online learner engagement: Conceptual definitions, research themes, and supportive practices. *Educational Psychologist*, 57(3), 162-177.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli

- insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 22, 125-141.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- Oldfield, A., Broadfoot, P., Sutherland, R., & Timmis, S. (2012). *Assessment in a digital age: A research review*. University of Bristol.
- Picasso, F., Doria, B., Grion, V., Venuti, P., & Serbati, A. (2023). What Technology Enhanced Assessment and Feedback Practices do Italian Academics Declare in Their Syllabi? Analysis and Reflections to Support Academic Development. In *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. 4th International Conference, HELMeTO 2022*. Springer Cham.
- PNRR, (2021). *Piano Nazionale Ripresa e Resilienza*. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Price, L., & Kirkwood, A. (2014). Using technology for teaching and learning in higher education: A critical review of the role of evidence in informing practice. *Higher Education Research and Development*, 33(3), 549-564
- Raffaghelli, J. E. (2019). Developing a framework for educators' data literacy in the European context: proposal, implications and debate. *EDULEARN. Proceedings*, 2019, 10520-10530. doi: 10.21125/edulearn.2019.2655.
- Redecker, C., Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
- Reimann, N., & Wilson, A. (2012). Academic development in 'assessment for learning': the value of a concept and communities of assessment practice. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 71-83.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher education*, 43, 173-201.
- Shortis, M., & Burrows, S. (2009). A review of the status of online, semi-automated marking and feedback systems. In J. Milton, C. Hall, J. Lang, G. Allan, & M. Nomikoudis (Eds.). *ATN Assessment Conference 2009: Assessment in Different Dimensions* (p. 302-312).
- Sim, G., Holifield, P., & Brown, M. (2004). Implementation of computer assisted assessment: lessons from the literature. *ALT-J*, 12(3), 215-229.
- Soto, M., Gupta, D., Dick, L., & Appelgate, M. (2019). Bridging distances: Professional development for higher education faculty through technology-facilitated lesson study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(3), 7.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guildford Press.
- Strachota, E. M. (2003). *Student satisfaction in online courses: An analysis of the impact of learner-content, learner-instructor, learner-learner and learner-technology interaction*. The University of Wisconsin-Milwaukee.
- Sweeney, T., West, D., Groessler, A., Haynie, A., Higgs, B. M., Macaulay, J., Mercer-

- Mapstone, L. & Yeo, M. (2017) Where's the transformation? Unlocking the potential of technology-enhanced assessment', *Teaching and Learning Inquiry*, 5(1), 1-16. doi:10.20343/5.1.5
- Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Troelsen, R. (2021). How to operationalise holistic academic development—The case of a Danish center for teaching and learning. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 254-261.
- Van Petegem, W., Bosman, J. P., De Klerk, M., & Strydom, S. (2021). *Evolving as a Digital Scholar: Teaching and Researching in a Digital World*. Leuven University Press.
- Weller, M. (2011). *The digital scholar: How technology is transforming academic practice*. A&C Black.
- Whitelock, D., Gilbert, L., & Gale, V. (2011). Technology enhanced assessment and feedback: How is evidence-based literature informing practice?. In *International Computer Assisted Assessment (CAA) Conference, Research into e-Assessment*, 5–6 July 2011, Southampton.
- Whitelock, D., & Watt, S. (2008). Reframing e-assessment: Adopting new media and adapting old frameworks. *Learning, Media and Technology*, 33(3) 153-156.
- Yerevan Communiqué EHEA (2015).
https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

I.26

Madri detenute: esperienze di maternità tra carcere e scuola Imprisoned mothers: experiences of motherhood between prison and school

Francesca Pilotto

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"
francesca.pilotto4@unibo.it*

Il contributo presenta il disegno di una ricerca che indaga le esperienze di maternità ed infanzia vissute da donne, bambini e bambine all'interno dell'Istituto a Custodia Attenuata per Madri detenute (ICAM) e la casa-famiglia protetta di Milano. La ricerca si concentra sul rapporto tra il contesto scolastico e le madri in esecuzione penale con lo scopo di cogliere in che modo le esperienze di maternità si costruiscono nello spazio di incontro tra strutture detentive e scuola. Le caratteristiche contestuali delle strutture milanesi hanno definito la specificità del contesto scelto indicando lo studio di caso come strategia di ricerca adatta a studiare un fenomeno contemporaneo, attualmente al centro del dibattito pubblico e politico, entro il suo particolare contesto di vita reale. Assumendo come riferimento il paradigma della pedagogia fenomenologica, l'indagine prevede di utilizzare strumenti di raccolta e di analisi dei dati di tipo qualitativo per cogliere i punti di vista dei diversi soggetti che prendono parte alla relazione di continuità educativa madri/scuola.

Parole chiave: continuità educativa; madri detenute; pedagogia fenomenologica; processi inclusivi; studio di caso.

The paper presents a research design that investigates the experiences of motherhood and childhood lived by women and their children within the Institute for Attenuated Custody for Detained Mothers (ICAM in Italian) and the group home in Milan. The research focuses on the relationship between the school context and mothers in penal execution, aiming to understand how the experiences of motherhood are constructed in the space of interaction between detention facilities and school. The contextual characteristics of the detention facilities in Milan have defined the specificity of the chosen context, indicating the case study as a research strategy suitable for studying a contemporary phenomenon, currently at the center of public and political debate, within its real-life context. Referring to the paradigm of phenomenological pedagogy, the research design plans to use qualitative data collection and analysis tools to grasp the perspectives of the different subjects involved in the continuity between mothers and school.

Keywords: case study, educational continuity; imprisoned mothers; inclusive processes; phenomenological pedagogy.

1. Introduzione

Il primo rapporto sulle donne detenute in Italia, pubblicato dall'Associazione Antigone l'8 marzo del 2023¹, riporta che il numero delle donne presenti nelle carceri italiane corrisponde al 4,2 % dell'intera popolazione detenuta. Fanno parte di tale percentuale anche le detenute madri che vivono il periodo di detenzione con i propri figli e figlie. Se negli ultimi quindici anni il numero delle donne in carcere è rimasto stabile, la presenza invece di madri con figli a seguito nei penitenziari italiani ha seguito un andamento altalenante.

Dopo i picchi raggiunti nei primi anni 2000 con la presenza di oltre 80 bambini e bambine negli istituti di pena, al 31 luglio 2023 i figli e le figlie delle madri detenute erano 19. È a partire dall'anno 2020 che il numero di detenute madri subisce una riduzione significativa, diretta conseguenza delle misure di contrasto all'espansione dell'epidemia da Covid-19. La possibilità di trovare soluzioni alternative al carcere per le madri detenute e i loro figli è un'evidenza importante, ma parziale, che emerge dalla contrazione delle presenze causata dal periodo pandemico. È altresì chiaro che il carcere continua a rappresentare, per un gruppo ristretto di donne e bambini, l'unico contesto di destinazione ritenuto possibile dalla norma. Se l'emergenza sanitaria ha portato a una diminuzione considerevole degli ingressi in carcere di bambini e bambine, non altrettanto influenti si sono dimostrati i continui aggiornamenti di legge intrapresi negli ultimi quarant'anni dal legislatore.

L'analisi del dettato legislativo ha dimostrato che, se da un lato la necessità di assicurare ai bambini e alle bambine un adeguato contesto di crescita ha stimolato la formulazione di misure alternative alla detenzione che mirano a limitare la carcerazione materna, dall'altro l'impossibilità per alcune donne di usufruire di tali benefici ha portato ad un ripensamento delle condizioni detentive delle detenute madri che coabitano con i figli in carcere. Gli studi giuridici (Ciuffoletti, 2014; Mantovani, 2018; Pecorella, 2019; Lorenzetti, 2021) hanno tuttavia messo in risalto la scarsa incidenza delle politiche tese ad ampliare le maglie di accesso alle misure alternative al carcere per le madri.

Sono soprattutto il rischio di recidiva e la mancanza di un domicilio considerato idoneo da parte dell'autorità competente a determinare il mancato accesso alla misura della detenzione domiciliare (art.47-ter L.354/75) e della detenzione domiciliare speciale (art.47-quinquies L.354/75) «per una tipologia di detenute madri che si risolve, in ultima analisi, nelle donne appartenenti

1 Associazione Antigone (2023). *Dalla parte di Antigone. Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*. <https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/>

alle minoranze rom e sinti, sia cittadine italiane che straniere, e alle donne migranti senza reti di contatti esterni» (Ciuffoletti, 2014, p. 58). L'interesse dei bambini e delle bambine a vivere la relazione con le madri fuori dal contesto carcerario rimane perciò subordinata non solo alle esigenze di difesa sociale, ma anche «alle difficoltà logistiche di rilievo non indifferente» (Pecorella 2019, p. 38) che caratterizzano i vissuti di donne provenienti da contesti di marginalizzazione sociale. L'assenza del pericolo di recidiva appare come requisito che poco si adegua alla situazione giuridica vissuta dalle madri migranti. La condizione di clandestinità implica una posizione di «precarietà dei migranti rispetto ai diritti» (Sbraccia, 2007, p. 23), ossia una forte difficoltà di accesso ad essi, esponendo le persone ad un elevato rischio di sfruttamento all'interno delle economie informali, al loro probabile collocamento nel mercato del lavoro illegale e determina l'impossibilità di avere un domicilio regolare.

La condizione di clandestinità non costituisce però l'unico ostacolo alla possibilità di ottenere misure alternative alla detenzione in carcere per le madri. Perdura la resistenza da parte dell'autorità giudiziaria di concedere tale beneficio alle donne rom presso i cosiddetti "campi nomadi" (Pecorella, 2019), ritenuti nella maggior parte dei casi luoghi poco "sicuri", contesti dove ha avuto origine il crimine commesso e di conseguenza non idonei alla disposizione della misura in questione. A questo punto è significativo ricordare quanto emerso nel corso degli Stati Generali dell'esecuzione penale² del maggio 2015. In tale occasione il tavolo di lavoro "Donne e carcere" esplicita che l'assenza di un domicilio non ritenuto "sicuro" da parte dell'autorità competente non può costituirsi come condizione di inapplicabilità degli arresti domiciliari e degli arresti domiciliari speciali. Viene precisato inoltre che compete all'autorità pubblica rintracciare strutture alternative al carcere che consentirebbero alle madri detenute, sprovviste di riferimenti abitativi, di ottenere la misura alternativa evitando così l'ingresso in carcere di bambini e bambine.

Inoltre, è nella «fissazione a dieci anni dell'età dei bambini meritevoli di accudimento quando la madre debba scontare una pena detentiva» (Pecorella, 2019, p. 42) che gli studi giuridici rintracciano l'aspetto più contraddittorio

- 2 Gli Stati Generali dell'esecuzione penale, voluti dal Ministro della Giustizia Andrea Orlando, hanno rappresentato un percorso di riflessione e di proposte sulle condizioni di detenzione all'interno delle carceri italiane. Avviati nel maggio del 2015 all'interno dell'istituto di Bollate e terminati nell'aprile del 2016 nel carcere di Rebibbia, essi hanno coinvolto magistrati, avvocati, operatori penitenziari, docenti ed esponenti del terzo settore che, all'interno dei 18 tavoli tematici, hanno tracciato indicazioni per definire un modello costituzionalmente orientato di esecuzione delle pene.

delle politiche di tutela della genitorialità e dell'infanzia. Il rapporto tra madri e figli è infatti «una relazione che non cessa al crescere dell'età del bambino coinvolto» (Lorenzetti, 2021, p. 154). La costrizione della tutela della maternità e dell'infanzia entro un «confine anagrafico invalicabile» (Mantovani, 2018, p. 236), interroga il significato del «superiore interesse del fanciullo» (Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza [CRC], art. 3) e la centralità che le pratiche discorsive del diritto attribuiscono al ruolo materno delle donne detenute.

Attualmente coesistono nel sistema penitenziario nazionale tre differenti luoghi deputati alla detenzione delle madri, contesti mutevoli in base all'età delle bambine e dei bambini stessi e in relazione al posizionamento giuridico delle donne.

Nei quattro Istituti a Custodia Attenuata per Madri Detenute (ICAM), risiedono madri di bambini fino ai sei anni di età per le quali è stata disposta la custodia cautelare in carcere, o madri di bambini fino ai dieci anni di età che hanno ricevuto una sentenza di condanna definitiva.

Le sezioni nido, chiamate anche reparti nido, sono invece specifiche aree che sorgono all'interno di alcuni Istituti penali femminili. Nelle sezioni nido sono presenti madri detenute, in fase cautelare e definitiva, che coabitano in carcere con i figli e le figlie fino ai tre anni di età. Nel 2019 l'Associazione Antigone (XV Rapporto)³ contava la presenza di 12 sezioni nido disseminate sul territorio italiano.

Sono presenti sul territorio nazionale anche due case-famiglia protette che accolgono madri in esecuzione penale esterna con i loro figli fino ai dieci anni di età.

È a partire dalla realtà giuridica sopra descritta che nasce l'idea della ricerca che presento. Lo studio proposto mira ad indagare le esperienze di maternità ed infanzia vissute da donne, bambini e bambine all'interno dell'ICAM e nella casa-famiglia protetta di Milano con lo scopo di cogliere la specificità dell'agire educativo praticato in tali contesti e le narrazioni delle esperienze di maternità riportate dalle madri detenute.

3 Associazione Antigone (2019). *Il carcere secondo la Costituzione*. <https://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>

2. Quadro teorico

2.1 *I contesti detentivi nelle politiche legislative sulle detenute madri.*

Il discorso legislativo che norma la convivenza di madri e bambini all'interno dei penitenziari italiani «ha visto nel tempo mutare il suo contenuto» (Taraschi, 2019, p. 150). Se inizialmente la maternità e l'infanzia erano, nella norma, strettamente legate all'implementazione di interventi che ricadevano prevalentemente nell'ambito sanitario, in un secondo momento la dimensione relazionale che caratterizza tali esperienze acquisisce maggiore centralità all'interno delle pratiche discorsive del diritto. Le politiche legislative sulle detenute madri hanno definito i principali luoghi di destinazione delle stesse, gli ambiti di intervento praticabili in tali contesti e il limite massimo di età per la permanenza dei bambini e delle bambine nelle strutture detentive.

L'art. 11 dell'Ordinamento Penitenziario (L. 26 luglio 1975, n. 354), recante disposizioni in merito al «Servizio sanitario» all'interno degli Istituti di pena, prevede che nelle carceri per donne siano «in funzione servizi speciali per l'assistenza sanitaria alle gestanti e alle puerpere». L'articolo specifica, inoltre, che «alle madri è consentito di tenere presso di sé i figli fino all'età di tre anni» e che «per la cura e l'assistenza dei bambini sono organizzati appositi asili nido». Tali sezioni nido sono aree interne alle carceri ordinarie con stanze attrezzate con culle e fasciatoi. Alcune sezioni nido possiedono aree esterne per il gioco, biblioteche con libri per l'infanzia, piccoli ambulatori per le visite pediatriche, sale comuni per i pasti e i giochi dei bambini. Tuttavia, le condizioni detentive di madri, bambini e bambine all'interno delle sezioni nido variano a seconda dell'istituto in cui tali contesti sorgono. Come riporta l'Associazione Antigone (XV Rapporto), i problemi maggiori rimangono connessi alla carenza di personale specializzato in pediatria e all'assenza di aree esterne attrezzate. La possibilità per i bambini di vivere esperienze all'esterno del carcere dipende, nella maggior parte dei casi, dalla presenza di volontari che operano presso le strutture. Pur legittimando l'ingresso in carcere di bambini e bambine fino ai tre anni di età, tale articolo di legge non indica nessuna presenza di personale educativo all'interno delle sezioni nido.

Il successivo DPR 30/2000⁴ integra le disposizioni previste dal suddetto articolo fornendo indicazioni più specifiche sull'organizzazione degli spazi delle sezioni nido e sull'intervento istituzionale rivolto ai bambini e alle bam-

4 Decreto del Presidente della Repubblica (DPR 30 giugno 2000, n. 230). *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/08/22/000G0283/sg>

bine presenti negli istituti. L'articolo 19 di tale DPR ribadisce la necessità della presenza, all'interno delle sezioni nido, di personale specializzato in ginecologia, ostetricia e pediatria e specifica che «il parto deve essere preferibilmente effettuato in luogo esterno di cura». È precisato inoltre, che «le camere dove sono ospitati le gestanti e madri con i bambini non devono essere chiuse» per permettere una libertà di movimento all'interno della sezione. Viene raccomandata altresì la possibilità di organizzare all'interno degli istituti detentivi «attività ricreative e formative» per i bambini e le bambine prevedendo che essi possano essere «accompagnati all'esterno con il consenso della madre, per lo svolgimento delle attività predette, anche presso gli asili nido esistenti sul territorio».

Nel 2008 il Parlamento europeo⁵ adotta una Risoluzione *sulla particolare situazione delle donne detenute e l'impatto dell'incarcerazione dei genitori sulla vita sociale e familiare*. Il punto 25 della Risoluzione invita gli Stati membri a «conformarsi ai rispettivi obblighi internazionali assicurando la parità dei diritti e di trattamento dei figli che vivono con il genitore detenuto, nonché a creare condizioni di vita adatte alle loro esigenze in unità totalmente indipendenti e il più lontane possibile dall'ambiente carcerario ordinario, permettendo loro di inserirsi nei sistemi di custodia o negli istituti scolastici tradizionali». La Risoluzione sottolinea inoltre la necessaria presenza di «personale qualificato, capace di assistere le madri detenute nelle loro responsabilità educative e di assistenza».

Dopo tre anni dalla Risoluzione viene approvata in Italia la legge n. 62/2011 che reca «disposizioni a tutela del rapporto tra detenute madri e figli minori» e introduce nel panorama carcerario nazionale gli Istituti a Custodia Attenuta per Madri detenute (ICAM) e le case-famiglia protette.

La legge afferma che la misura degli arresti domiciliari speciali può essere disposta presso un ICAM o una casa-famiglia protetta, *ove istituite*, in caso di assenza di un domicilio. In accordo con le indicazioni suggerite dalla Risoluzione del 2008, gli ICAM dovrebbero sorgere in sedi esterne agli istituti penitenziari di riferimento, in zone centrali delle città per consentire una maggiore accessibilità ai servizi per l'infanzia e la genitorialità presenti sul territorio. I dati riportati dall'ultimo rapporto dell'Associazione Antigone⁶ dimostrano che

5 Parlamento europeo (2008) (2007/2116- INI). *Risoluzione del Parlamento europeo del 13 marzo 2008 sulla particolare situazione delle donne detenute e l'impatto dell'incarcerazione dei genitori sulla vita sociale e familiare*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0102_IT.html

6 Si fa riferimento al Rapporto del 8 marzo 2023, «*Dalla parte di Antigone. Primo Rapporto sulle donne detenute in Italia*».

ad oggi, dei quattro ICAM operativi sul territorio nazionale, solamente la struttura di Milano sorge in un edificio distante dall'istituto penitenziario di riferimento, il carcere di San Vittore; l'ICAM di Venezia è situato all'interno del carcere femminile della Giudecca; la struttura per madri detenute di Lauro è ubicata in un'area adiacente alla Casa Circondariale di Avellino; l'ICAM di Torino risulta collocato all'interno del penitenziario de Le Vallette, in un edificio a sé stante. L'assenza di sbarre alle finestre, la presenza di personale di polizia penitenziaria che veste in borghese e la presenza di giochi e di arredi adeguati alla presenza di bambini, sembrano camuffare la logica carceraria di tali contesti che tuttavia mantengono intatta «una pragmatica di procedure e contesto» (Ciuffoletti, 2014, p. 62) tipica delle istituzioni totali (Goffman, 2010).

La prospettiva di realizzare case-famiglia protette, intese come contesti alternativi al carcere, viene vanificata nello stesso testo di legge dall'esclusione di qualsiasi onere da parte dello Stato per la realizzazione e il mantenimento di tali strutture.

È questo l'aspetto problematico che la proposta di legge Serracchiani (p.d.l. C. 103)⁷, presentata alla Camera il 13 ottobre 2022, mirava a risolvere. Pur senza escludere il ricorso agli ICAM in presenza di esigenze cautelari di particolare rilevanza, la proposta di legge rappresentava un tentativo di ripensamento della condizione detentiva delle detenute madri a partire da una riflessione sui contesti. Essa mirava infatti a valorizzare le esperienze delle case-famiglia protette di Milano e Roma, uniche due realtà presenti in Italia, dove risiedono madri in esecuzione penale esterna con i loro figli e figlie.

Approvata alla Camera nel maggio del 2022, la p.d.l. viene ritirata dal gruppo proponente nel marzo del 2023 a seguito degli emendamenti presentati in Commissione Giustizia da parte della maggioranza di governo. Le modifiche al progetto di legge presentate prevedevano il carcere per le madri in caso di recidiva e la cancellazione del differimento obbligatorio dell'esecuzione della pena per le donne in gravidanza e per le madri di bambini e bambine fino a un anno di età, previsto dall'art. 146 del Codice penale italiano. La discussione avvenuta tra maggioranza ed opposizione dopo il ritiro della proposta di legge esplicita chiaramente quanto i processi di razzializzazione (Mantovan, 2022) delle donne rom e le categorie di genere concorrano a definire la dicotomia buona/cattiva madre, ossia «la rappresentazione sociale della donna che ha

7 Proposta di legge C. 103. *Modifiche al Codice penale, al codice di procedura penale, alla legge 26 luglio 1975, n. 354, e alla legge 21 aprile 2011, n. 62, in materia di tutela del rapporto tra detenute madri e figli minori*. <https://documenti.camera.it/leg19/pdl/pdf/leg.19.pdl.camera.103.19PDL0005791.pdf>

compiuto un reato nell'incrocio con la sua funzione materna» (Ronconi & Zuffa, 2020, p. 58). Tali rappresentazioni sociali si esplicitano nel discorso politico e influenzano l'elaborazione delle politiche legislative riguardanti le detenute madri, modellando le esperienze di maternità e di infanzia di donne, bambini e bambine. Le dichiarazioni effettuate nel corso del dibattito politico, riportate dai media italiani, evidenziano infatti il ricorso a giudizi di carattere morale inerenti al ruolo genitoriale delle donne. Il ritiro della p.d.l. segna così il passaggio da una prospettiva verso la possibile abolizione del carcere per le madri detenute, anche se parziale, ad un'ottica che esplicita un inasprimento della logica securitaria e punitiva.

2.2 *Maternità ed infanzia nei contesti detentivi: uno sguardo pedagogico.*

Il contributo offerto da chi opera nell'ICAM e nella casa-famiglia protetta di Milano evidenzia come tali luoghi siano contesti detentivi nei quali si realizza un forte investimento sul lavoro educativo (Tollis, 2018; Grimaldi, 2019). Il numero contenuto di presenze e l'attenzione rivolta all'azione di tutela del rapporto tra madri detenute e figli, fanno sì che in entrambe le strutture prese in esame ci sia una forte e più significativa presenza di educatori ed educatrici rispetto agli istituti di pena ordinari. L'agire educativo praticato all'interno dell'ICAM si muove su più piani paralleli che comprendono interventi finalizzati ad accompagnare i bambini e le bambine nell'esperienza di infanzia vissuta, azioni che mirano a rispondere ai bisogni legati alla sfera genitoriale delle madri e la messa in atto di percorsi finalizzati al reinserimento sociale delle donne detenute (Grimaldi, 2019). L'azione educativa promossa nella casa-famiglia protetta di Milano dà continuità al percorso intrapreso dalle donne e dai bambini presso l'ICAM (Tollis, 2018), ma assume anche sfumature differenti dettate dalla maggiore possibilità che le madri hanno di accedere al contesto esterno. Di conseguenza anche le esperienze di infanzia che i bambini e le bambine vivono negli ICAM e nelle case-famiglia protette sono diverse: all'esterno delle strutture i bambini si confrontano con esperienze di infanzia altre, dove l'alterità è costruita a partire dalla mancata, o ridotta, libertà di movimento delle loro madri e dai confini che delimitano il loro campo esperienziale. Se negli ICAM la relazione che i figli e le figlie delle madri detenute intrattengono con l'esterno è costantemente mediata dal personale educativo che opera negli istituti, nelle case-famiglia protette i bambini e le bambine possono essere accompagnati nelle esperienze che vivono all'esterno dalle loro madri.

È proprio nella concreta possibilità di incontro tra le donne e il contesto esterno che prende forma la specificità dell'intervento educativo praticato nelle

case-famiglia protette. È invece nella prospettiva di tale incontro e nel processo di accompagnamento delle donne verso tale possibilità che assume un particolare significato l'agire educativo attuato all'interno degli ICAM. Se il passaggio dagli ICAM alle case-famiglia protette determina un incremento delle possibilità di costruire percorsi di inclusione per le donne detenute nel contesto sociale esterno, risulta necessario assumere una postura riflessiva rispetto a come tale possibilità viene pensata, e di conseguenza agita, dai professionisti dell'educazione che operano nei due contesti detentivi. La *possibilità* come categoria pedagogica assume una posizione di rilievo all'interno degli studi condotti nell'ambito della Pedagogia Speciale, disciplina da sempre impegnata a riflettere sulla relazione che intercorre tra i soggetti e il contesto sociale di riferimento e sul peso che le rappresentazioni sociali assumono nei processi di costruzione identitaria delle persone (Canevaro, 1999; Caldin e Righini, 2017; Friso & Decembrotto, 2018; Caldin, 2020). La sfida dell'agire educativo teso a favorire processi di inclusione sociale «sta, appunto, dove il senso comune vede l'impossibilità del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia e educazione, che si rileva nella dimensione della possibilità» (Caldin, 2020, p. 14). In tal senso l'esperienza detentiva e le condizioni di «deprivazione, esclusione, marginalità» (Decembrotto, 2019, p. 35) che caratterizzano i vissuti delle madri detenute, possono divenire limiti pensati come invalicabili e elementi che definiscono «il pericolo di una prospettiva deterministica che precluderebbe a ogni intervento educativo» (Caldin, 2019). Il concetto di *possibilità* si aggancia alla riflessione che la Pedagogia Speciale ha prodotto rispetto al tema identitario, riflessione che promuove uno sguardo sull'agire educativo come pensiero e pratica che rifugge rischiose stigmatizzazioni, evitando così che «l'identità originale divenga un'identità di categoria» (Caldin, 2020, p. 26). L'immaginario che educatori ed educatrici possiedono delle madri detenute e dei loro figli diviene di conseguenza punto di partenza fondamentale per la progettazione di percorsi educativi. L'agire educativo diventa esercizio di *epoché* (Bertolini, 2021), ossia sforzo teso ad attuare la sospensione del giudizio sull'altro come condizione necessaria per costruire una relazione educativa «svincolata da pregiudizi e/o interpretazioni di senso stratificate e sedimentate» (Cavana, 2010, p. 209).

Le riflessioni sul tema identitario sviluppate in tale ambito di ricerca pedagogica riposizionano il tema dell'identità all'interno di una dimensione dialogica e relazionale, permettono di guardare con attenzione al delicato percorso, che impegna madri e bambini a partire dall'esperienza detentiva vissuta, di ricerca di un equilibrio tra un «senso di appartenenza a dimensioni gruppalì e comunitarie» (Caldin, 2020, p. 26) e la costruzione di un'immagine di sé stessi e dell'altro. L'acquisizione di una nuova visione di sé stessi «nel-

mondo-e-con-gli-altri» (Bertolini & Caronia, 2015, p.79) non può prescindere però dalla presa di coscienza (Freire, 2018) da parte delle madri della condizione di subalternità e di marginalizzazione vissuta nel contesto esterno, condizione entro la quale le donne hanno spesso vissuto l'esperienza di maternità. Come scrive Zizioli (2021) diviene necessario «domandarsi quale sia il ruolo dell'educazione in un ambito così complesso e per queste biografie che vivono l'esperienza di maternità con sentimenti altalenanti» (Zizioli, 2021, p. 62).

Il lavoro educativo, così inteso, riguarda perciò al contempo le persone e la comunità di riferimento e comprende tra i suoi obiettivi il «superamento dei giudizi, dei pregiudizi, dei vincoli, dei disvalori, delle norme inique e dei processi opprimenti» (Decembrotto, 2019, p. 36) che concorrono a posizionare ai margini della società le madri detenute con i loro figli.

È all'interno di tale cornice teorica che si inserisce la scelta di indagare la relazione che intercorre tra le strutture detentive e i servizi educativi territoriali frequentati dai bambini, coinvolgendo nello studio le insegnanti e le educatrici che operano all'interno della scuola e che con «l'esperienza di carcerazione hanno concreti rapporti diretti» (Tramma, 2021, p.75). L'indagine guarda all'incontro tra le strutture detentive e la scuola alla luce del contributo offerto dalla Pedagogia Speciale che ritiene irrinunciabile promuovere processi inclusivi che chiamino in causa la responsabilità condivisa da diversi soggetti istituzionali. Allo stesso tempo la ricerca si avvale del contributo offerto dalla pedagogia dei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie (Lazzari et al., 2020; Guerra & Luciano, 2014; Balduzzi, 2021; Vandebroek, 2011) che promuove una riflessività sulle pratiche di scambio tra genitori ed insegnanti rispetto all'esperienza scolastica dei bambini e delle bambine. La partecipazione dei genitori e delle famiglie al contesto scolastico è uno dei principi che determinano la qualità educativa dei servizi per la prima infanzia, come viene indicato all'interno del *Quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia*⁸, pubblicato dalla Commissione Europea nel 2014. E' proprio nella capacità di raggiungere le famiglie che vivono contesti di marginalizzazione sociale e nella capacità di elaborare proposte educative alla luce dei «bisogni, temi, domande, risorse e diritti» (Guerra & Luciano, 2014, p.12) che risiede la possibilità di rinnovare l'identità pedagogica (Lazzari, 2020) di quei

8 Il *Quadro Europeo per la Qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia* è stato adottato come documento ufficiale dal Consiglio dell'Unione Europea solamente dopo cinque anni dalla sua formulazione, in seguito alla *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* emanata nel maggio del 2019 (2019/C 189/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)

contesti in cui i diritti dell'infanzia dovrebbero prendere «forma concreta» (Macinai, 2020, p. 23) e nei quali le madri potrebbero posizionarsi come «interlocutori legittimi con cui le istituzioni devono necessariamente confrontarsi» (Castellano, 2018, p.147).

3. Obiettivi

L'indagine presta attenzione alle possibili contraddizioni e ambiguità che accompagnano le politiche sull'infanzia e la genitorialità nei luoghi di detenzione femminile dove le madri godono dell'opportunità giuridica di vivere con i propri figli minori, ma sono al contempo oggetto di un potere disciplinare che limita fortemente il loro ruolo genitoriale. Lo studio dell'educazione, intesa come insieme di pratiche e saperi volta ad accompagnare il rapporto tra madre-bambino secondo specifici obiettivi che stabiliscono come priorità il benessere del minore e, nello stesso tempo, la costruzione di percorsi inclusivi per le madri detenute, interroga le articolazioni istituzionali che prendono forma nel rapporto fra l'istituzione carceraria e gli altri servizi educativi. Lo studio dei due contesti detentivi viene così esteso all'analisi del loro rapporto con la scuola frequentata dai bambini e dalle bambine, al fine di cogliere i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti nella relazione di continuità educativa.

Le domande che guidano la ricerca sono perciò:

- Come si costruisce il lavoro di rete tra le strutture detentive e la scuola frequentata dai bambini e dalle bambine?
- In che modo il personale educativo dei diversi contesti descrive l'interazione madri/scuola e che significati vengono attribuiti a tale esperienza?
- In che modo le madri raccontano l'esperienza di maternità vissuta all'interno dei contesti detentivi? La scuola è un contesto al quale le madri fanno riferimento? Come vi si riferiscono?

4. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca si avvale del metodo dello studio di caso per indagare un «fenomeno contemporaneo» (Yin, 2005), visto nella sua «singolarità e originalità» (Mortari, 2007, p. 203), entro il suo contesto di «vita reale» (Yin, 2005). La residualità numerica delle strutture detentive per detenute madri nel territorio nazionale ha reso infatti necessario attuare una scelta. Il fatto che l'ICAM di Milano rappresenti la prima struttura per detenute madri separata dal carcere, la sua ubicazione in una zona centrale della città, nonché la presenza nello

stesso territorio di una delle due case-famiglia protette, sono le «condizioni contestuali» (Yin, 2005, p. 44) che hanno indicato i luoghi nei quali poter incontrare maggiori informazioni rispetto al fenomeno indagato e che mi hanno portata a scegliere lo studio di caso come metodo di indagine efficace per dare risposta alle domande di ricerca poste.

Una volta individuate le strutture, ho ritenuto opportuno svolgere una fase esplorativa che mi permettesse di raccogliere alcuni dati di contesto, utili per perfezionare gli interrogativi di ricerca. Gli incontri effettuati con il direttore della casa-famiglia protetta e con il funzionario giuridico pedagogico dell'ICAM, hanno avviato il processo di conoscenza reciproca e hanno permesso di comprendere maggiormente l'organizzazione interna delle strutture e la composizione delle équipes educative. In entrambi i contesti, i referenti stessi hanno indicato due educatrici impegnate in entrambe le strutture detentive come ulteriori partecipanti agli incontri esplorativi. Il direttore della casa-famiglia protetta ha inoltre suggerito di coinvolgere la psicoterapeuta della struttura.

La scelta degli strumenti utilizzati in questa fase è stata condizionata dalle limitazioni che accompagnano l'accesso al campo dei contesti detentivi. La maggiore flessibilità dei confini che separano la casa-famiglia protetta dal contesto esterno, ha reso possibile l'utilizzo del registratore nel corso delle interviste effettuate con l'educatrice e la psicoterapeuta. L'impossibilità di usare tale mezzo anche in ICAM, ha circoscritto il diario di campo come unico strumento utilizzabile durante gli incontri con il funzionario giuridico pedagogico e con l'educatrice.

La fase esplorativa ha permesso di contattare le dirigenti delle scuole di riferimento delle strutture detentive. Si è rivelato non praticabile l'accesso all'Istituto Comprensivo di riferimento della casa-famiglia protetta. La mancanza di disponibilità della Dirigente scolastica non ha tuttavia implicato l'esclusione della casa-famiglia protetta dallo studio, vista l'importanza dell'intervento educativo in tale contesto in quanto luogo alternativo al carcere. È stato possibile invece svolgere un incontro con la coordinatrice pedagogica della scuola di riferimento dell'ICAM, utilizzando il diario di campo per raccogliere le informazioni.

Gli ingressi effettuati hanno permesso di attuare una prima osservazione dei contesti annotando nel diario di campo l'organizzazione degli spazi interni, i setting dell'incontro, le dinamiche di interazione tra i diversi soggetti e i brevi scambi che io stessa ho avuto con le donne presenti.

La fase esplorativa ha permesso di definire più chiaramente l'impianto metodologico della ricerca e «l'identità del fenomeno oggetto d'indagine» (Mortari, 2007, p. 209) permettendomi di rintracciare nell'approccio qualitativo (Silverman, 2007; Sorzio, 2005; Denzin & Lincoln, 2011) e nel paradigma

della pedagogia fenomenologica interpretativa (Bertolini & Caronia, 2015; Cavana, 2010; Mortari, 2010) gli orientamenti epistemologici dello studio. I tempi del lavoro del personale educativo hanno determinato la scelta degli strumenti da utilizzare nella successiva fase di raccolta dei dati. Il disegno della ricerca prevede di condurre delle interviste semi-strutturate con le figure di coordinamento delle strutture detentive e della scuola e con le educatrici della casa-famiglia e dell'ICAM. Verranno invece organizzati dei focus group (Accolla, 2008; Frisina, 2010) con le insegnanti del nido e della scuola dell'infanzia. Lo studio prevede inoltre l'eventuale conduzione di interviste narrative (Sorzio, 2005; Bichi, 2000) con le madri. L'analisi tematica (Braun & Clarke, 2021; Sorzio, 2005) si presenta come strumento di lettura più adatto a rintracciare i temi che emergeranno dalle narrazioni soggettive e dall'interazione tra i componenti dei gruppi di lavoro del servizio educativo, consentendo di cogliere i diversi punti di vista dei soggetti coinvolti nel fenomeno considerato. Lo stesso tipo di analisi ha accompagnato la lettura dei primi dati raccolti nella fase esplorativa e riportati nel paragrafo che segue.

5. Stato dell'arte della ricerca

Con lo scopo di fronteggiare la diversità degli strumenti utilizzati durante la fase esplorativa, ho individuato due ampie dimensioni tematiche utili ad organizzare lo schema delle interviste e la stesura delle note di campo. La fase esplorativa mirava infatti a cogliere delle prime informazioni generali del fenomeno oggetto dello studio, considerata l'assenza di studi a riguardo all'interno del panorama scientifico nazionale.

La relazione che intercorre tra strutture detentive e scuola è la prima dimensione tematica che mi ha permesso di registrare le informazioni riguardanti il lavoro di rete. In questo senso l'esperienza professionale maturata dalle due educatrici in entrambi i contesti detentivi ha permesso di rintracciare le diverse condizioni della relazione tra strutture detentive e scuole. Entrambe le educatrici incontrate hanno sottolineato la necessità di organizzare in futuro dei momenti di scambio tra l'équipe educativa della casa-famiglia protetta e le insegnanti di riferimento per creare una maggiore sinergia fra le due realtà educative. Allo stesso modo le educatrici hanno evidenziato come la relazione tra l'ICAM e la scuola sia in questo contesto più fluida. La partecipazione del Comune di Milano è emersa come condizione che ha permesso di conferire stabilità al rapporto di collaborazione tra l'ICAM e la scuola scelta attraverso l'attivazione di una convenzione che riserva tre posti al nido e tre posti alla scuola dell'infanzia ai bambini e alle bambine presenti nell'istituto penitenziario. L'incontro effettuato con il funzionario giuridico pedagogico dell'ICAM

ha permesso di cogliere quali sono stati i criteri che hanno guidato la scelta della scuola di riferimento dell'Istituto. Tali criteri hanno considerato le caratteristiche strutturali della scuola, l'accoglienza riservata ai bambini e alle bambine da parte del personale del servizio e la possibilità di realizzare all'interno della stessa struttura progetti di continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia.

La seconda dimensione tematica mirava invece a cogliere quali sono le occasioni di scambio diretto tra madri in esecuzione penale e le insegnanti delle scuole, considerata la ridotta o mancata libertà di movimento delle donne. L'educatrice incontrata in casa-famiglia protetta ha sottolineato che la possibilità per le madri di accompagnare i figli a scuola, di svolgere i colloqui con le insegnanti, di incontrare gli altri genitori, sono aspetti di rilevante importanza nell'esperienza che i bambini vivono all'esterno, ma sono anche opportunità per le madri di posizionarsi da attori attivi nelle esperienze di vita vissute dai figli. Allo stesso tempo l'educatrice ha sottolineato che la relazione delle madri con le insegnanti è caratterizzata da numerose insicurezze e incomprensioni che inducono le donne a richiedere la mediazione del personale. L'educatrice incontrata in ICAM ha invece evidenziato la centralità che assume l'azione di mediazione con le insegnanti della scuola, svolta dall'équipe educativa. La partecipazione delle madri detenute all'esperienza scolastica dei figli avviene infatti solo in determinanti momenti quali le feste di fine anno, lo svolgimento di colloqui con le insegnanti all'interno del carcere e attraverso l'utilizzo di un diario come strumento di comunicazione e di scambio. Il confronto avvenuto con la psicoterapeuta che opera nella casa-famiglia protetta ha evidenziato che le occasioni di incontro con altri genitori diventano spesso terreno di paragone con altre esperienze di genitorialità, in cui prevale un senso di inadeguatezza da parte delle donne.

Allo stesso modo la coordinatrice pedagogica del servizio educativo di riferimento dell'ICAM ha confermato che la presenza delle madri alle feste di fine anno a scuola, accompagnate dal personale di polizia penitenziaria, espone le stesse al passaggio da una posizione di invisibilità ad una condizione di ipervisibilità nel contesto scolastico.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il tema della maternità vissuta in carcere è stato soprattutto indagato in Italia dagli studi condotti in ambito psicologico (Biondi, 1995; Costanzo, 2013) che hanno evidenziato gli effetti del carcere sullo sviluppo affettivo e psichico dei bambini. Estendendo lo sguardo alle ricerche effettuate a livello internazionale, ho rilevato che il tema della convivenza tra madri e figli in carcere è

stato affrontato anche in ambito sociologico (Cardi, 2014; Mendes Braga 2022; Boutron & Constant, 2014) attraverso lo sviluppo di studi tesi ad indagare le dinamiche di controllo istituzionale che investono l'esperienza di maternità. Sempre nell'ambito di ricerca delle scienze sociali, sono stati inoltre esplorati i possibili effetti che la carcerazione produce sulle relazioni famigliari (Jardine, 2018; Foster; 2019; Bouregba et al., 2002).

La ricerca intende offrire un contributo pedagogico agli studi che hanno per oggetto l'affettività e la genitorialità vissute in carcere, a partire da un'indagine sull'esperienza di maternità e di infanzia vissute all'interno di due contesti detentivi italiani. La molteplicità dei punti di vista che la ricerca intende cogliere, conferisce sicuramente complessità alla fase di raccolta e di analisi dei dati, ma permette allo stesso tempo di avere una visuale più ampia e completa del fenomeno indagato. Inoltre, l'attenzione rivolta all'incontro tra contesti detentivi e scolastici può fornire al personale educativo che lavora in tali luoghi nuovi spunti di riflessione che orientino le loro pratiche. Ciò non toglie che la mancata partecipazione allo studio della scuola di riferimento della casa-famiglia protetta determina la parzialità dei dati che verranno raccolti in tale contesto.

La ricerca non include nella sua analisi l'esperienza vissuta da donne e bambini all'interno delle sezioni nido presenti nelle carceri ordinarie e non approfondisce la posizione ricoperta dagli altri famigliari fuori dal carcere nelle esperienze vissute dalle madri detenute e dai loro figli. Questi aspetti potrebbero essere indagati da ulteriori lavori di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Acocella, I. (2008). *I focus group: teoria e tecnica*. FrancoAngeli.
- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (2021). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Guerini.
- Bertolini, P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. FrancoAngeli.
- Bichi, R. (2000). La tecnica dell'intervista nelle storie di vita: il rimando neutro, forme e modalità di riconoscimento tra aree di significato. *Studi di sociologia*, 38(4), 175-188.
- Biondi, G. (1995). *Lo sviluppo del bambino in carcere*. FrancoAngeli.
- Bouregba, A. (Ed.) (2002). *Les liens familiaux à l'épreuve du pénal*. Êrès.
- Boutron, C., & Constant, C. (2014). Être mère en prison au Pérou : droit ou double peine ? *Champ penal*, vol XI.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.

- Caldin, R., (2019). Perché la Pedagogia Speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari. In Caldin, R., & Besio, S. (Eds), *La Pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili* (pp. 55-67). Guerini.
- Caldin, R. (2020). La memoria e l'innovazione. L'impegno della Pedagogia Speciale tra radici e prospettive educative. In Caldin, R. (Ed.). *Pedagogia Speciale e didattica Speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 11-31). Erickson.
- Caldin, R., & Righini, G. (2017). Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, (3), 39-53.
- Canevaro, A., (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Mondadori.
- Castellano, V., (2018). *Revolving door. I servizi per i minori e la riproduzione delle disuguaglianze a New York*. Edizioni Junior.
- Cavana, L. (2010). Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, III-IV (1), 204-213.
- Cardi, C. (2014). Les quartiers mères-enfants: l'«autre côté» du dedans. Protection et surveillance des mères en prison de femmes. *Champ pénal*, Vol. XI.
- Ciuffoletti, S. (2014). Le politiche legislative sulla detenzione femminile in Italia. Tra effettività e propaganda. *Studi sulla questione criminale*, (3), 46-71.
- Costanzo, G. (2013). *Madre e bambino nel contesto carcerario italiano*. Armando.
- Decembrotto, L. (2019). *Marginalità vissute tra carcere e strada. Analisi, sfide, idee per una progettazione educativa oltre la detenzione*. Liguori.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4.th ed.). Sage.
- Foster, R. (2019). Doing the wait: an exploration into the waiting experiences of prisoners' families. *Time and Society*, 28 (2), 459-477.
- Freire, P., (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Frisina, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Friso, V., Decembrotto, L. (Eds.) (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Guerini.
- Goffman, E. (2010). *Asylums le istituzioni totali i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Einaudi.
- Grimaldi, M. (2019). Tra tutela, diritto e modelli sperimentali. L'esperienza di Milano. In Gandus, N. & Tonelli, C. (Eds), *Doppia pena. Il carcere delle donne* (pp. 43-55). Mimesis.
- Guerra, M., Luciano, E. (Eds) (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Junior.
- Jardine, C. (2018). Constructing and maintaining family in the context of imprisonment. *British Journal of Criminology*, 58, 114-131.
- Lazzari, A., Pastori, G., Sità, C., Sorzio, P., (Eds.) (2020). *Prospettive educative per i servizi zero-sei*. Junior.
- Lorenzetti, A. (2021). Genere e detenzione. Le aporie costituzionali di fronte a una "doppia reclusione". *BioLaw Journal*, n. 1., 139- 163.
- Macinai, E., (2020). Diritti dell'infanzia: una prospettiva pedagogica per coglierne il senso a trent'anni dalla CRC. In Macinai, E., Biemmi, I. (Eds.), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC* (pp.19-30). FrancoAngeli.
- Mantovan, C. (2022). I Critical Romani Studies come nuova frontiera dell'intersezio-

- nalità: madri rom e sinte in esecuzione penale esterna. *AG AboutGender*, 11(22), 551-588.
- Mantovani, G. (2018). La de-carcerazione delle madri nell'interesse dei figli minorenni: quali prospettive? *Diritto penale contemporaneo*, n.1, 231-264.
- Mendes Braga, A. G. (2022). Gestion de la maternité incarcérée: surplus punitif de genre et paternité d'État au Brésil. In Chetcuti-Osorovitz, N. & Sanos, S. (Eds). *Le genre carcéral. Pouvoir disciplinaire, agentivité et expériences de la prison du XIX au XXI siècle* (pp.197-222). Collection interdisciplinaire EMSHA.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1, 1, 143-156.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carrocci.
- Pecorella, C. (2019). La detenzione delle donne madri: la difficoltà di garantire l'interesse superiore del minore. In Gandus, N. & Tonelli, C. (Eds), *Doppia pena. Il carcere delle donne* (pp. 31-42). Mimesis.
- Ronconi, S. & Zuffa, G. (2020). *La prigionie delle donne. Idee e pratiche per i diritti*. Ediesse.
- Sbraccia, A. (2007). *Migranti tra mobilità sociale e carcere. Storie di vita e processi di criminalizzazione*. FrancoAngeli.
- Silverman, D. (2007). *Come fare ricerca qualitativa*. Carocci.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci.
- Taraschi, M. (2019). Educare nelle case-famiglia protette. Riflessività e trasformazione nell'ottica della pedagogia giuridica. *Educational reflective practices*, n. 2, 150-176.
- Tollis, A. (2018). Le case famiglia protette e il "caso milanese". In Mantovani, G. (ed.), *Donne ristrette*. Ledizioni.
- Tramma, S. (2021). Il ruolo dell'educazione degli adulti e della pedagogia dell'emancipazione nei luoghi di reclusione. In R. Bezzi, & F. Oggionni (Eds), *Educazione in carcere: Sguardi sulla complessità* (pp. 68-78). FrancoAngeli.
- Vandembroeck, M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Junior.
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Armando.
- Zizioli, E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. FrancoAngeli.

I.27

La formazione professionale continua per la valorizzazione del capitale umano all'interno di un'azienda Continuing professional education and training for human capital enhancement within a company

Roberta Scarano

Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze politiche e della comunicazione (DISPC)
rscarano@unisa.it

La diffusione del paradigma Industria 4.0 ha portato all'implementazione di un insieme di tecnologie abilitanti (KETs) che rende necessario lo sviluppo di nuove abilità per la vita e per il lavoro. Risulta, quindi, indispensabile la presenza di lavoratori altamente qualificati all'interno delle aziende: in tal senso, la formazione professionale, svolge una funzione strategica per le imprese al fine di preservare la propria competitività sul mercato.

Alla luce di queste riflessioni, il progetto di ricerca mira ad approfondire la tematica relativa alla formazione professionale continua oltre che indagare le modalità più idonee per una sua implementazione: infatti, il lavoro di ricerca si svolge in partenariato con un'azienda di trasporti e logistica italiana che, in seguito all'introduzione di un sistema *Customer Relationship Management* (CRM), ha avvertito la necessità di indagare le esigenze formative dei dipendenti al fine di facilitare la diffusione in diversi reparti aziendali della piattaforma di CRM. Si è, quindi, deciso di procedere su due fronti: da un lato, è stato somministrato un questionario strutturato ai dipendenti aziendali che già utilizzavano la piattaforma al fine di comprendere le difficoltà riscontrate; dall'altro, parallelamente, è stata avviata una revisione sistematica della letteratura finalizzata a individuare i modelli di formazione professionale presenti. Sulla base di quanto rilevato dal questionario e di quanto riscontrato dalla consultazione della bibliografia oltre che di documenti di portata nazionale ed europea, si procederà alla progettazione e, quindi, implementazione di un percorso di formazione attento alle esigenze e alle richieste sia dei dipendenti aziendali che dell'azienda stessa.

Parole chiave: appreciative inquiry; contesto aziendale; formazione professionale; ricerca-azione; transizione digitale.

The spread of Industry 4.0 leads to the implementation of a set of Key Enabling Technologies (KETs): this requires the development of new skills for life and work. The presence of highly qualified workers within companies is essential: continuing vocational training plays a strategic role for companies to preserve their competitiveness on the labour market. In view of these considerations,

the research project aims to deepen the theme of continuing vocational training and explore the most suitable ways of its implementation: indeed, the research work is carried out in partnership with an Italian transport and logistics company that, following the introduction of a Customer Relationship Management system (CRM), felt the need to investigate the training needs of employees in order to facilitate the dissemination in different business departments of the CRM platform. Progress was made on two fronts: on the one hand, a structured questionnaire was administered to company employees who already used the platform to understand the difficulties encountered; on the other hand, a systematic review of the literature was launched to identify patterns in continuing vocational training. Based on questionnaire replies and of information found in the bibliography and national and European documents, the research proceeds with the design and implementation of a training course that will be attentive to the needs and requirements of both employees and the company itself.

Keywords: appreciative inquiry; corporate context; continuing vocational education and training; action-research; digital transition.

1. Quadro teorico

L'espressione *Industria 4.0* nasce in Germania come un'iniziativa strategica (Forschungunion, 2013) volta a migliorare le condizioni lavorative in termini di qualità dei processi oltre che di produttività e competitività. Tale concetto, conosciuto anche come quarta rivoluzione industriale, fa riferimento all'introduzione in molteplici settori di tecnologie innovative consentendo di connettere sistemi fisici e digitali, di effettuare analisi complesse di grandi quantitativi di dati oltre che adattamenti e modifiche dei processi in tempo reale. Nello specifico, si parla di Tecnologie abilitanti – *Key Enabling Technologies* (KETs) – ovvero un insieme di tecnologie utili a promuovere l'innovazione e la sostenibilità dei processi produttivi.

Il Boston Consulting Group¹ propone un elenco di nove tecnologie che guidano l'avanzamento dell'Industria 4.0:

1. *Additive Manufacturing*, maggiore velocità nella realizzazione di prodotti complessi; un esempio è fornito dalle stampanti 3D;
2. *Augmented Reality*, supporta e ottimizza una vasta gamma di processi; un

1 <https://www.bcg.com/capabilities/manufacturing/industry-4.0>

- esempio è l'utilizzo dei visori nei processi di formazione secondo la logica del *learning by doing*;
3. *Autonomous Robots*, affianca il personale di un'azienda al fine di agire sul fronte della sicurezza sul lavoro;
 4. *Big Data and Analytics*, offre la possibilità di ottimizzare i processi di *decision making*: l'analisi di grandi quantitativi di dati in tempo reale consente di agire nell'immediato e modificare le strategie di intervento sulla base delle informazioni ricevute;
 5. *Cloud*: con l'aumento della capacità degli ambienti cloud in termini di velocità e potenza, si possono gestire grandi quantità di dati su sistemi aperti;
 6. *Cybersecurity*, connessa alla necessità di proteggere i dati da eventuali minacce informatiche, mira all'aumento della protezione dei sistemi tecnologici al fine di renderli sicuri e affidabili;
 7. *Horizontal and Vertical System Integration*, integrazione di informazioni lungo la catena del valore dal fornitore al consumatore al fine di promuovere una maggiore coesione;
 8. *Industrial Internet of Things*, comunicazione multidirezionale che consente a diversi dispositivi di comunicare ed interagire tra loro; si promuove, quindi, una decentralizzazione del processo decisionale favorendo risposte in tempo reale;
 9. *Simulation*, consente di testare e ottimizzare le impostazioni in numerose varianti, riducendo i tempi di configurazione dei macchinari e incrementando la qualità.

“Tali tecnologie rappresentano oggi, nell'era della trasformazione digitale, uno dei maggiori catalizzatori per incrementare le performance” (Comerio et al., 2019, p. 81), consentendo di aumentare la produttività, la velocità, la flessibilità, la qualità e la competitività delle imprese e dei loro prodotti e/o servizi, oltre che promuovere un miglior equilibrio tra vita lavorativa e privata. Inoltre, rispondono anche ad alcune sfide del mondo odierno come, ad esempio, la necessità di rendere più efficace ed efficiente l'utilizzo delle risorse e dell'energia: se opportunamente utilizzate, le tecnologie potrebbero avere un risvolto positivo per la sostenibilità ambientale in termini sia di risparmio energetico che di emissioni di CO₂. Ad esempio, “il passaggio al *cloud* da parte delle aziende comporterebbe all'incirca un 65% di risparmio energetico” (De Vivo, 2015, p. 83).

L'avvento della quarta rivoluzione industriale viene affrontato anche nel contesto nazionale italiano: infatti, il Ministero dello sviluppo economico (MISE) – oggi MIMIT, Ministero delle Imprese e del Made in Italy – nel 2017 propone il Piano Nazionale Industria 4.0 al fine di sostenere le aziende negli investimenti volti alla digitalizzazione e all'innovazione dei processi, confer-

mando tutt'oggi, con il Piano Nazionale Transizione 4.0², gli investimenti finalizzati ad incentivare non solo l'acquisto di beni strumentali nuovi, ma anche la ricerca e la formazione per l'utilizzo delle tecnologie abilitanti.

Il Piano Nazionale Transizione 4.0 richiama al suo interno due importanti documenti:

- gli obiettivi dell'Agenda 2030, nello specifico l'obiettivo 9 inerente alla costruzione di un'infrastruttura resiliente e la promozione dell'innovazione e dell'industrializzazione equa, responsabile e sostenibile (ONU, 2015);
- il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, nello specifico la Missione 1 componente 2 (M1 C2) inerente alla digitalizzazione, innovazione e competitività nel sistema produttivo; la Missione 5 componente 1 (M5 C1) inerente alle politiche per il lavoro (PNRR, 2021).

Le aziende, quindi, stanno affrontando grandi cambiamenti: la digitalizzazione dei processi comporta l'introduzione di nuovi dispositivi, software e hardware in generale, ma anche la valorizzazione delle risorse umane che rappresentano il vero motore della transizione digitale. Questi investimenti “rispondono alla necessità di customizzare i prodotti, di rendere più efficiente la catena logistica, di ottimizzare la risposta al mercato, di migliorare il *time to market*” (Giannini, 2019, p. 173) in quanto un utilizzo corretto di dati ed informazioni consente di fare la differenza in termini di competitività: l'introduzione di tecnologie digitali, grazie al costo omogeneo a livello mondiale, può agevolare le imprese italiane nella riduzione dello svantaggio competitivo legato al *gap* relativo al costo della manodopera rispetto ad altri Paesi (Faioli et al., 2018).

Digitalizzare le attività aziendali implica la progettazione e gestione integrata sia dei processi interni, inerenti alle aree gestionali, sia quelli esterni, relativi alle relazioni con clienti e/o fornitori attraverso la condivisione delle logiche che guidano la gestione dei processi oltre che di piattaforme che consentono a ciascuna impresa di essere connessa all'intero sistema logistico-produttivo (Giannini, 2019).

Nonostante le innovazioni che ogni azienda introduce all'interno dei propri modelli e delle proprie strategie di produzione e marketing, la globalizzazione comporta situazioni di costante incertezza, creando una competitività molto elevata: “nell'impossibilità di diversificare in modo efficace la propria

2 Con la Legge di bilancio 2023 (Legge n. 197/2022) sono state rifinanziate una serie di misure ascrivibili al cd. “Piano Transizione 4.0”, già “Piano Industria 4.0”.

offerta, [l'obiettivo] si sposta verso la ricerca della fedeltà dei propri clienti, con tutti i mezzi consentiti dalla comunicazione” (Ronchi, 2008, p. 11).

Una delle modalità utili a rispondere a queste situazioni di criticità, è rappresentata da uno spostamento di prospettiva “da un puro orientamento al prodotto ad una visione cliente-centrica” (Duse, 2011, p. 10): l'attenzione, quindi, non è più rivolta al comportamento di un generico consumatore (*consumer marketing*) ma al comportamento del cliente (*customer marketing*) e alla valutazione del livello di soddisfazione/insoddisfazione che segue un acquisto. Tale spostamento di interesse è dovuto al fatto che sono stati evidenziati dei legami tra la soddisfazione del cliente e la sua fedeltà rispetto ad un prodotto/servizio: questi aspetti, indispensabili in funzione della competitività sul mercato globale, sono a loro volta inevitabilmente collegati alla redditività dell'impresa (Siano et al., 2005; Duse, 2011).

La modifica di prospettiva e, quindi, la fidelizzazione del cliente può avvenire mediante il CRM, ovvero procedure dedicate alla gestione della relazione con il cliente.

L'espressione *Customer Relationship Management* inizia ad essere utilizzata agli inizi degli anni Novanta per indicare l'utilizzo di software che consentivano di monitorare e ottimizzare i processi di marketing e di vendita. Varie sono le definizioni di CRM presenti in letteratura. Ang e Buttle (2006) lo definiscono come “*the core business strategy that integrates internal process and functions, and external networks, to create and deliver value to targeted customers, at a profit. It is grounded on high quality customer data and enabled by IT*” (p. 5).

CRM è un termine che indica il processo di gestione di tutti gli aspetti e gli elementi inerenti alle interazioni tra un'impresa e i propri clienti utili all'identificazione, acquisizione e fidelizzazione di questi ultimi attraverso software e piattaforme che permettono la raccolta e la conservazione di informazioni. Il CRM, quindi, è un sistema informativo integrato che consente alle aziende di massimizzare il valore delle interazioni con i clienti attraverso la pianificazione, l'organizzazione e il controllo delle attività di pre/post-vendita di un prodotto e/o servizio (Buttle & Maklan, 2015). Secondo Ronchi (2008), infatti, si è in presenza di una strategia di CRM nel momento in cui l'azienda è dotata di un sistema informativo in grado di registrare in modo organizzato i contatti con clienti sia attuali che potenziali, di immagazzinare le informazioni e di utilizzarle per ritagliare offerte mirate a segmenti di clienti.

Il *Customer Relationship Management* si presenta in due diverse forme (Siano et al., 2005; Buttle, 2006; Buttle & Maklan, 2015):

- *Operational CRM*. Rappresenta l'infrastruttura tecnologica che sostiene le attività di *front-office*, ovvero “l'insieme di soluzioni applicative atte ad

un'interazione personalizzata con i diversi segmenti di clientela" (Siano et al., 2005, p. 60). Il CRM gestionale, quindi, si concentra sull'automazione dei processi rivolti al cliente come la vendita, il marketing e il servizio di assistenza al fine di migliorarne l'efficienza.

- *Analytical o analytic CRM*. Rappresenta l'insieme delle procedure a supporto del *back-office* aziendale utile all'identificazione, conoscenza e classificazione dei clienti rispetto alle loro esigenze. È, dunque, il processo attraverso il quale le imprese trasformano i dati relativi ai clienti in informazioni pratiche utili ad una gestione efficace delle relazioni per scopi strategici o tattici.

Tuttavia, è necessario non cadere nell'errata credenza secondo cui sia sufficiente introdurre un software o una piattaforma informatica per migliorare la relazione azienda/cliente. Infatti, è necessario integrare i sistemi di CRM all'interno delle procedure aziendali oltre che definire i ruoli e le azioni da compiere, spostando il focus dalla qualità del prodotto (*Total Quality Management*) alla cura, soddisfazione e fidelizzazione del cliente (*Customer Satisfaction e Customer Loyalty*) modificando, di fatto, la cultura di impresa che sarà incentrata sui valori relazionali e fiduciari (Siano et al., 2005).

Finché la cultura d'impresa non individuerà nella formazione continua e nell'investimento in capitale umano una risorsa per la competitività, il sistema italiano non crescerà in misura adeguata. Tener conto dello sviluppo del capitale umano come fattore complementare all'espansione delle innovazioni tecnologiche diventa ancora più importante se si tiene conto che la Pandemia ha ulteriormente accresciuto la necessità di investire su risorse tecnologiche che permettano anche una riorganizzazione degli spazi e dei tempi di lavoro (INAPP, 2022, pp. 71-72).

Poiché i cambiamenti introdotti non agiscono solo su aspetti prettamente tecnologici ma coinvolgono la *persona*, risulta fondamentale la considerazione dell'indispensabile ruolo del capitale umano. Infatti, l'*Industrie 4.0 Working Group* (2013) tra le otto aree utili alla promozione e diffusione della quarta rivoluzione industriale ha individuato la necessità di agire sul profilo delle competenze dei lavoratori attraverso la formazione professionale continua: l'importanza di questo fattore è stata riconosciuta anche nel Piano Nazionale Industria 4.0 (2017) – e successive modifiche – attraverso incentivi volti alla promozione di un apprendimento permanente.

Per non frenare l'adozione di nuove tecnologie digitali occorre fare in modo che sia le aziende che le persone siano preparate a rispondere e ad accogliere l'innovazione. La persona resta al centro di ogni cambia-

mento, ma va supportata per affrontare una fase di transizione nella quale i vari profili professionali continueranno ad evolversi dal momento che le competenze necessarie cambieranno sempre più rapidamente. Le persone dovranno possedere una cultura più interdisciplinare, un buon livello di conoscenze informatiche e digitali, la capacità di interpretare e gestire i dati (Giannini, 2019, p. 176).

Si fa riferimento, dunque, a competenze professionali di ampio respiro. Vari studi (Faioli et al., 2018; Comerio et al., 2019) hanno soffermato l'attenzione su alcune competenze trasversali ritenute necessarie nell'ambito dell'*Impresa 4.0*: competenza digitale e, quindi, anche capacità di gestione e comprensione dei dati; capacità di pianificazione; pensiero critico; capacità di *problem solving e decision making*; capacità comunicative; apertura alla collaborazione e, quindi, anche al lavoro in team.

Il tema delle competenze, però, risulta particolarmente critico a livello nazionale: "attualmente l'Italia è intrappolata in un *low-skills equilibrium*, ovvero un basso livello di competenze generalizzato" (Faioli et al., 2018, p. 228) accompagnato da un basso tasso di partecipazione ai corsi di formazione continua.

Infatti, nonostante sia stato dimostrato che l'istruzione e la formazione degli adulti possano favorire l'inserimento professionale ed, eventualmente, la progressione di carriera, i tassi di partecipazione a tali attività risultano essere al di sotto del parametro di riferimento UE 2020 (Figura 1).

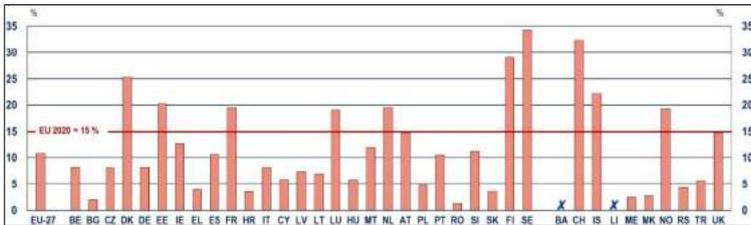


Figura 1: Adulti (25-64 anni) che hanno partecipato all'istruzione e alla formazione nelle quattro settimane precedenti l'indagine (%), 2019 (Commissione Europea /EACEA/Eurydice, 2021, p. 37)

Nonostante l'andamento europeo sia, in maniera diffusa, al di sotto del parametro di riferimento, negli ultimi anni si è verificato un aumento della partecipazione degli adulti con una media europea che, dal 7,9% del 2009, è salita al 9,2% nel 2020 (dato che ha subito una diminuzione in quanto nel

2019, prima della pandemia da COVID-19, la media UE era al 10,8%) (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021).

Inoltre, si registra spesso anche il fenomeno del *mismatching*, ovvero un mancato allineamento tra le competenze richieste da un determinato profilo lavorativo e quelle possedute da un lavoratore: in Italia il Rapporto OCSE (2017) ha evidenziato che circa il 6% dei lavoratori possiede competenze basse rispetto alle mansioni svolte; il 21% è sotto qualificato; i lavoratori con competenze in eccesso sono pari all'11,7% e i sovra-qualificati al 18%; infine, il 35% dei lavoratori risulta occupato in settori non correlati rispetto al proprio percorso di studi.

È necessario, quindi, un riallineamento tra le proposte educative e di formazione – iniziale e continua, formale e non formale – e le esigenze delle aziende. A tal proposito, è possibile far riferimento al Triangolo della conoscenza, o *Knowledge Triangle*, ovvero la connessione tra educazione/istruzione/formazione, la ricerca e le imprese al fine di sostenere i processi di innovazione (EIT, 2012) e ridurre il *gap* tra i percorsi di formazione e le esigenze del mercato del lavoro.

2. Obiettivi, interrogativi e ipotesi della ricerca

La ricerca, elaborata nell'ambito di un Dottorato PON “Ricerca e Innovazione 2014-2020”, si svolge in partenariato con un'azienda di trasporti e logistica campana e interessa, in particolar modo, il reparto delle risorse umane. In accordo con le esigenze del committente, oltre che con le missioni 1 e 5 del PNRR, si pone i seguenti obiettivi:

- approfondire il valore delle tecnologie abilitanti, il loro potenziale e le modalità di utilizzo per promuovere un'industria intelligente e sostenibile;
- promuovere la formazione digitale dei lavoratori;
- favorire la gestione dei processi formativi all'interno dell'azienda;
- esplorare le percezioni degli stakeholders in merito all'efficacia del percorso formativo effettuato.

In virtù delle premesse teoriche, secondo cui la quarta rivoluzione industriale coinvolge in primis la persona in qualità di fruitore e attore del cambiamento, l'ipotesi di partenza della ricerca è che in assenza di una formazione professionale continua che vada a valorizzare il capitale umano interno ad un'azienda, il potenziale della transizione digitale non potrebbe esprimersi nella sua totalità.

Sulla base degli obiettivi e dell'ipotesi individuata oltre che in accordo con

la letteratura di riferimento, il principale interrogativo che la ricerca si pone è “*Come valorizzare il capitale umano di un’azienda mediante la formazione professionale?*”. Da questo interrogativo ne sono scaturiti altri:

- Quali sono i modelli per la formazione professionale?
- Come facilitare i processi di innovazione e transizione digitale di un’azienda?

3. Scelte metodologiche e procedurali

A partire dalle domande di ricerca e dai bisogni dell’azienda, l’approccio che si è ritenuto più opportuno utilizzare è quello della ricerca-azione, collocata nella cornice dell’*Appreciative Inquiry*: la definizione del contesto operativo e la costruzione del questionario per l’analisi dei bisogni, sono frutto dell’immersione del ricercatore nel contesto dell’organizzazione aziendale, finalizzato alla comprensione delle criticità del *Customer Relationship Management System - Microsoft Dynamics 365* (CRM).

In virtù della complessità e unicità del contesto educativo, oltre che della presenza di *stakeholders* a diversi livelli nell’organigramma aziendale, il disegno di ricerca previsto per la fase di implementazione delle attività formative progettate, è emergente e si ipotizza di mettere in atto un disegno di ricerca pre-sperimentale con pre-test e post-test e un solo gruppo.

Al termine delle attività formative il raggiungimento degli obiettivi preposti e la valutazione in termini di efficacia ed efficienza della formazione effettuata, verrà rilevata mediante un questionario i cui dati saranno oggetto di analisi.

La ricerca si caratterizza per un approccio misto che prevede un’integrazione tra dati qualitativi e dati quantitativi: la prima fase, infatti, ha previsto una revisione sistematica della letteratura e la somministrazione di un questionario strutturato a cui seguirà la progettazione di un intervento formativo il quale sarà sottoposto a monitoraggio continuo per ricevere feedback in merito alle esigenze dei soggetti in formazione; tale fase sarà accompagnata anche da un’osservazione sistematica. La fase conclusiva prevede un’analisi dei risultati raggiunti attraverso gli strumenti tipici della ricerca quali-quantitativa.

	Fase della ricerca	Approccio metodologico	Motivazione
1	Identificazione situazione-problema e analisi del contesto	Ricerca-azione Appreciative inquiry	Analisi dei bisogni. Conoscere e valorizzare i bisogni specifici dell'azienda coinvolta nel progetto di ricerca PON, al fine di orientare le successive fasi di ricerca a partire dalle esigenze emerse.
2	Approfondimento del tema di ricerca	Systematic review	Individuazione di buone pratiche. A partire dai bisogni della specificità aziendale, è stata effettuata la revisione sistematica della letteratura al fine di individuare <i>good practices</i> a cui fare riferimento e comprendere la trasferibilità del progetto di ricerca, in momenti futuri, ad altri contesti.
3	Identificazione dell'obiettivo di cambiamento	Ricerca-azione Appreciative inquiry	Rispondere agli obiettivi e all'ipotesi di ricerca. In accordo con l'azienda, effettuare possibili azioni utili alla valorizzazione delle risorse già presenti e, quindi, rispondere alle esigenze del committente (ampliare l'utilizzo della piattaforma CRM nei diversi reparti aziendali).
4	Pianificazione del progetto di intervento		
5	Implementazione e monitoraggio dell'intervento		

Tabella 1: scelte metodologico-procedurali in relazione alle fasi di ricerca

Di seguito verranno descritti i vari aspetti metodologici e procedurali (brevemente descritti nella Tabella 1) utilizzati in funzione del raggiungimento degli obiettivi di ricerca. Nello specifico:

- il tema della ricerca-azione da un punto di vista sia teorico che con un aggrancio rispetto agli elementi peculiari della ricerca in essere;
- la cornice dell'*appreciative inquiry* e, quindi, dell'approccio “positivo” e “apprezzativo” che accompagna ogni fase della ricerca-azione messa in atto;
- le caratteristiche e le fasi della *systematic review* utilizzate nel processo di revisione della letteratura.

3.1 *Ricerca-azione*

“Obiettivo del ricercatore dovrebbe essere lo studio di situazioni particolari, concrete, all’interno delle quali le interrelazioni tra fattori possano essere messe in evidenza nel modo più semplice possibile” (Trincherò, 2004, p. 140). La ricerca-azione si configura come una ricerca partecipativa in cui teoria e pratica sono tra loro interconnesse oltre che come un’indagine riflessiva che parte da un problema pratico al fine di comprenderne la natura, ponendosi una serie di domande (Pozzo & Zappi, 1993).

La ricerca-azione non segue un disegno rigidamente predefinito: essa si svolge come un “processo ciclico in cui ogni nuovo elemento di evidenza empirica raccolto può servire da base per costruire nuove ipotesi” (Trincherò, 2004, p. 143).

Nello specifico, si fa riferimento al modello di ricerca-azione proposto da Kemmis e McTaggart (1982) che, identificandosi come un processo ricorsivo, “propone una riflessione continua sulle varie fasi della ricerca senza, quindi, isolare la componente teorica da quella pratica” (Mortari & Ghirrotto, 2019, p. 146).

Tali premesse teoriche costituiscono le motivazioni che hanno portato alla scelta della ricerca-azione: il progetto di ricerca, infatti, nasce dalle esigenze specifiche di un’azienda. Di conseguenza, risulta indispensabile un approccio metodologico che, partendo da problemi riscontrati dai dipendenti in merito all’introduzione di una nuova piattaforma informatica, possa portare a soluzioni concrete da mettere in atto al fine di migliorare la situazione di partenza: diffondere in maniera capillare l’utilizzo della piattaforma CRM all’interno dell’azienda.

Le fasi della ricerca-azione, presentate in Figura 2 contestualmente agli elementi caratterizzanti la mia ricerca, sono proposte da Townsend (2013) il quale ha approfondito il modello precedentemente proposto da Kemmis e McTaggart.

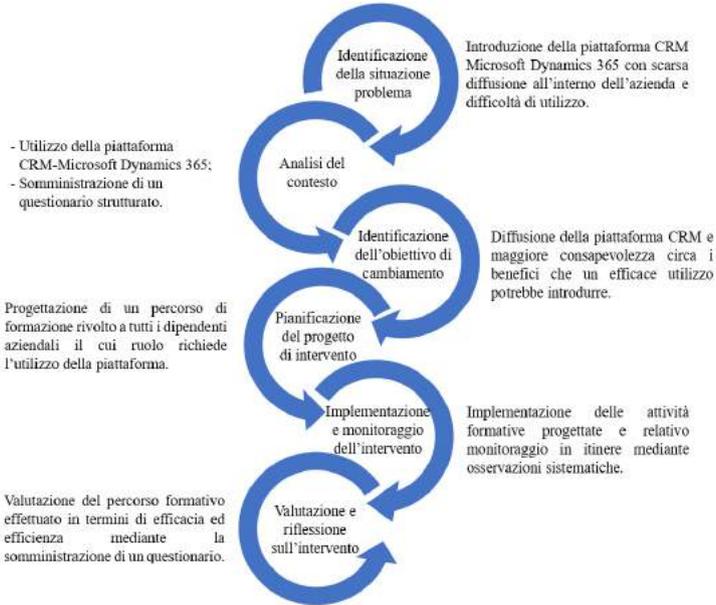


Figura 2: Fasi della ricerca

3.2 *Appreciative inquiry*

Le fasi della ricerca-azione messe in atto – al fine di apprezzare gli aspetti positivi già presenti nel contesto aziendale di riferimento – si collocano nella cornice teorica dell'*appreciative inquiry*: rappresenta uno dei modelli post-lewiniani, nato verso la fine degli anni '80, che unisce alla conoscenza il cambiamento delle organizzazioni e la valorizzazione della persona attraverso un'attiva partecipazione (Dario, 2015). Il termine *appreciative* fa riferimento alla capacità di riconoscere il valore della situazione attuale del contesto di indagine e rappresenta "*a way of living with, being with, and directly participating in the varieties of social organization we are compelled to study*" (Cooperrider & Srivastva, 1987, p. 131).

La cornice teorica dell'*appreciative inquiry* consente, quindi, di aggiungere all'approccio della ricerca-azione la valorizzazione di quanto già presente all'interno del contesto indagato e, soprattutto, la valorizzazione della persona: entrambi aspetti fortemente presenti all'interno della ricerca.

- Il progetto di ricerca non introduce alcuna novità all'interno del contesto aziendale: è l'azienda che, in seguito all'introduzione della piattaforma CRM Dynamics 365 ha riscontrato difficoltà nella diffusione e nell'utilizzo della stessa da parte dei dipendenti. Ciò, quindi, ha creato l'esigenza di percorsi di formazione progettati sulla base delle necessità specifiche. Di conseguenza, risulta fondamentale, per il ricercatore, valorizzare gli aspetti positivi – in termini di efficienza e funzionalità – già presenti al momento dell'avvio della ricerca: la predisposizione dell'azienda all'innovazione, al miglioramento e alla sostenibilità, oltre che la consapevolezza della necessità di una formazione professionale specifica gestita da personale esterno.
- In virtù dell'ipotesi di ricerca – che sofferma l'attenzione sull'importanza del capitale umano all'interno di un'azienda – la valorizzazione della persona (aspetto caratterizzante l'*appreciative inquiry*) risulta un altro aspetto fondamentale che ritroviamo in vari elementi della ricerca:
 - l'introduzione stessa del CRM rappresenta uno spostamento da una visione prodotto-centrica ad una cliente-centrica, in cui le relazioni e la soddisfazione del cliente diventano punti chiave per il successo e la competitività aziendale;
 - le attività da progettare per la formazione dei dipendenti aziendali è basata sia sull'utilizzo in prima persona da parte del ricercatore della piattaforma CRM, ma soprattutto sull'analisi dei bisogni formativi attraverso la somministrazione di un questionario. Questa fase, nella prospettiva dell'*appreciative inquiry*, risulta fondamentale per aderire a pieno alle effettive esigenze dei soggetti in formazione, le cui necessità saranno monitorate anche durante la fase di attuazione del percorso formativo.

Le fasi che caratterizzano questo modello di indagine sono racchiuse in quattro “D”, ovvero *Discovery*, *Dream*, *Design* e *Destiny* (Cooperrider, 2001; Dario, 2015; Olivieri, 2020):

- la fase della “scoperta” consiste nella valutazione e, quindi, apprezzamento di quanto presente in termini di valori, esperienze e storia; si individuano, quindi, le buone pratiche al fine di valorizzarle ed orientare le fasi dell'intervento operativo;
- la fase del “sogno” rappresenta il ponte tra il presente e gli obiettivi futuri; è la fase dell'elaborazione di ipotesi relative a possibili azioni utili alla valorizzazione delle risorse presenti e, quindi, all'espressione delle potenzialità dell'organizzazione;
- la fase della “progettazione” rappresenta la declinazione in termini operativi di quanto ipotizzato nella fase precedente; rappresenta

l'anello di congiunzione tra gli obiettivi che si desidera raggiungere e le risorse a disposizione;

- la fase del “destino” rappresenta il momento della messa in atto di quanto progettato e la verifica della sua efficacia.

It begins with a process of discovering and appreciating what is the positive core of the current experience and then using this information to imagine possibilities, and then to design how to achieve and create the desired future (Hammond, 1998 – citato in Harrison & Hasan, 2013, p. 67).

3.3 Systematic Review

Il termine “*review*” indica il “passare in rassegna”, ovvero vagliare un insieme di informazioni ritrovate nella letteratura scientifica e implica la scelta degli articoli rilevanti, la loro valutazione e le azioni da compiere con le informazioni ricavate (Ghirotto, 2020). Il processo di revisione diviene *sistematico* nel momento in cui il processo viene formalizzato e, quindi, reso replicabile in quanto vengono dichiarati in modo esplicito i criteri utilizzati per la ricerca e selezione dei documenti.

Nel condurre una revisione sistematica è necessario seguire alcuni passaggi (Pellegrini & Vivanet, 2018; Ghirotto, 2020):

- definizione del problema di ricerca e, quindi, della domanda di revisione: prevede la circoscrizione dell'argomento su cui si vuole indagare e, quindi, la definizione di parole-chiave necessarie per la creazione della domanda di ricerca.
- definizione del protocollo di revisione, in questa fase occorre stabilire in modo preventivo alcuni aspetti relativi le banche dati da consultare (general, citazionali o specialistiche), la definizione della stringa di ricerca mediante l'utilizzo di parole-chiave, operatori booleani (AND/OR), apici (“ ”) e troncamento (*) e, infine, la definizione dei criteri di inclusione ed esclusione (la lista di tali criteri può essere ridefinita sulla base dei risultati ottenuti dalla ricerca);
- ricerca degli studi primari, ovvero la concreta ricerca degli studi attraverso l'inserimento della stringa nelle banche dati scelte;
- selezione e valutazione critica degli studi primari, include diversi passaggi che, in conclusione, condurranno ad una riduzione degli studi che verranno inclusi nella revisione sistematica. Questi passaggi, dopo la ricerca iniziale, prevedono: la registrazione di ogni risorsa su un foglio di lavoro per agevolare l'eliminazione di duplicati; una fase di *screening* utile ad escludere, sulla base di titolo e abstract, gli studi non inerenti al tema di interesse; infine, le ri-

sorse che superano questa selezione vengono sottoposti ad una lettura integrale per valutare l'effettiva coerenza e utilità del documento rispetto alla domanda di ricerca;

- sintesi degli studi primari e scrittura della revisione, in questa fase conclusiva, è necessario fornire le informazioni utili per un'eventuale replicazione della revisione; è opportuno, quindi, descrivere in modo dettagliato il procedimento seguito, dalla fase iniziale di consultazione delle banche dati fino alla fase di inclusione finale degli studi valutati positivamente. Alla descrizione del *processo* si affianca la descrizione e la valutazione fatta sulle risorse incluse nella revisione.

Nel caso specifico della ricerca in essere, la revisione sistematica della letteratura è stata effettuata al fine di un ampliamento del quadro teorico di riferimento che, con la sola revisione narrativa risultava non molto esteso. Inoltre, essendo un progetto di ricerca legato ad un contesto aziendale specifico, la revisione sistematica della letteratura si è resa necessaria per comprendere la presenza di modelli di formazione professionale continua già applicati in altri contesti e, quindi, valutare anche la possibile trasferibilità dell'intervento progettato.

In particolare:

- è stata formulata una domanda descrittiva, ovvero utile alla definizione del “quadro generale delle conoscenze scientifiche su un dato problema” (Pellegrini & Vivanet, 2018, p. 100);
- sono state utilizzate 3 banche dati, di cui una generale inerente l'ambito educativo (ERIC) e due citazionali (Web of Science e Scopus);
- nella definizione della stringa di ricerca sono stati utilizzati gli operatori booleani AND/OR, gli apici e il troncamento;
- la stringa di ricerca non ha prodotto un numero elevato di documenti; le prime fasi di selezione (eliminazione dei duplicati e screening) sono state concluse ed è in corso la valutazione degli studi attraverso la loro lettura integrale effettuata da due revisori. Contestualmente, si sta procedendo con l'integrazione di tali risorse con la letteratura grigia, con particolare attenzione ai documenti nazionali ed europei inerenti la formazione degli adulti e la formazione professionale continua.

4. Stato dell'arte della ricerca

L'azienda ha introdotto un sistema di *Customer Relationship Management* che ha comportato alcune difficoltà legate all'aggiornamento professionale per l'utilizzo della piattaforma informatica oltre che alcune problematiche legate alla piattaforma stessa. Da qui, la situazione-problema emersa è la scarsissima diffusione della piattaforma all'interno dei reparti aziendali e, di conseguenza, un mancato utilizzo delle potenzialità della piattaforma oltre che dell'investimento che l'azienda ha effettuato.

Per queste ragioni si è reso necessario un intervento volto ad una precisa individuazione delle problematiche legate alla piattaforma informatica e, successivamente, alla progettazione di un percorso di formazione professionale finalizzato ad un potenziamento delle competenze digitali dei lavoratori. A tal proposito, una prima fase della mia ricerca ha previsto la definizione del framework teorico delineato mediante una revisione narrativa della letteratura, la quale ha evidenziato pochi risultati a livello nazionale. Si è, quindi, deciso di rafforzare l'impianto teorico mediante una *systematic review*. La scelta delle parole chiave da utilizzare per la rilevazione nelle banche dati ha richiesto un'approfondita ricerca in quanto sull'argomento relativo alla formazione aziendale e, in generale, alla formazione professionale continua, la terminologia presente in letteratura risulta essere molto varia.

Sulla base di una prima ricerca bibliografica e in seguito alla lettura di documenti di portata sia nazionale che europea, è stata inizialmente individuata come parola chiave "*continuing vocational education and training* (CVET)" in quanto, sulla base della definizione fornita dal CEDEFOP³ (2023), con tale termine si fa riferimento a quell'apprendimento svolto in seguito ad un'istruzione o formazione iniziale, quindi anche dopo un eventuale ingresso nella vita lavorativa, con lo scopo di acquisire o migliorare le competenze e sostenere lo sviluppo professionale del lavoratore. In seguito a varie prove sulle banche dati con diverse opzioni di stringhe di ricerca, i risultati sono stati scarsi: anche senza indicare criteri di inclusione o esclusione, talvolta i documenti erano anche in numero inferiore a cinque.

Alla luce di questi primi risultati, è stata modificata la parola chiave di riferimento, assumendo come focus "*adult education and training/learning*" in

- 3 Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale istituito nel 1975; fornisce dati utili alla definizione e attuazione delle politiche di formazione professionale dell'Unione Europea. Ha, dunque, il ruolo di monitorare le tendenze del mercato del lavoro e contribuisce a ridurre il divario tra l'offerta formativa e le esigenze del mondo lavorativo.

quanto la formazione professionale continua si basa sulle teorie dell'apprendimento degli adulti (CEDEFOP, 2023).

La stringa di ricerca (Tabella 2) è stata creata utilizzando gli operatori booleani “AND” e “OR”, oltre che gli apici che circoscrivono la ricerca alle sole risorse che contengono l'esatta espressione racchiusa tra le virgolette, e le *wildcard*, ovvero dei caratteri jolly che consentono di includere diverse variabili di uno stesso termine senza doverli specificare singolarmente.

Stringa di ricerca	(TITLE-ABS-KEY) (“adult* learn*” OR “adult* train*” OR “adult* educat*”) AND (theor* OR principl* OR model* OR strateg*) AND vocational)
--------------------	--

Tabella 2: Stringa di ricerca systematic review

La fase successiva ha previsto la definizione dei criteri di inclusione e di esclusione:

- sono stati inclusi tutti i documenti che, tra le parole chiave, presentavano il focus della ricerca, quindi l'apprendimento degli adulti e la formazione professionale continua. Inoltre, sono stati inclusi tutti i documenti che rientravano nella tipologia “articoli” e indicizzati come “*Education and Educational research*”;
- sono stati esclusi tutti gli articoli scritti in una lingua diversa dall'inglese e dall'italiano, e afferenti a discipline mediche, ingegneristiche e prettamente scientifiche.

Le banche dati consultate sono state 3: Web of Science, Scopus ed Eric. Come si può notare dalla Tabella 3, con la sola stringa di ricerca, i documenti ottenuti sono stati 476 e, dopo l'applicazione dei criteri di inclusione ed esclusione, il numero si è ridotto a 146 e, in seguito all'eliminazione dei duplicati, i documenti si sono ulteriormente ridotti, fino ad un totale di 122. Ancora, dopo un primo screening, in cui sono stati analizzati titolo e abstract, è stata effettuata un'ulteriore selezione che ha portato ad escludere gli articoli relativi alla formazione e alfabetizzazione dei migranti, agli istituti superiori di istruzione professionale, ai corsi di formazione all'interno delle università e, in generale, tutti gli articoli che non fornivano contributi inerenti al focus della ricerca. Ciò ha portato ad una riduzione fino ad un totale di 58 articoli che, successivamente, saranno letti integralmente per essere sottoposti ad un'ulteriore valutazione.

	Web of Science	Scopus	ERIC
N. documenti con stringa di ricerca	185	284	7
N. documenti con criteri di inclusione/esclusione	49	95	2
N. documenti dopo l'eliminazione dei duplicati	122		
N. documenti dopo il primo screening	58		

Tabella 3: Risultati systematic review

Contestualmente alla definizione del framework teorico, si è proseguito con l'analisi del contesto e la rilevazione dei bisogni formativi aziendali. A tal proposito, come precedentemente affermato, la ricerca si colloca nella cornice dell'*Appreciative Inquiry*: infatti, la definizione del contesto operativo e la costruzione del questionario per l'analisi dei bisogni sono frutto dell'immersione all'interno dell'organizzazione aziendale, al fine non solo di comprendere al meglio le criticità legate all'utilizzo della piattaforma CRM ma anche con lo scopo di esplorare e partire dalle pratiche positive già presenti all'interno dell'azienda.

Il contesto aziendale, infatti, è un contesto educativo con peculiarità e bisogni ben specifici; di conseguenza, in seguito a vari incontri di confronto con il referente aziendale, la fase di rilevazione e analisi dei bisogni formativi è stata effettuata mediante la somministrazione di un questionario auto-compilato con lo scopo di comprendere, in linea generale e diffusa, le problematiche legate allo scarso utilizzo del CRM e a sondare eventuali preferenze formative dei dipendenti aziendali

Il questionario – preceduto da una lettera di presentazione in cui si spiega la finalità dell'indagine, si assicura la protezione e riservatezza dei dati e si invita a rispondere con responsabilità e sincerità – si compone di 22 domande suddivise in 5 sezioni.

1. Anagrafica e informazioni generali (4 items)
2. Utilizzo del CRM Dynamics 365 (8 items)
3. Formazione sul CRM e sull'utilizzo della piattaforma (5 items)
4. Autovalutazione (3 items)
5. Formazione e aggiornamento professionale (2 items)

La somministrazione online del questionario è avvenuta tra i mesi di dicembre 2022 e gennaio 2023, tramite la piattaforma Microsoft Forms e ha

coinvolto l'attuale intera popolazione di riferimento, ovvero la totalità degli utenti con licenza Dynamics 365 attiva.

Il questionario presenta 4 diverse tipologie di domande (Lisimberti, 2015), quali:

- *domande a scelta multipla semplice;*
- *domande a scelta multipla composta;*
- *domande dicotomiche*, due delle quali svolgono la funzione di *domande filtro*;
- *domande di ordinamento* o *domande con graduatorie di risposta;*
- *domande con scale di giudizio*, nello specifico *Scala Likert* con etichette verbali; precisamente sono stati inseriti 6 passi al fine di evitare l'errore di tendenza centrale e spingere i rispondenti a sbilanciarsi verso le modalità positive o negative.

Una prima analisi descrittiva dei risultati ha permesso di riscontrare dati utili e spunti di riflessione.



Figura 3: Item 2, Ruolo ricoperto in azienda

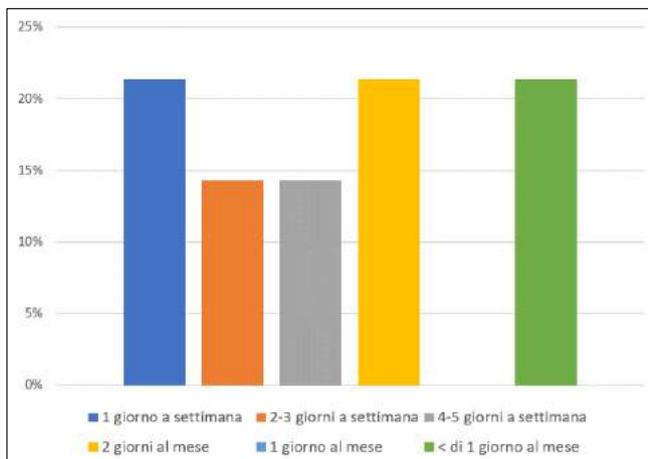


Figura 4: Item 8, Rispetto alla sua esperienza d'uso, mediamente con che frequenza utilizza il software CRM?

La Figura 3 e la Figura 4 riportano le risposte agli item 2 e 8 del questionario relative, rispettivamente, al ruolo ricoperto in azienda e alla frequenza di utilizzo della piattaforma: è stata notata una relazione tra questi dati. Tenzionalmente, i ruoli inerenti al settore delle vendite utilizzano di meno il CRM rispetto al Coordinatore del Marketing e della comunicazione, all'IT Trainer e al Tender che, al contrario, registrano la maggiore frequenza di utilizzo (Tabella 4).

Frequenza di utilizzo della piattaforma CRM	Ruolo ricoperto in azienda
Nessun utilizzo	IT manager.
< di 1 giorno al mese	Sales manager; sales manager; key account manager.
2 giorni al mese	Sales manager; after executive; sales executive.
1 giorno a settimana	Sales manager; sales manager; sales manager.
2/3 giorni a settimana	Marketing & Communication coordinator; IT trainer.
4/5 giorni a settimana	Tirocinante; Tender.

Tabella 4: Relazione tra gli item 2 e 8 del questionario

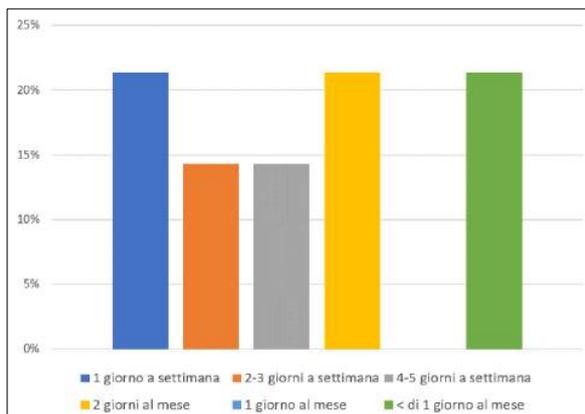


Figura 5: Item 20, In relazione alla sua esperienza d'uso, quali suggerimenti potrebbe dare per il miglioramento della piattaforma?

La Figura 5 riporta il grafico delle risposte all'item 20 in merito ai suggerimenti per il miglioramento della piattaforma. I suggerimenti forniti sono in linea con le difficoltà riscontrate nell'utilizzo della stessa: la presenza di elementi ridondanti all'interno della piattaforma e una terminologia non uniforme tra ciò che viene richiesto dal CRM e i contratti che i commerciali stipulano con i clienti.

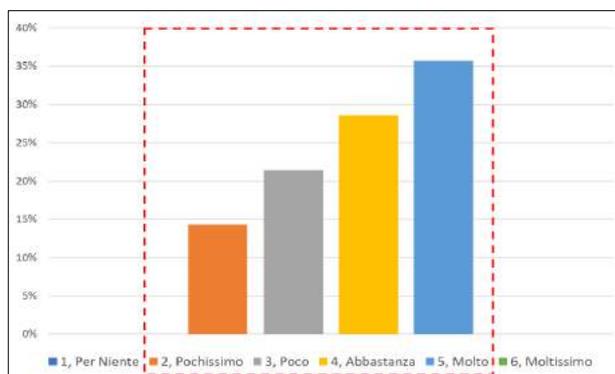


Figura 6: Item 14, In relazione al suo bagaglio di conoscenze pregresse, quanto ritiene che la formazione effettuata sull'utilizzo della piattaforma sia stata adeguata?

La Figura 6 riporta il grafico relativo alle risposte all'item 14 che si posizionano sui 4 valori centrali: ciò rimanda ad una percezione medio-alta dell'adeguatezza della formazione ricevuta. Questo dato, però, risulta in contraddizione con la percezione dei dipendenti circa i vantaggi derivanti dall'utilizzo del CRM: come si può evincere dalla Figura 7, risulta abbastanza lontana rispetto ai principali vantaggi che un sistema di *Customer Relationship Management* dovrebbe introdurre. Infatti, in linea generale, i dipendenti più vicini al settore delle vendite rispetto agli altri ruoli riscontrano come principale vantaggio del CRM la possibilità di "archiviare i dati" che viene posizionato sempre nelle prime tre posizioni. Al contrario, il "miglioramento della soddisfazione del cliente" viene posto, indipendentemente dal ruolo ricoperto in azienda, quasi sempre nelle ultime posizioni. Mentre aspetti come il miglioramento dell'organizzazione interna aziendale e della relazione cliente/azienda si posizionano dal 1° al 6° posto in modo abbastanza uniforme.



Figura 7: Item 5, In relazione alla sua esperienza d'uso, ordini dal più importante al meno importante, i vantaggi derivanti dall'uso del CRM

Sulla base dei dati rilevati mediante la somministrazione del questionario, si sta procedendo alla progettazione di attività formative mirate sull'utilizzo del CRM-Microsoft Dynamics 365 al fine di diffondere in modo capillare l'utilizzo della piattaforma in tutti i settori dell'azienda. L'implementazione delle attività, coerentemente con le esigenze e i tempi dell'azienda, sarà prevista per l'inizio del prossimo anno e sarà rivolta sia ai dipendenti che allo stato attuale già utilizzano la piattaforma, sia a coloro che si appropceranno ad essa per la prima volta. Questa fase della ricerca sarà caratterizzata anche da un monitoraggio continuo dei progressi e/o delle difficoltà riscontrate mediante un'osservazione sistematica che consentirà di apportare eventuali modifiche necessarie per aderire a pieno alle necessità dei soggetti in formazione. Al ter-

mine delle attività formative, si ipotizza di ampliare il numero di dipendenti aziendali che utilizzano la piattaforma CRM e, soprattutto, di migliorare il livello di conoscenza e di facilità di utilizzo della stessa.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca presenta un forte collegamento con l'azienda partner e, nell'ottica di una ricerca-azione, nella progettazione di un piano di intervento – in termini di attività formative – tiene in considerazione quelli che sono prettamente gli interessi del committente. Questo aspetto, di conseguenza, potrebbe rappresentare un elemento di criticità della ricerca in quanto la rende difficilmente generalizzabile in contesti aziendali diversi rispetto a quello considerato. Tuttavia, come sottolineato anche dalla Missione 5 del PNRR (2021), vi è la necessità di mettere in atto processi di *upskilling* e *reskilling* nell'ottica del *lifelong learning* al fine di promuovere la crescita dei lavoratori dal punto di vista delle competenze digitali, tecniche e scientifiche utili ad affrontare le sfide del mondo lavorativo in continua e rapida evoluzione. In tal senso, questa ricerca offre l'opportunità di esplorare i contesti lavorativi aziendali che, allo stato attuale in letteratura, sono appannaggio delle scienze economiche, aziendali e del management. Al contrario, le scienze pedagogiche e, quindi educatori/formatori/pedagogisti, inseriti all'interno di questi contesti potrebbero essere particolarmente significativi in funzione della valorizzazione e sviluppo del capitale umano: la formazione in azienda, infatti, non può essere considerata come un processo che si sviluppa in modo spontaneo legato al semplice ritrovarsi all'interno di un ambiente lavorativo (Federighi, 2021) ma necessita di una puntuale progettazione di percorsi di formazione continua che prendano in considerazione non solo i bisogni e le aspettative dell'organizzazione aziendale nel suo complesso, ma anche dei singoli individui, muovendosi in un giusto equilibrio tra teoria e prassi. In conclusione, la ricerca presenta una prospettiva diversa del contesto aziendale oltre che la progettazione e implementazione di un percorso formativo incentrato sui concetti di “*Impresa 4.0*”, “*CRM*” e “*transizione digitale*” proponendo idee e spunti di riflessione da approfondire e sviluppare al fine di promuovere una *cultura della formazione continua aziendale* che possa essere diffusa – con eventuali adattamenti alle situazioni contingenti – ai diversi contesti lavorativi in vista della promozione dello sviluppo del capitale umano, componente strategica e indispensabile di qualsiasi contesto aziendale.

Riferimenti bibliografici

- Ang, L., & Buttle, F. (2006). CRM software applications and business performance. *The Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management*, 14(1), 4–16. <https://doi.org/10.1057/palgrave.dbm.3250034>
- Buttle, F. (2006). Hosted CRM: literature review and research questions. *Macquarie Graduate School of Management Working Paper 2006-1*.
- Buttle, F., & Maklan, S. (2015). *Customer Relationship Management. Concepts and technologies* (3rd ed.). Routledge.
- CEDEFOP. Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale. (2023). *Glossary. Terminology of European education and training policy*.
- Comerio, N., Minelli, E., & Urbinati, A. (2019). Il ruolo del capitale umano nella transizione verso un'industria 4.0. *Sviluppo & Organizzazione*, 28(6), 80-87.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2021). *Istruzione e formazione degli adulti in Europa. Costruire percorsi inclusivi per lo sviluppo di competenze e qualifiche. Rapporto Eurydice*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. 10.2797/1853483
- Cooperrider, D. L., & Srivastava, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R.W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129-169). JAI.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2001). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. In D.L. Cooperrider, P.F. Sorenson, D. Whitney & T.F. Yeager. *Appreciative inquiry*. Stipes Publishing.
- Dario, N. (2015). Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 339-350. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1746>
- De Vivo, M.C. (2015). Cloud computing. Il contesto giuridico e le aziende di fronte ad un fenomeno controverso. *JLIS, Italian Journal of Library and Information Science*, 6(2), 77-100. <http://dx.doi.org/10.4403/jlis.it-11214>
- Duse, M. (2011). *Il CRM strategico. Come migliorare la competitività aziendale fidelizzando e centralizzando il cliente* (2a Ed.). Franco Angeli.
- EIT. European Institute of Innovation & Technology. (2012). Catalysing innovation in the knowledge triangle. Practices from the EIT knowledge and innovation communities. https://eit.europa.eu/sites/default/files/eit_publication_final.pdf
- Faioli, M., Fantoni, G. & Mancini, M. (2018). Lavoro e organizzazione della Logistica 4.0. *Working papers Fondazione Giacomo Bardolini*. https://www.fondazionebardolini.it/sites/default/files/pubblicazioni/file/lavoro_e_organizzazione_della_logistica_4.0.pdf
- Federighi, P. (2012). L'embedded learning o la formazione incorporata. In P. Federighi, G. Campanile, & C. Grassi (Eds.), *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI* (pp. 17-24). ETS.
- Forschungsunion, A. (2013). *Securing the future of German manufacturing industry. Recommendations for implementing the strategic initiative. Final report of the Industrie 4.0 Working Group*. <https://en.acatech.de/publication/recommendations-for-implementing-the-strategic-initiative-industrie-4-0-final-report-of-the-industrie-4-0-working-group/>

- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci.
- Giannini, M. (2019). Industria 4.0, evoluzione della logistica e applicazione del Knowledge Triangle: la centralità delle competenze professionali e il progetto Framelog. *Sinergie*, 37(3), 171-184. <https://doi.org/10.7433/s110.2019.08>
- Harrison, L. M., & Hasan, S. N. (2013). Appreciative inquiry in teaching and learning. *New Directions for Student Services*, 2013(143), 65–75. <https://doi.org/10.1002/ss.20061>
- INAPP (2022). *Formazione continua, innovazione e cambiamenti. Evidenze dall'indagine Rola 2020 e buone prassi formative*. https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.12916/3650/INAPP_FONDIMPRESA_Formazione%20continua_ROLA_2020_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The action Research Planner*. Deakin University
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 129-183). Pensa MultiMedia.
- MIMIT. Ministero delle imprese e del Made in Italy. (2023). Piano Nazionale Transizione 4.0. <https://www.mimit.gov.it/index.php/it/incentivi/nuovo-piano-nazionale-transizione-4-0>
- MISE. Ministero dello sviluppo economico. (2017). Piano Nazionale Industria 4.0. https://www.governo.it/sites/governo.it/files/industria_40_MISE.pdf
- MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- OCSE (2017). Strategia per le Competenze dell'OCSE. Sintesi del rapporto: Italia. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>
- Olivieri, F. (2020). The Supervision of socio-educational practitioners: an integrated model. *LLL*, 17(36), 103-114.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
- Pozzo, G., & Zappi, L. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Bollati Boringhieri.
- Ronchi, M. (2008). *CRM per tutti. Il cliente è per sempre* (1a Ed.). Franco Angeli.
- Siano, A., Vollero, A., & Confetto, M.G. (2005). CRM e scelte di comunicazione d'impresa. *Esperienze d'impresa*, S3, 53-88.
- Townsend, A. (2013). *Action Research: the challenges of understanding and changing practice*. Open University Press-McGrawin Hill.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

I.28

Digital & Intercultural Service Learning per un nuovo umanesimo 4.0 Digital & Intercultural Service Learning for a New Humanism 4.0

Anna Tataranni

*Università di Bari, Dipartimento di Sistemi Giuridici ed Economici del Mediterraneo: società, ambiente, culture
anna.tataranni@uniba.it*

Il presente contributo affronta un tema caro alla ricerca pedagogica che riguarda i mezzi e i fini dell'educazione interculturale, sullo sfondo del paradigma della complessità propria dei nostri contesti interculturali, caratterizzati da molteplici dimensioni non semplicemente giustapposte, ma intrecciate tra loro secondo un quadro dinamico che necessita di nuove forme di intervento educativo, atte a favorire il passaggio da una convivenza multiethnica e multiculturalmente ad una interculturale, intesa come opportunità di crescita e di arricchimento personale e sociale reciproco.

La risposta a tali bisogni non può che essere promossa a scuola attraverso i curricoli scolastici in grado di ricomporre saperi e finalità educative, produzione scientifica e nuovi approcci pedagogici, al fine di costruire una società basata su rinnovati modelli concettuali ed etici, che permettano la convivenza e la concordia tra soggetti di culture diverse.

Da qui la riflessione sulle potenzialità del *Digital & Intercultural Service Learning* che, coniugando le finalità educative legate all'acquisizione di una sensibilità interculturale con i processi di apprendimento, si rivela un approccio pedagogico particolarmente prezioso per favorire un'educazione densa di significato, capace di riconoscere e valorizzare le differenze e di promuovere una cittadinanza globale.

Parole chiave: alterità; educazione; intercultura; responsabilità; riconoscimento.

This paper deals with an important issue for pedagogical research, that of the means and ends of intercultural education, in the light of the paradigm of complexity inherent to our intercultural contexts, characterised by multiple dimensions that are not simply juxtaposed but intertwined, according to a dynamic framework that requires new forms of educational intervention capable of promoting the transition from multiethnic and multicultural coexistence to intercultural coexistence, understood as an opportunity for growth and mutual personal and social enrichment.

The response to these needs can only be promoted at school through curricula capable of recomposing knowledge and educational objectives, scientific production and new pedagogical approaches, in order to build a society based on new conceptual and ethical models that allow coexistence and harmony between subjects of different cultures.

Hence the reflection on the potential of Digital & Intercultural Service Learning, which, by combining educational objectives linked to the acquisition of intercultural sensitivity with learning processes, proves to be a particularly valuable pedagogical approach for promoting a meaningful education, capable of recognising and valuing differences and promoting global citizenship.

Keywords: otherness; education; interculture; responsibility; recognition.

1. Quadro teorico di riferimento

I clamori del mondo, le tensioni continue, le guerre, le migrazioni su vasta scala e le crescenti manifestazioni di intolleranza mostrano come, oggi più che mai, ci sia profonda necessità di educare all'Altro, all'impegno solidale, alla partecipazione, alla cittadinanza, anche in chiave digitale.

Emanciparsi dai pregiudizi, dai dogmatismi, dalle paure e dalle diffidenze attraverso la partecipazione diretta è il nodo dell'educazione alla democrazia, presupposto sostanziale per un nuovo umanesimo, che, per elevarsi all'Altro, ha bisogno di una solida dimensione etica e morale, personale e sociale, prima che politica e amministrativa. Perché è soltanto quando dal basso emerge la coscienza dei diritti inviolabili, della loro indifferibile tutela e delle scelte da attuare per il loro esercizio che si può guardare nella direzione di una educazione a sostegno dell'umano.

Una delle sfide più ambiziose del nostro tempo, in cui le parole d'ordine sembrano essere pluralità e diversità, consiste nel passare dalla formazione di menti monoculturali a menti multiculturali. Secondo Morin (2015), è questa una vera e propria "emergenza educativa". Infatti, per quanto l'educazione moderna fornisca strumenti per vivere in società, avochi a sé elementi di cultura generale, si dedichi a impartire un'educazione anche professionale, mostra di essere poco incline ad educare al rispetto della diversità e alla solidarietà. In tal senso, appare evidente quanto sia rilevante investire sull'educazione di un Essere Umano "multialfabetà" (Margiotta, 2015), capace di orientarsi nella prospettiva di un *lifelong learner*, per attraversare con fecondità luoghi interculturali sempre più interconnessi, sviluppando solide connessioni di coesione sociale e culturale e avendo cura di sé e dell'altro in una prospettiva co-partecipata.

A tal fine, è importante rivolgere lo sguardo a un tipo di scuola che lavora per educarsi a educare a «partecipare con gli altri alla vita della città, facendo esperienza, mediante l'interazione di quella comune cittadinanza che è prima di tutto umana» (Cestaro, 2017).

Le soluzioni a questa “emergenza educativa” possono assumere diverse forme; non esiste una singola risposta. Un possibile approccio potrebbe essere il dualismo che si sviluppa tra il rigore e la rilevanza della ricerca scientifica nel campo umanistico, come proposto da Sch n (2006). Esso ha l’obiettivo di ristabilire un legame con la verità enunciata da Rorty (1994) “di solidarietà” (p. 29). Tale concetto è superato dalla prospettiva “pragmatista” della ricerca, teorizzata da Mortari (2013), la quale sostiene che è essenziale «partire da domande di ricerca generate dall’analisi di problemi veri» e «ripensare eticamente il lavoro della ricerca come lavoro al servizio del bene comune» (p. 3).

È verso quest’ultima soluzione, che apre sul piano metodologico a una ricerca-azione, che si colloca il presente contributo il cui *framework* di riferimento non può che essere pedagogico con al centro l’educabilità quale chiave di lettura (Dalle Fratte, 2004; Nanni, 2002; Scurati, 1999), ove l’impianto epistemologico assume la prospettiva interculturale e l’intenzionalità educativa è suo vettore focale.

Questo quadro di riferimento suggerisce i seguenti principali interrogativi di ricerca:

- Quale approccio pedagogico utilizzare per la promozione di un nuovo umanesimo?
- Come può il digitale favorire l’apprendimento e l’educazione dei giovani ad un nuovo umanesimo?
- Qual è il ruolo della pedagogia interculturale?

Nel tentativo di fornire delle risposte a tali interrogativi, si è reso necessario comprendere in prima istanza, attraverso una ricerca e uno studio mirato, quale potesse essere in Italia, e non solo, un approccio pedagogico che non ricalcasse quanto già ampiamente attuato nelle nostre classi e che attualmente appare insufficiente per formare un Uomo Nuovo attento all’Altro. La sfida presuppone una riforma epistemologica del sistema formativo che deve adeguarsi alla nuova configurazione assunta dalla società negli ultimi decenni, supportando la comunicazione e la contaminazione reciproca tra culture diverse, la capacità di apprendere ad apprendere e di gestire il legame fra appartenenze locali e globali al fine di educare a nuove forme di cittadinanza che si collocano ben oltre i confini dello stato nazionale¹.

1 Secondo Antonella Cagnolati, nella società attuale, costruita sulle interrelazioni generate dai flussi migratori, al fine di inaugurare un nuovo modo di «fare storia» e di rileggere il passato enfatizzando il rilevante contributo che ogni cultura e popolazione ha fornito al mondo attuale, risulta necessario intrecciare un atteggiamento

Nell'ambito della ricerca, avente quale focus l'educazione alla cittadinanza globale e la promozione di un nuovo umanesimo, si è rivelato utile sul piano metodologico soffermare l'attenzione sul *Service Learning*, approccio educativo poco conosciuto in Europa e in Italia, ma ampiamente sperimentato e adottato in altre parti del mondo (Stati Uniti e America Latina). La sua adesione a una teoria educativa del bene (Bosio et al., 2018; Gaudelli, 2016; Premoli, 2008; Surian, 2009; Tarozzi, 2015a; 2025b; Torres, 2017) la sua funzione etica (Sund & Pashby, 2018; Widdows, 2014), trasformativa (Bosio, 2017b; UNESCO, 2014), creatrice di valore (Bosio & Joffee, 2018; Sharma, 2018; Goulah & Ito, 2012), indirizzata al pieno sviluppo della persona umana, al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, della mutualità, delle reciprocità e delle libertà fondamentali, insieme alla forza dell'attività metacognitiva fanno di esso un approccio di grande efficacia e valore.

È in tal modo che il *Service Learning* si intreccia con l'educazione interculturale, volta a educare gli studenti a promuovere spirito di solidarietà, comprensione, tolleranza, amicizia fra le diverse Nazioni, gruppi etnici e religiosi ponendo al centro la comunità locale e globale a cui il singolo dovrà fornire un contributo per la costruzione di un mondo più giusto e pacifico.

In tale contesto il digitale, con le sue peculiarità, allargando la forbice delle possibilità di incontro, servizio, educazione al bene persona, consente al cittadino/studente competente digitale, di «partecipare attivamente e responsabilmente alle attività sociali e civiche; essere coinvolto in un processo di apprendimento permanente (in contesti formali, informali e non formali), di impegnarsi a difendere i diritti umani e la dignità» (*Recommendation CM/Rec(2019)10*).

È in questa prospettiva che l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* amplia e risignifica l'originale approccio del *Service Learning*. Questo, come evidenziato da alcuni studiosi, (Giles & Eyler, 1994; Hatcher, 1997; Saltmarsh, 1996) affonda le sue radici nel pensiero di John Dewey (1916, 1938) che sostenne l'importanza dell'apprendimento esperienziale attraverso il quale gli studenti possono acquisire conoscenze e sviluppare competenze per risolvere i diversi problemi del mondo reale; Seeman (1990), Deans (1999), Brown (2001), PaSo Joven (2004; 2015), al contrario, rintracciano i primi approcci di *Service Learning* nel pensiero critico di Freire (1973; 1974).

A ben vedere, i primi approcci di *Service Learning* sono presenti nella letteratura scientifica del 1966-67, quando Ramsay, Sigmon e Hart lo utilizza-

mento fondato su una visione globale con un approccio interculturale. Cfr. Cagnolati (giugno 2010).

rono per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University nello Stato del Tennessee, con lo scopo di mettere in comunicazione studenti e docenti con organizzazioni che si dedicavano allo sviluppo locale (Tapia, 2006).

Successivamente, diversi sono stati gli studiosi che si sono occupati di *Service Learning* pur partendo da sguardi e impostazioni teoriche a volte anche molto diverse. Per citarne solo alcuni: Morton & Saltmarsh (1997), Sandy (2011), Addams (1899; 1910), Johnson & Notah (1999), Lake & Jones (2008), Kilpatrick (1918; 1936); in Italia. Fiorin (2016), Mortari (2013; 2017), Ellerani (2017), Don Milani (1923-1967) con il suo “*I care*”.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La *lectio* pedagogica di Don Milani ha mostrato come è solo partendo dall’“*I Care*”, dall’educare a prendersi cura degli altri che è possibile oggi impegnarsi per la fondazione di un nuovo umanesimo. Secondo Fiorin, occorre attuare una scuola democratica, impegnata nella formazione di cittadini competenti e generosi, capaci di misurarsi con i problemi complessi dei nostri tempi e rivolta a prepararne di migliori (Fiorin, 2016). Tale formazione potrà avvenire attraverso un approccio che coniuga l’apprendimento (*Learning*) e il servizio (*Service*) da attuarsi anche per mezzo del digitale, che permea le vite di tutto il mondo, favorendo interazioni e collaborazioni (*Collaborative Learning*).

In tal modo il *Digital & Intercultural Service Learning* potrebbe essere inserito a pieno titolo nel curriculum scolastico, con lo scopo di stabilire un senso più ampio di identità, approfondire le relazioni interpersonali, costruire comunità, facilitare la condivisione multidirezionale della conoscenza, la co-creazione di scopi e processi, coltivare l’empatia e la fiducia, il senso di appartenenza ad un gruppo e di partecipazione. Le modalità di interazioni potrebbero includere strumenti di collaborazione online quali *Google Doc* (a solo titolo esemplificativo) per la produzione di documenti scritti e piattaforme di comunicazione con funzionalità video e audio che invitino alla condivisione, a stabilire norme e linee guida comuni, condivise e trasparenti per lo scambio di informazioni, la gestione dei processi, la condivisione delle responsabilità, la mediazione dei conflitti e la valutazione dei progressi e dei risultati.

Obiettivi della presente ricerca, esplicitati nello schema seguente anche in azioni, sono:

OBIETTIVI	AZIONI
<ul style="list-style-type: none"> Promuovere, attraverso il <i>Digital & Intercultural Service Learning</i>, l'educazione alla cittadinanza globale, al dialogo interculturale e a un nuovo umanesimo; 	<ul style="list-style-type: none"> Indagine rivolta agli Istituti Comprensivi di Puglia, Calabria, Basilicata, regioni afferenti all'area del sud Mediterraneo (ove si registra una presenza maggiore di migranti), sul modello dell'<i>Intercultural & Digital Service Learning</i> con il metodo della ricerca-azione (Classi IV e V della scuola primaria e l'intero corso di studi della scuola secondaria di Primo Grado); rilevazione delle disponibilità attraverso le risposte ottenute tramite link afferente a un Modulo di <i>Google</i>; acquisizione del gruppo di controllo tramite disponibilità diretta di una scuola afferente alla regione Puglia; rilevazione dei dati di tipo quantitativo (risultati questionari, vedi par. 3), qualitativo interviste/colloqui con docenti e studenti (testi, disegni, interviste) al fine di una analisi dei risultati della ricerca-azione (approccio misto).
<ul style="list-style-type: none"> Migliorare le competenze pedagogiche e metodologiche degli insegnanti, sia nella formazione iniziale che in servizio, relative alla formazione di un Uomo Nuovo, cittadino globale (obiettivo dell'Agenda 2030 – ob. 4.7) attraverso specifiche azioni di disseminazione e di ricerca-azione, partendo dal presupposto che “la qualità dell'istruzione non può mai prescindere da quella dei docenti” (Schleicher, 2016). 	<ul style="list-style-type: none"> Giornate di formazione dei docenti (n. 2 giornate nel mese di novembre 2023, di cui la prima di tipo teorico e la seconda di condivisione e confronto sui temi oggetto di riflessione con presentazione dei questionari (vedi par. 3) da somministrare agli studenti; la formazione e il contatto con i docenti si terrà nei mesi di gennaio e marzo 2024; creazione di una cartella condivisa (novembre 2024) con materiali utili ai docenti per le progettazioni/altro; creazione di una cartella condivisa (gennaio 2024) nella quale i docenti potranno inserire progettazioni e UDA sviluppate con l'approccio del <i>Digital & Intercultural Service Learning</i>, nonché materiali che riterranno più opportuni (testi, immagini, disegni, brevi filmati...) per la condivisione delle best practices; incontro di restituzione (settembre/ottobre 2024) con le scuole teso alla comprensione dell'efficacia dell'approccio pedagogico del <i>Digital & Intercultural Service Learning</i>; successiva disseminazione dei risultati in contesti più ampi.

Tabella 1: ????????????????????

3. Scelte metodologiche e procedurali

L'indagine sarà sviluppata entro il paradigma della ricerca-azione il cui valore è stato ampiamente acclarato negli ultimi anni da alcuni lavori (Colucci et al., 2008; Kaneklin, 2006; Reason e Bradbury, 2008) che sembrano confermare, un rinnovato interesse nei confronti di questo approccio di ricerca. Sebbene esso abbia conosciuto, nell'arco di oltre settant'anni di storia, fasi alterne contrassegnate da minore o maggiore successo, l'orientamento della ricerca-azione si è tendenzialmente rivelato flessibile e adattabile alle esigenze della ricerca applicata a problematiche sociali rilevanti; ciò è stato possibile grazie a una serie di riformulazioni e modulazioni dell'originaria proposta lewiniana i cui principi generali, in un quadro fortemente segnato dalla presenza di esperienze differenziate in quanto a riferimenti teorico-epistemologici e metodologici, sembrano ancora oggi poter rappresentare un nucleo identitario forte e riconoscibile (Colucci, 2008a; 2008b).

Il rimando, a differenza di altre prospettive, riconosce ai partecipanti alla ricerca un ruolo di co-ricercatori, coinvolti a pieno titolo nei processi di costruzione di conoscenze e interventi, ma anche in quelli di valutazione degli stessi.

La stessa sarà attuata negli Istituti Comprensivi di Puglia, Calabria, Basilicata, nello specifico nelle classi IV e V della scuola primaria e nelle classi tutte della scuola Secondaria di I Grado.

La scelta di concentrare l'approccio pedagogico del Service Learning su tali classi/ordine di età (ad oggi, tale approccio pedagogico è stato principalmente utilizzato nella scuola secondaria di secondo grado e nelle Università), è motivata dalla volontà di guidare i nostri alunni verso l'attenzione agli altri e alla riflessione sui problemi locali e globali sin dalla più tenera età. Prima insegniamo loro a comprendere e apprezzare la diversità, a riflettere sul proprio processo di apprendimento e a utilizzarlo per contribuire al bene degli altri, prima li educiamo a divenire cittadini del mondo, consapevoli e partecipi di un nuovo umanesimo, incluso quello digitale, 4.0, in virtù del fatto che gli stessi si avvalgono, per poter dialogare, discutere, imparare, offrire il loro sapere agli altri, anche degli strumenti digitali.

Congiuntamente alla ricerca-azione ci si avvarrà anche della metodologia quali-quantitativa ovvero di un metodo misto, *mixed methods* (MM), (Creswell, 2009), capace di restituire una comprensione più ampia e multidimensionale del problema, integrando il paradigma costruttivista con quello positivista in modo tale da agevolare la raccolta e l'analisi dei dati, di fronteggiare i problemi che sorgono durante la ricerca, e ottenere una conoscenza più perspicua dell'oggetto d'indagine. Questo tipo di scelta metodologica

In tal modo si potrà beneficiare sia del rigore quantitativo, per fornire autorevolezza all'analisi, sia della flessibilità qualitativa.

Il riferimento a più fonti, a più dati, a più teorie e ambiti disciplinari può facilitare la comprensione di problematiche complesse grazie a un approccio che, più che ridurre, ne restituisca immagini sfaccettate, l'integrazione dei contributi riconducibili a orientamenti diversi sviluppati in seno all'*action research*, può rendere disponibile un più ampio bagaglio metodologico-strumentale ed esperienziale fungendo da "riserva" di *best practices* grazie alle quali mobilitare risorse e cercare di risolvere problemi ed *empasse*.

La ricerca quali/quantitativa sarà attuata nello specifico sia in fase iniziale che a conclusione del percorso per determinare:

- l'intelligenza culturale degli studenti, *Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence*, attraverso il test di misurazione di Ang e colleghi (2006);
- la sensibilità alla comunicazione interculturale, attraverso la scala di misurazione, *The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale*, di Chen e Starosta (2000).

Entrambi i test, validati dalla comunità scientifica internazionale, ci forniranno, il primo, risultati relativi all'intelligenza culturale, alla capacità di un individuo di funzionare efficacemente in situazioni che comportano interazioni interculturali derivanti da differenze di razza, etnia e nazionalità; il secondo, la sensibilità alla comunicazione interculturale intesa quale dimensione emotiva della comunicazione interculturale e concernente il desiderio, la volontà della persona di riconoscere, apprezzare e accettare le differenze tra culture che si realizza nella capacità di riflettere e agire in maniera adeguata in incontri interculturali.

Entrambi i test, a risposta chiusa, saranno somministrati agli studenti tramite questionari di Google moduli sia prima dell'inizio delle attività di *Digital & Intercultural Service Learning*, che saranno attuate da novembre 2023 a maggio 2024, che successivamente alla progettazione e al lavoro espletato nelle classi, nel territorio, o tramite il digitale (sarà data facoltà alle scuole di scegliere, dopo la formazione l'approccio che riterranno più opportuno). I dati quantitativi che emergeranno saranno tra loro comparati, analizzati, discussi al fine di comprendere se, successivamente al lavoro attuato nell'ambito del curriculum scolastico, in relazione al *Digital & Intercultural Service Learning*, vi è una maggiore apertura all'Altro, al dialogo interculturale, alla "costruzione" di menti aperte; se costituisce un viatico per la costruzione di un Uomo Nuovo, di un nuovo umanesimo.

Ai docenti sarà richiesto a fine percorso di esprimere, per il tramite di un

questionario Google semistrutturato contenente risposte chiuse e aperte, di valutare il percorso del *Digital & Intercultural Service Learning* rispetto al raggiungimento degli obiettivi definiti in sede di programmazione e all'impatto del Service e del digitale sulla comunità.

4. Stato dell'arte della ricerca

La ricerca-azione sarà attuata a partire dal mese di novembre e fino a maggio 2023/24 negli Istituti Comprensivi di Puglia, Calabria, Basilicata, regioni più esposte al fenomeno migratorio, al persistere dei pregiudizi e dell'intolleranza, e al *digital divide*.

Target di riferimento saranno gli alunni delle classi di IV e V di scuola primaria e gli studenti dell'intero corso di studi della Scuola Secondaria di I Grado.

Al momento risultano impegnate (stiamo chiudendo in questi giorni la possibilità di prendere parte alla ricerca-azione) 62 classi di scuola primaria (IV e V) e 53 classi di scuola Secondaria di I Grado (Grafico 1) con un totale rispettivo di studenti di n. 1071 per la scuola primaria, 980 per la scuola secondaria con un totale di alunni provenienti da contesti migratori di n. 271 studenti (Grafico 2). Di seguito grafici esplicativi:



Grafico 1: Numero classi impegnate divise per ordine di scuola/classi

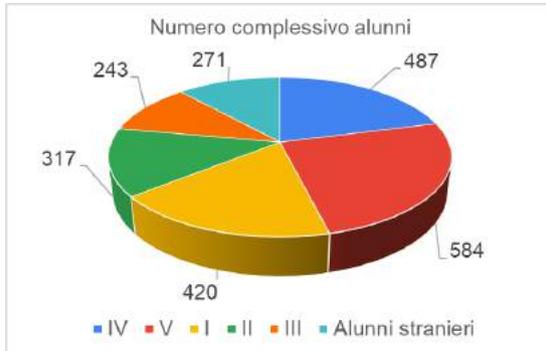


Grafico 2: Numero alunni impegnati divisi per ordine di scuola/classi

Le adesioni sono pervenute attraverso un modulo di Google inviato agli Istituti tramite posta elettronica nei primi giorni del mese di settembre, cui è stata allegata lettera di presentazione e progetto contenente le motivazioni dello stesso insieme alle diverse fasi di attuazione.

I docenti delle classi interessate nel mese di ottobre sono stati impegnati in due momenti formativi che si sono svolti a distanza, e nei quali sono stati presentati l'impianto teorico della ricerca e le sue finalità con un focus particolare sull'utilizzo del Digitale e della Pedagogia interculturale nell'ambito del *Service Learning*. Nella seconda giornata di formazione sono stati forniti, attraverso una cartella drive condivisa, esempi esplicativi di pianificazione di *Digital & Intercultural Service Learning* nelle scuole Primarie e Secondarie di Primo Grado, nonché schede relative:

- alla raccolta di informazioni rispetto ai bisogni della comunità/sondaggi;
- alla pianificazione del *Digital & Intercultural Service Learning*;
- alla proposta (chi fa cosa);
- alla trasformazione dell'idea in azione;
- al monitoraggio e alla valutazione dei progressi rispetto ai cambiamenti avvenuti negli studenti/nel territorio/nella comunità di appartenenza/più ampia (non solo attraverso il digitale).

Tali indicazioni tratte dal manuale “*The complete Guide to Service Learning, Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, Academic Curriculum & Social Action* di Cathryn Berger Kaye (2010), potranno essere utilizzate integralmente e/o modificate secondo le esigenze delle Istituzioni scolastiche/dei territori di appartenenza. Questo perché, come evidenziava già

il pedagogista pugliese Santomauro (1967), ogni situazione educativa va interpretata all'interno di un determinato contesto di riferimento. Inoltre, va considerato che il docente competente non è un tecnico che applica curricula ideati da altri, ma è un ricercatore che interroga l'esperienza a partire da teorie apprese e cerca per ogni situazione di realizzare il migliore "learning environment" possibile.

Dal punto di vista degli insegnanti assumere un atteggiamento di ricerca nel proprio lavoro significa porsi con maggior consapevolezza di fronte alla propria pratica, sviluppando così responsabilità e autonomia. In questo senso, anche Mortari (2009) attribuisce alla ricerca un ruolo fondamentale nella formazione dei docenti, precisando però che:

chiedere al docente di fare ricerca non significa chiedergli di divenire ricercatore, poiché il suo compito essenziale non è di fare ricerca, ma educare insegnando; piuttosto gli si chiede di costruire un bagaglio di competenze sufficienti per approntare a un esame rigoroso le pratiche messe in atto e ricavare dati a partire dai quali ridefinire la teoria e renderla così in grado di favorire un continuo miglioramento delle pratiche stesse (p. 35).

Due ulteriori incontri con le Istituzioni scolastiche saranno calendarizzati nei mesi di febbraio e maggio 2024; il primo per un confronto fra le diverse realtà scolastiche, comprendere lo stato di attuazione della ricerca-azione, eventuali difficoltà, punti di forza/di debolezza riscontrati; il secondo per comprendere lo stato di soddisfazione/di non soddisfazione di alunni, insegnanti, comunità attraverso colloqui, interviste, questionari semistrutturati, da effettuarsi anche on line.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il principale punto di forza della presente ricerca-azione *Digital & Intercultural Service Learning* è rinvenibile nell'educazione al Nuovo Umanesimo e alla cittadinanza globale che rappresenta oggi uno degli elementi irrinunciabili della conoscenza e dell'impegno educativo, oltre che uno degli obiettivi cardine dell'Agenda 2030. Il gradiente innovativo del *Service Learning*, sulla base di quanto emerge dalla letteratura scientifica, riguarda il conseguimento di risultati positivi in almeno cinque aree: atteggiamenti verso se stessi; atteggiamenti verso la scuola e l'apprendimento; impegno civico; sviluppo delle abilità sociali e di comprensione; esiti finali (Billig, 2009; Conway et al., 2009; White, 2001); diviene opportunità per lo sviluppo delle capacità combinate e di cre-

scita del territorio; soluzione sostanziale alle emergenze e criticità presentate precedentemente ove le dimensioni assiologiche quali la solidarietà, la responsabilità sociale, la democrazia, la coesione sociale, il riconoscimento dell'alterità, la relazione educativa, la valorizzazione delle differenze assumono valore formativo quando diventa asse portante dell'impianto metodologico del curriculum dove le attività di servizio alla comunità costituiscono lo sfondo su cui costruire l'architettura dei processi di apprendimento (Mortari, 2017, p.17).

Il gradiente innovativo del *Service Learning*, come emerge dalla letteratura scientifica, consiste nel raggiungimento di risultati positivi in almeno cinque ambiti distinti: gli atteggiamenti nei confronti di sé stessi; gli atteggiamenti verso la scuola e il processo di apprendimento; l'impegno civico; lo sviluppo delle abilità sociali e della comprensione; e gli esiti finali (Billig, 2009; Conway et al., 2009; White, 2001).

Questo approccio rappresenta un'opportunità per lo sviluppo delle capacità integrate e per la crescita del territorio. Inoltre, si configura come una soluzione rispetto alle emergenze e alle criticità precedentemente esposte, dove le dimensioni assiologiche come la solidarietà, la responsabilità sociale, la democrazia, la coesione sociale, il riconoscimento dell'alterità e la relazione educativa assumono un valore formativo. Questi elementi diventano fondamentali nell'articolazione metodologica del curriculum, in cui le attività di servizio alla comunità costituiscono lo sfondo su cui costruire l'architettura dei processi di apprendimento (Mortari, 2017, p. 17).

Inoltre, tra le ricadute più importanti del *Service Learning*, vale la pena sottolineare lo sviluppo del senso di reciprocità (Wasserman, 2009), ove i benefici in termini di apprendimento sono evidenti tanto per la comunità quanto per gli studenti, (Eyler & Giles, 1999).

In relazione a tale contesto per Boyle-Baise (2005) appare più urgente la formazione dei docenti (Corwin, 1973; Flowers, 1948; Mahan et al., 1983), proprio perché risulta fortemente carente (Zeichner & Melnick, 1996).

Murrell (2001), dal suo canto, ha proposto l'idea di una formazione dei docenti "*community-dedicated*", ovvero capace di interpretare i bisogni della comunità, coglierne le specificità, i background socio-culturali e di agire di conseguenza. Come affermato da Jameson, Clayton e Jaegger (2010) e Saltmarsh, Hartley e Clayton (2009) il massimo potenziale del *Service Learning* si esplica quando l'insegnante progetta azioni insieme agli studenti e ai membri della comunità che si comportano come co-apprendisti, co-educatori e co-generatori di nuova conoscenza.

Per tal motivo, sarà necessario effettuare scelte metodologiche coerenti valorizzando, da una parte gli aspetti di sistematicità (che aiutano a orientare l'attenzione e ad organizzare i contenuti disciplinari), e, dall'altra, le modalità collaborative e cooperative, nonché i modelli didattici innovativi. Per poter

erogare una didattica efficace risulterà necessario che i formatori (docenti, educatori, insegnanti) siano essi stessi “*community engaged*”, coinvolti all’interno di pratiche comunitarie come agenti di trasformazione e attori di *social justice*. Non a caso, Mortari (2007) sottolinea la necessità di riscoprire una pedagogia impegnata, capace di apprendere dall’esperienza che parte dalle sfide dei quotidiani contesti educativi e sociali con l’obiettivo di ricercare risposte capaci di orientare l’azione. Seguendo la proposta di Keith (2016), verosimilmente bisognerebbe parlare di *cultivation*, di coltivazione, cura delle persone, il cui focus non dovrebbe essere focalizzato sul “*transformative learning*”, quanto su una “*transformative practice*” (p. 15).

Avviare processi di riflessione sulle pratiche educative e sui metodi dell’insegnamento e apprendimento è fondamentale per un rinnovamento del modo di fare scuola e dell’educazione stessa.

L’educazione, quindi, è la vera emergenza che impone una risposta in termini di offerta formativa più attenta a corrispondere, sia sul piano dei contenuti sia dei modelli di insegnamento-apprendimento e dei metodi, alle esigenze di una società dell’innovazione sì, ma che non perda di vista l’uomo, i suoi diritti e il futuro della democrazia. A tal fine, la scuola deve riscoprire il senso profondo della comunità e di una cittadinanza agita che è il risultato di una testa ben fatta, direbbe Morin (2000), capace di pensare in modo aperto, libero e costruttivo al futuro che è già ora nelle scelte che facciamo. In tal senso, la scelta dell’*Intercultural Service Learning* darà all’insegnante la consapevolezza di istruire e educare nel segno di un impegno sociale e di contribuire, così facendo, alla formazione di giovani capaci di riconoscersi come protagonisti di una produttività culturale e umana, che affonda le sue radici nei valori che essi stessi hanno condiviso con il resto della comunità di cui fanno parte.

Riferimenti bibliografici

- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, S. K. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group and Organization Management*, 31, 100–123.
- Addams, J. (1899). The subtle problems of charity. *Atlantic Monthly*, 83(496), 163–178.
- Addams, J. (1910). *Twenty years at Hull House*. Macmillan Company.
- Berger, C. K. (2010) “*The complete Guide to Service Learning, Proven, practical ways to engage students in civic responsibility*, *Academic Curriculum & Social Action*. Free Spirit Publishing.
- Billig, S. H. (2009), *Does quality really matter? Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice*. In B.E. Moely, S.H. Billig, & B.A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning*

- and community engagement* (pp. 131–157). Information Age.
- Billig, S.H., & Furco, A. (2002). *Research Agenda for K-12 Service-Learning: A Proposal to the Field*. In A. Furco & S.H. Billig (Eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp. 271–280). Information Age Publishing.
- Bosio, E. (2017b). How do we create transformative global citizens? University World News, December 1. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20171129082744388>
- Bosio, E., & Joffee, M. (2018). Dr. Monte Joffee Global Citizenship Education – Interview Series Emiliano Bosio [Video file]. <https://youtu.be/-geu2cTJf9k>
- Bosio, E., Ibe A., Matsui B., & Rothman, J. R. (2018). GILE SIG Forum: Educating for Global Citizenship. In A. B. Gallagher (Ed.), *The 2017 PanSIG Journal: Expand Your Interest* (pp. 222–231). JALT Central Office.
- Brown, D.M. (2001). *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research (ver. 15.12.2015).
- Cagnolati, A. (2010). Per i cittadini del futuro: world history e interculturalità. *Storia e futuro*, 23, 1–7.
- Cestaro, M. (2017). Genitori (2017) “di seconda generazione”. *Formazione, lavoro, persona*, 7(22), 110–121.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Colucci, F. P. (2008a). *Prefazione*. In F.P. Colucci, M. Colombo & L. Montali (Eds.), *La ricerca intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni* (pp. 7–18). Il Mulino.
- Colucci, F. P. (2008b). *Alle origini della ricerca-azione: l'eredità di Kurt Lewin*. In F.P. Colucci, M. Colombo, & L. Montali, *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni* (pp. 29–60). Il Mulino.
- Colucci, F.P., Colombo, M., & Montali, L. (2008). *La ricerca intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Il Mulino.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service-learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245.
- Corwin, R. (1973). *Reform and organizational survival: the teacher corps as an instrument of educational change*. John Wiley.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (Third Edition)*. Sage.
- Dalle Fratte, G. (2004), *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Armando.
- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Books.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in ServiceLearning?*. Jossey-Bass.
- Ellerani, P. (2017) *Costruire ambienti di apprendimento*. Lisciani.

- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-Learning*. Mondadori.
- Flowers, J. G. (1948). School and community laboratory experiences in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 26(2), 67-69.
- Freire, P. (1973). *Pedagogia del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education: Everyday transcendence*. Routledge.
- Giles, D. E., & Eyer, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Goulah, J., & Ito, T. (2012). Daisaku Ikeda's curriculum of Soka education: Creating value through dialogue, global citizenship, and "human education" in the mentor-disciple relationship. *Curriculum Inquiry*, 42(1), 56-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00572.x>
- Hatcher, J. A. (1997). The moral dimensions of John Dewey's philosophy: Implications for undergraduate education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 22-29.
- Jameson, J., Clayton, P., & Jaeger, A. (2010). *Community engaged scholarship as mutually transformative partnerships*. In L. Harter, J. Hamel-Lambert & J. Millesen (Eds.), *Participatory partnerships for social action and research* (pp. 259-277). Kendall Hunt.
- Johnson, A.M., & Notah, D.J. (1999). Service Learning: history, literature review, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453-467.
- Kaneklin, C. (2006). La Ricerca azione e il suo sviluppo in Italia. *Risorsa Uomo*, 12(2-3), 119- 128.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 1-5.
- Kilpatrick, W.H. (1936). *Remaking the curriculum*. Newson & Co.
- Lake, V.E., & Jones, I. (2008). Service Learning in early childhood teacher education: using service to put meaning back into learning. *Teacher and Teaching Education*, 24, 2146-2156.
- Mahan, J., Fortney, M., & Garcia, J. (1983). Linking the community to teacher education: towards a more analytical approach. *Action in Teacher Education*, 5(1-2), 1-10.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive metodologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Mortari, L. (a cura di) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Mondadori.
- Mortari L., (Ed.). (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Franco-Angeli.

- Morton, K., & Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The emergence of community service in American culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137–149.
- Murrell, P. (2001). *The community teacher*. Teachers College Press.
- Nanni C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Las.
- PaSo Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. (ver. 15.12.2015) http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf
- PaSo Joven (2015). *Programma di volontariato giovanile America Latina*. www.pasojo-ven.org (ver. 15.12.2015).
- Premoli, S. (2008). *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*. EGA.
- Reason, P., Bradbury, H. (Eds.) (2008). *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (2nd edition). Sage Publications.
- Recommendation CM/Rec (2019)10 of the Committee of Ministers to member States on developing and promoting digital citizenship education.
- Rorty, R. (1994). *Scritti filosofici*. Laterza.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 13–21.
- Saltmarsh, J., Hartley, M., & Clayton, P. (2009). *Democratic engagement*. White Paper.
- Sandy, M. (2011). *Practical beauty and the legacy of pragmatism: generating Theory for community-engaged scholarship*. *Interchange*, 42(3), 261–285.
- Santomauro G. (1967). *Per una pedagogia in situazione*. La Scuola.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Scurati, C. (1999). *Realtà umana e cultura formativa*. La Scuola.
- Seeman, H. (1990). *Why the resistance by Faculty?* In J. Kendall and Associates (Eads.), *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, Vol. II (pp. 161-163). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Sharma, N. (2018). *Value-Creating Global Citizenship Education: Engaging Gandhi, Makiguchi, and Ikeda as Examples*. Palgrave.
- Sund, L., & Pashby, K. (2018). 'Is It That We Do Not Want Them to Have Washing Machines?': Ethical Global Issues Pedagogy in Swedish Classrooms. *Sustainability*, 10(10), 3552.
- Surian, A. (2009). Quando la cittadinanza interroga i curricula. In L. Luatti (Ed.), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline* (pp. 189-197). Carocci.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Città Nuova.
- Tarozzi, M. (2015a). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2015b). Intercultura e educazione alla cittadinanza globale. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 4(2), 67-83.

- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Taylor & Francis.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
- Wasserman, K.B. (2009). The role of Service-Learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1043–1050.
- White, A. (2001). *Meta-analysis of service-learning research in middle and high schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Denton.
- Zimmerman (2000), Empowerment Theory. In Rappaport J., Seidman E. (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. Springer.
- Widdows, H. (2014). *Global Ethics: An Introduction*. Routledge.
- Zeichner, K., & Melnick, S. (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 176-196). Teachers College.

I.29

Educare alla natura e all'ambiente nella primissima infanzia. Il modello ERP (esperienza-riflessione-produzione) Educating about nature and the environment in early childhood. The ERP model (experience-reflection-production)

Mara Valente

Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
mara.valente@uniroma3.it

Le recenti azioni poste in atto come conseguenza dell'urgenza di attuare un cambiamento trasformazionale in vista del raggiungimento degli obiettivi individuati e sottoscritti da 193 paesi dell'ONU riuniti nell'*Agenda 2030¹ per lo Sviluppo Sostenibile*, ha imposto una riflessione che parta anche, e soprattutto, dai sistemi educativi. Per un'educazione che sia di *qualità, equa ed inclusiva* (ONU, 2015) e orientata all'alfabetizzazione ambientale è prioritario educare e sensibilizzare i bambini sin dalla primissima infanzia (Wilson, 2015) al fine di favorire l'attivarsi di processi cognitivi, emotivi e comportamentali che perdurino e maturino nel tempo, in un'ottica di *lifelong learning*. A tal fine, il presente contributo intende presentare lo stato dei lavori inerenti ad una ricerca dottorale finalizzata all'ideazione e sperimentazione di un modello pedagogico costituito da pratiche/attività basate su esperienza diretta, riflessione e produzione, in maniera ricorsiva, volto a favorire, in bambini della fascia 0-3 anni, atteggiamenti e comportamenti orientati alla cura dell'ambiente, della natura e al senso di responsabilità.

Parole chiave: educazione a/per l'ambiente; educazione alla natura; nido; prima infanzia; sostenibilità.

The recent actions taken due to the urgency to implement transformational change in view of achieving the goals identified and endorsed by 193 UN countries in the 2030 Agenda for Sustainable Development, have forced a reflection that starts also, and above all, from the educational systems. For an education that is of quality, equitable, and inclusive (UN, 2015) and oriented towards environmental literacy, it is a priority to educate and sensitise children from a very early age (Wilson, 2015) to encourage the activation of cognitive, emotional, and behavioral processes that will endure and develop over time, with a view to lifelong learning. To this purpose, this contribution intends to

1 <https://unric.org/it/agenda-2030/>

present the state of progress of a doctoral research project aimed at developing and experimenting a pedagogical model made up of practices/activities based on direct experience, reflection, and production, in a recursive manner, aimed at fostering, in children aged 0-3 years, attitudes and behavior oriented towards caring for the environment, nature and a sense of responsibility.

Keywords: education to/for the environment; nature-based education; nursery; early childhood; sustainability.

1. Quadro teorico di riferimento

La consapevolezza assunta da più parti derivante dalla necessità di agire, e in maniera trasformativa, per la salvaguardia globale del nostro Pianeta, ha fatto sì che 193 Paesi membri dell'ONU, nel settembre 2015, sottoscrivessero *l'Agenda 2030² per lo Sviluppo Sostenibile*, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Il documento prevede 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGs – strutturati in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target'. In particolare, il quarto obiettivo si propone di «assicurare un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti» e, nello specifico, il sotto obiettivo 4.2 si rivolge alle fasce più giovani della comunità globale «entro il 2030, assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo infantile precoce di qualità, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola dell'infanzia, in modo che siano pronti per l'istruzione primaria»³.

Dalle indicazioni dell'Agenda 2030 emerge chiaramente, altresì, la necessità e la priorità di educare alla sostenibilità e, più propriamente, alla sostenibilità ambientale sin dalla primissima infanzia. L'obiettivo 4.7 dell'Agenda 2030 sottolinea anche l'importanza di «garantire che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, inclusi lo stile di vita sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile»⁴.

2 *Ibidem.*

3 *Ibidem.*

4 *Ibidem.*

Focalizzando le azioni della politica, dell'economia e della società sul benessere degli individui e del pianeta, l'Agenda 2030 invita a ripensare il consueto modo di governare, di produrre e di consumare, ma anche di formare e di "fare scuola". Lo sviluppo sostenibile e l'educazione a/per l'ambiente, d'altronde, non sono attuabili senza un cambiamento culturale che parta dai sistemi educativi, a tutti i livelli, e la cui urgenza e improponibilità ormai è sotto gli occhi di tutti.

Il tema di una educazione di qualità risulta prioritario anche in relazione all'introduzione, in Italia, della continuità educativa per i Servizi 0-6, previsto in seguito a diversi provvedimenti nazionali ed internazionali: Early Childhood Education and Care (ECEC) - della Commissione Europea, 2014; Legge nazionale 107/2015 «Buona Scuola»; Decreto Legislativo 65/2017 «Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni», a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

In particolare, nell'ECEC si ricalca la necessità, in un'epoca di sfide economiche e sociali senza precedenti, di offrire a tutti i bambini un solido inizio nella vita attraverso l'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) di alta qualità. Le motivazioni appaiono dichiarate chiaramente: «I numerosi vantaggi di un'educazione e cura della prima infanzia di qualità sono stati ampiamente riconosciuti e vanno dai vantaggi economici per la società nel suo insieme a migliori risultati scolastici per i singoli alunni. I risultati delle indagini internazionali sulle competenze degli alunni [PISA (OCSE) e PIRLS (IEA)] rilevano che i bambini e gli adolescenti che hanno usufruito dei servizi ECEC ottengono migliori risultati in lettura e in matematica. Le ricerche indicano, parimenti, che l'offerta di servizi ECEC di alta qualità può aiutare a ridurre la spesa pubblica futura per il welfare, la salute e anche per la giustizia. Poiché getta solide basi per il successo dell'apprendimento permanente, l'ECEC di alta qualità porta beneficio ai bambini, in particolare a coloro che provengono da contesti svantaggiati. L'ECEC rappresenta quindi il fondamento per la costruzione di sistemi educativi più efficaci e più equi» (Commissione Europea, 2014). Il rapporto Eurydice 2019 della Commissione Europea (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019), d'altro canto, riporta dati che inducono a riflettere. Nel rapporto è indicato che, in Europa, la maggior parte dei bambini inizia la scuola primaria intorno ai 6 anni. Attualmente, nell'Unione europea, ci sono 31 milioni di bambini al di sotto di questa età che sono potenziali utenti di servizi per la prima infanzia ma non tutti possono approfittare di questa opportunità. In media, il 34% dei circa 5 milioni di bambini sotto i 3 anni frequenta servizi educativi indirizzati alla prima infanzia. Solo sette Stati membri dell'UE (Danimarca, Germania, Estonia, Lettonia, Slovenia, Finlan-

dia e Svezia) e la Norvegia garantiscono un posto nelle strutture gestite dallo stato per ogni bambino fin dalla tenera età (6-18 mesi). Senza contare che un'istruzione di qualità per la prima infanzia per i bambini di età inferiore ai 3 anni non è ancora disponibile in molti paesi europei. Contenuti educativi chiari per tutti i bambini, forniti da personale altamente qualificato e supportati da politiche coerenti, si trovano principalmente nelle regioni nordiche, baltiche e balcaniche. Questi paesi forniscono servizi di educazione precoce integrati per tutti i bambini in età scolare. Tuttavia, alcuni Paesi lottano ancora per garantire l'accesso a tutti i bimbi e hanno bassi tassi di partecipazione. Il rapporto ha fornito, altresì, indicazioni per ridurre la frammentazione dei servizi per l'infanzia, sottolineando la centralità del bambino e dei suoi bisogni di crescita, che dovrebbero essere rafforzati dall'offerta di servizi educativi e centri diurni di qualità, accessibili, inclusivi, sostenibili e attenti alla cura educativa e formazione unificata (Commissione europea/EACEA /Eurydice, 2019; Capperucci, 2021).

È pur vero che l'Italia, a partire dall'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni (MIUR, 2017), si sta adoperando, sempre più, alla creazione di curricula verticali mirando alla continuità dei percorsi formativi, creando reti tra educazione formale, informale e non formale, tra educatori, coordinatori, insegnanti e famiglie, in maniera sistemica (Briceag, 2019; Capperucci, 2021).

In Italia, il riconoscimento normativo del nido nel sistema educativo integrato 0-6 mediante il D.Lgs.n. 65/2017 si configura come la punta dell'iceberg di un iter di definizione legislativa lunghissimo iniziato almeno dieci anni prima, nel 2008, col Disegno di legge (Atto del Senato n. 812 della XVI Legislatura) che rappresenta un documento in cui il sistema dei servizi per l'infanzia (dai tre mesi ai 6 anni) non è più concepito come un servizio educativo a domanda individuale (Silva, 2018). I riferimenti importantissimi che ne sono derivati, in ottica di continuità educativa tra i servizi 0-3 e la scuola dell'infanzia (3-6), sono le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (MIUR, 2017) e gli Orientamenti nazionali per i Servizi Educativi per l'infanzia (MIUR, 2017) nei quali troviamo una visione del bambino concepito nel suo insieme e nell'unitarietà di sviluppo da un'età all'altra, che tiene conto, anche delle esperienze educative italiane che dagli anni '80 hanno contraddistinto diversi servizi educativi e dell'infanzia distribuiti su tutto il territorio nazionale (Silva, 2018).

Nello scenario delineato viene, dunque, da chiedersi come e dove si collochi l'educazione a/per l'ambiente in riferimento ai servizi educativi per la prima infanzia, anche, e soprattutto, in relazione agli obiettivi internazionali condivisi.

Numerosi documenti legislativi e operativi emanati a livello mondiale, e gli stessi orientamenti pedagogici e didattici moderni appaiono orientati, sempre più, ad una maggiore compenetrazione tra ambienti didattici tradizionali e naturali. La questione sta assumendo, costantemente, maggiore importanza, specialmente negli ultimi anni e viene ampiamente dibattuta sia a livello internazionale che nazionale, anche negli ambienti accademici; in particolare, in ambito educativo, ci si interroga sul ruolo che la pedagogia può assumere in determinati processi. Malavasi (2007, 2010) nel ribadire la funzione fondamentale rivestita dalla pedagogia nell'interrogarsi sulla complessità del nostro tempo, afferma che proprio l'ambiente può assurgere a opportunità di crescita totale dell'individuo e delle relazioni che intercorrono con gli altri in una cornice di senso che rispetta e valorizza i processi socioaffettivi del soggetto. Ciò, sostiene sempre Malavasi, può avvenire mediante la teorizzazione di una pedagogia dell'ambiente che sostenga, come soggetto del ragionamento, la riflessione sul rapporto tra formazione umana ed ambiente, nelle sue variegate declinazioni storico-culturali. In quest'ottica, Malavasi (2010) va a identificare, come ambito di ricerca in cui si muove la pedagogia dell'ambiente, la riflessione sulle implicazioni connesse alle trasformazioni dell'ambiente sociale e fisico, delle risorse della natura, della cultura e dello spirito, come pure quelle legate alla salvaguardia di tutto ciò, in favore dello sviluppo; nella sua veste pratica, la pedagogia dell'ambiente si concentra sul definire le relazioni uomo-ambiente con l'intento di renderle migliori.

Nel tentativo di sintetizzare e fornire un'idea di massima riguardo alla molteplicità di filoni di studi che indagano il tema dell'educazione all'ambiente e alla sostenibilità, Schenetti e Guerra (2018) citano, nel panorama internazionale: *l'environmental education* che si concentra sull'individuazione di quelle idee e contenuti ecologici che vengono ritenuti indispensabili per un'adeguata conoscenza del tema (Saveland, 1976; Stevenson, 1987); *l'education for sustainability* (Davis & Elliott, 2014) che partendo dalla riflessione in merito all'interconnessione tra uomo e natura individua nelle capacità trasformazionali dell'individuo le potenzialità necessarie al cambiamento; *l'outdoor education* (Dahlgren & Szczepanski, 1998) che basa sull'azione libera in natura di bambini ed adulti i fondamenti per trarre insegnamenti dalla natura; il *children & nature network* (Louv, 2006, 2011) che parte dall'identificazione -da parte dell'autore- di un "deficit di natura" nei bambini, sottolineando la necessità di recuperare una connessione con essa. Nel panorama italiano, le autrici sostengono che l'educazione in ambiente naturale assume accezioni diversificate e molteplici che sintetizzano ne: l'*educazione naturale* (Guerra M., 2015; Malavasi, 2014; Schenetti, Salvaterra & Rossini, 2015), la *pedagogia verde* (Malavasi, 2008), *outdoor education* (Bortolotti, 2011; Farne & Agostini, 2014) e

educazione ambientale in una prospettiva di sviluppo sostenibile (Guerra, 2015; Schenetti, 2015).

Rivolgendo lo sguardo alla fascia d'età oggetto della ricerca dottorale di seguito descritta (0-3 anni), Ruth Wilson (2020) afferma di riferire alla prima infanzia non tanto l'ambito dell'educazione alla sostenibilità, poiché non è ascrivibile, a bambini così piccoli, il compito di "salvare il pianeta", bensì che sia da ritenersi più corretto sensibilizzare i futuri cittadini del mondo sia riguardo alla salvaguardia che alla valorizzazione del mondo naturale, perché è questo che rientra nell'interesse dei bambini e del pianeta Terra. L'autrice parla di "interesse" riferendosi alla biofilia, un concetto che, da quando è entrato negli ambienti accademici, ha subito diverse declinazioni, associato, tra gli altri, alla salute mentale (Capaldi et al., 2015), all'istruzione (Stavrianos, 2016), all'assistenza sanitaria (Weinberger et al., 2017) e alla pianificazione urbana (Clearly et al., 2017). Nel campo dell'educazione della prima infanzia il concetto di biofilia è riferibile al senso di meraviglia e allo sviluppo spirituale dei bambini (Schein, 2018; Selby, 2017). La biofilia è un costrutto che è stato teorizzato dal biologo Edward Osborne Wilson (1984), e che, connesso all'educazione all'ambiente e alla natura nella primissima infanzia, identifica la naturale tendenza innata, geneticamente predisposta dei bambini, a esplorare e a creare legami con il mondo naturale. Affinché questa inclinazione naturale alla biofilia si sviluppi, è necessario offrire loro opportunità di apprendimento del mondo naturale adeguate allo stadio di crescita e basate su solidi principi di sviluppo e apprendimento infantile (Kellert, 1997; Sobel, 2002; Chawla, 2006). Se l'attrazione naturale dei bambini per la natura non ha la possibilità di svilupparsi durante i primi anni di vita, si può incorrere nell'effetto contrario, ovvero, di indurre a sviluppare la biofobia, un'avversione nei confronti della natura. La biofobia va dal disagio e dalla paura per i luoghi naturali al disprezzo per tutto ciò che non è costruito, gestito o organizzato dall'uomo (Cohen & Horm-Wingerg, 1993; White, 2004). Regolari interazioni positive con la natura permettono ai bambini di sentirsi a proprio agio, di sviluppare empatia e di crescere amando l'ambiente naturale. Non solo, esperienze regolari e adeguate allo stadio di sviluppo, nei confronti della natura, sono importanti per l'implementazione di valori pro-ambientali; senza dimenticare che, anche gli adulti, sia genitori che insegnanti, hanno un ruolo fondamentale nel contribuire a infondere il piacere, l'attenzione e il rispetto per il mondo naturale (Cohen, 1992; Wilson, 1996; Chawla, 2007). Gli studi sopracitati hanno dimostrato che l'empatia e l'amore per la natura, insieme ai conseguenti comportamenti e atteggiamenti ambientali positivi, nascono dal contatto e dal gioco regolare dei bambini con il mondo naturale. Durante la prima infanzia (0-3 anni), l'obiettivo principale dell'educazione ambientale dovrebbe essere

proprio lo sviluppo dell'empatia tra il bambino e il mondo naturale. Carson, nel testo *The sense of Wonder* (1965), infatti, parla di «innato senso di meraviglia»⁵ riferendosi alla maniera di relazionarsi al mondo naturale da parte di bimbi molto piccoli. L'educazione a/per l'ambiente (Palmer, 1998) nei primi anni di vita dovrebbe prevedere, infatti, la sensibilizzazione, l'acquisizione di valori, conoscenze e competenze e l'impegno in processi interconnessi, sia formali che informali, che conducano i bambini a una comprensione più profonda del mondo naturale (Palmer, 1998; Davis & Elliot, 2014; Deans & Deans, 2018). Inoltre, è auspicabile il coinvolgimento collettivo dei bambini e degli insegnanti nell'identificazione dei problemi ambientali, concentrandosi sulla cura e sulla tutela dell'ambiente e lavorando, insieme, per un futuro sostenibile. Una siffatta visione sottolinea, altresì, il valore dell'educazione all'ambiente nel sostenere l'agency dei bambini piccoli, soprattutto in relazione alla formazione e al rafforzamento di punti di vista sulle interazioni uomo-ambiente e all'identificazione e attuazione di risposte ai problemi ambientali (Deans & Deans, 2018).

La ricerca sul tema, però, evidenzia un deficit che è prioritario colmare e ciò è stato sottolineato, altresì, dagli stessi accademici. A tal proposito, Julie Davis, ricercatrice Australiana, titola un suo contributo del 2009 *Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature*. Davis, da anni attiva studiosa delle tematiche connesse all'alfabetizzazione ecologica e educazione ambientale, soprattutto rivolte alla prima infanzia, nello studio denuncia, a livello nazionale, ma generalizzando, poi, il discorso a livello internazionale, lo scarsissimo interesse della ricerca sui temi connessi all'educazione all'ambiente nella primissima infanzia. Al fine di evidenziare tale lacuna, l'autrice ha intrapreso un'indagine preliminare (1996; 2007) su una serie di riviste di ricerca australiane e internazionali in materia di educazione ambientale e di educazione della prima infanzia, finalizzata alla ricerca di contributi che si intersecassero tra loro. Ne sono stati trovati pochissimi, meno del cinque per cento degli articoli pubblicati in un periodo di dodici anni. In generale, la Davis sottolinea che i ricercatori nel campo dell'educazione della prima infanzia non si sono occupati di questioni ambientali e di sostenibilità e i ricercatori nel campo dell'educazione ambientale non hanno focalizzato la loro attenzione su bambini molto piccoli e sui relativi contesti educativi. Tra gli studi individuati, la maggior parte ha esplorato le relazioni dei bambini con la natura (educazione all'ambiente), un numero minore ha discusso in merito all'apprendimento dei temi e delle questioni ambientali da parte dei bambini (educazione sull'ambiente), mentre è stata

5 «inborn sense of wonder» traduzione dall'inglese a cura dell'autrice.

riscontrata una quasi totale assenza di studi che hanno esaminato l'educazione e le capacità dei bambini di rispondere a questioni strettamente inerenti alla sostenibilità (educazione per l'ambiente). La ricercatrice denuncia la gravità di una tale situazione soprattutto rispetto alla mancata diffusione, all'esterno, di curricoli e progetti specifici portati avanti dagli educatori della prima infanzia connessi alla sensibilizzazione dei bambini alle tematiche ambientali: «è indispensabile che i loro sforzi siano sostenuti e diffusi dalla ricerca per non rimanere mere sperimentazioni estemporanee» (Davis, 2009 p. 5). Nel tentativo di individuare delle soluzioni, Davis propone: 1. l'avvio di progetti di ricerca mirati specificamente al settore della prima infanzia; 2. l'erogazione di finanziamenti dedicati all'educazione della prima infanzia per la ricerca sulle tematiche ambientali; 3. il rafforzamento delle capacità di ricerca sia per i ricercatori nuovi che per quelli esperti del settore (Davis, 2009).

In Italia, ancora oggi, soprattutto nell'ambito della ricerca empirica riferibile ai contesti educativi relativi alla primissima infanzia, il deficit riscontrato è strettamente inerente alla poca attenzione posta nel valorizzare e diffondere evidenze scientifiche relative a specifici programmi e curricoli integrati volti all'educazione alla natura e all'ambiente che vedono come protagonisti bambini dai 0 ai 3 anni, nonostante siano diverse le esperienze educative sul campo, soprattutto legate all'outdoor education, che la pandemia da Covid-19 ha incredibilmente accelerato e favorito. A tal proposito, il Comune di Roma, ad agosto 2020, ha emanato il documento "Proposte e criteri per i servizi educativi e scolastici 0-6⁶" che fornisce delle linee guida utili alla ripresa delle attività post-pandemia, sottolineando ed invitando il personale educativo ad implementare attività di outdoor education e a superare i limiti della consueta linea di demarcazione tra indoor e outdoor, arrivando a concepire gli spazi esterni ed interni come uniti da un'unica continuità educativa. In Italia, le esperienze educative che mirano ad un'educazione all'ambiente e alla natura, in linea generale, prevedono un'educazione prevalentemente all'aperto; sono esempi gli agrinido (Bisegna, 2020), le yurte e gli asili nel bosco (Natalini, 2021). Per citare un caso progettuale, l'esperienza QUIsSi CRESCE! attuata presso i Nidi comunali del Comune di Macerata in collaborazione con l'Associazione culturale Les Friches, è un progetto di valorizzazione degli spazi all'aperto come ambienti didattici di esplorazione e interazione ludico-sensoriale, portato avanti da diversi anni, si configura come progettazione partecipata, formazione e auto-formazione che coinvolge in primis i bambini, educatori, famiglie, enti territoriali (Ubaldi et al., 2018). Il centro di Documentazione dei Nidi di

6 https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/Proposte_e_criteri_ask_force_capitolina.pdf

Roma Capitale riporta, invece, nell'elenco delle buone pratiche/esperienze l'esempio del percorso progettuale intitolato "Atelier Natura. Educazione ambientale e percorsi di apprendimento al nido, tramite pratiche di indagine e cura di Organismi viventi"⁷ che risulta essere un esempio virtuoso di continuità educativa tra interno ed esterno, ispirato ai principi pedagogici di Loris Malaguzzi (2010) e al *Reggio Children Approach*. Il progetto realizzato presso l'Asilo nido Aziendale ASL Roma2 c/o Ospedale Sandro Pertini, nel IV Municipio, è gestito da Baby & Job Srl, è iniziato nel mese di ottobre 2016 e risulta ancora attivo. Il programma educativo mira all'avvicinamento agli elementi naturali mediante la creazione di un Atelier e le proposte educative si configurano come un'esperienza in cui osservazione, ricerca e riflessione consentono di coniugare gioco e sperimentazione pratica di possibili allestimenti in una continua contaminazione tra in-door e out-door.

Discorso differente è quello riguardante i paesi anglosassoni, nei quali, da diversi anni, si lavora congiuntamente a livello di istituzioni governative, educative ed associative, per coniugare e integrare percorsi di alfabetizzazione ambientale e naturale alla normale attività didattica attraverso la creazione di veri e propri curricula specifici, a partire sin dai servizi educativi dedicati alla primissima infanzia.

Numerose sono le associazioni, ad esempio negli USA, che si occupano di definire linee guida per la realizzazione di specifici programmi e di supportare la formazione e l'accompagnamento degli educatori all'applicazione di questi principi nella didattica quotidiana. In modo particolare, la NAAEE (North American Association for Environmental Education) si occupa di collegare, monitorare e disciplinare curricula specifici indirizzati a differenti gradi di istruzione; in merito alla prima infanzia, la NAAEE ha attivato una specifica alleanza, la Natural Start Alliance (NSA), una rete di scuole, organizzazioni, educatori e famiglie impegnati a favorire il contatto dei bambini con la natura e con l'ambiente attraverso pratiche educative. Nata nel 2013, la NSA ha l'intento di contribuire a diffondere l'idea che l'educazione ambientale debba partire proprio coinvolgendo gli studenti più giovani: neonati, infanti e bambini in età prescolare. La NAAEE e la Natural Start Alliance si impegnano, altresì, nella elaborazione di risorse e strumenti utili a educatori e professionisti dell'educazione che intendano avviare specifici programmi e attività volte alla primissima alfabetizzazione ambientale. In tal senso, risultano di prioritaria importanza risorse quali la *Early Childhood Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence* (NAAEE, 2010) e la *Nature-Based Preschool Profession-*

7 https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/presentazione_Atelier_Natura-Organismi_Viventi.pdf

nal Practice Guidebook (NAAEE, 2019). La NAAEE tra le sue attività ha condotto, nel 2022, un'indagine volta a fornire informazioni aggiornate (rispetto all'ultima versione del 2017) e ampliate sul numero, riguardanti la distribuzione e l'operatività dei programmi, nonché le caratteristiche di base del personale impiegato e dei bambini coinvolti nelle scuole dell'infanzia improntate sull'educazione alla natura. L'indagine ha evidenziato che negli Stati Uniti si stimano circa 800 scuole dell'infanzia naturali, con un aumento di oltre il 200% rispetto al 2017 e di oltre il 300% da quando i programmi hanno iniziato a espandersi rapidamente subito dopo il 2010. Complessivamente, si registra che 25.000 bambini si iscrivono ogni anno alle scuole dell'infanzia orientate ad un'alfabetizzazione ambientale. Le scuole dell'infanzia naturali riguardano principalmente bambini dai 3 ai 5 anni. Quasi la metà dei programmi (46%) accoglie bambini dall'età di 2 anni. Circa un terzo dei programmi include anche bambini dai 6 agli 8 anni. I neonati e i bambini piccoli sono coinvolti in percentuali inferiori: solo il 12% dei programmi dichiara di accogliere i neonati e il 20% i bambini di un anno.

Un framework teorico che ha fatto riferimento proprio alle Guideline della NAAEE è quello proposto da Carter nel suo studio del 2016 e identificato con l'acronimo SEED: Social Emotional and Environmental Development. Il Modello SEED non è un nuovo programma o pacchetto di interventi, bensì un quadro sistematico volto a stabilire una cultura basata sulla natura e a sostenere ambienti di insegnamento e apprendimento efficaci che promuovano «il prendersi cura e il relazionarsi sia come obiettivo educativo che come aspetto fondamentale dell'istruzione» (Smith, 2004; 2016). Il Modello SEED è un approccio socio-emotivo basato sulla natura che fonde perfettamente l'istruzione della prima infanzia, l'educazione ambientale e lo sviluppo socio-emotivo attraverso l'integrazione delle linee guida delle migliori prassi individuate a partire (a) dagli standard del programma della *National Association for the Education of Young Children Early Childhood* (NAEYC, 2008), (b) dai programmi della *Early Childhood Environmental Education: Guidelines for Excellence* (NAAEE, 2010), e (c) dal *Pyramid Model for Supporting Social-Emotional Competence in Infants and Young Children* (Fox, et al., 2003; Carter, 2016). Il Modello SEED fornisce, dunque, ai programmi per la prima infanzia una guida per integrare e introdurre un approccio socio-emotivo basato sulla natura in tutti gli aspetti del curriculum, trovando il giusto equilibrio tra l'enfasi sullo sviluppo del bambino, la sostenibilità ambientale e la competenza sociale ed emotiva. Carter parte dalle riflessioni di Wilson (2015) sull'importanza del prendersi cura e sostenere i bambini piccoli affinché diventino essi stessi, in futuro, cittadini che si prendono cura di sé stessi, degli altri e del mondo che li circonda. Le riflessioni di Wilson, si rifanno, a loro volta, al lavoro di Nel Noddings sull'etica della cura; Nel Noddings nel suo testo *The challenge to*

care in schools: An alternative approach to education sottolinea l'importanza del prendersi cura come un aspetto fondamentale dell'educazione stessa (Noddings, 2005; Carter, 2016). Noddings, nel suo scritto, identifica molteplici aree di cura, tra cui: la cura di se, la cura delle persone più intime, la cura degli estranei e delle persone lontane, la cura degli animali, delle piante e della terra, la cura del mondo antropogenico, e la cura delle idee (Noddings, 2005). Nelle sue ricerche inerenti alla pedagogia della cura, Noddings si è spinta fino a sostenere che «la cura è il vero fondamento di tutta l'educazione di successo e che la scuola contemporanea può essere ravvivata grazie alla sua luce» (Noddings, 2005, p. 27). La natura rappresenta un'incredibile risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento della cura e Carter (2016) sostiene che valorizzarla attraverso lo sviluppo socio-emotivo dei bambini mediante l'Early Childhood Environmental Education (ECEE) migliora la capacità stessa degli adulti di fare un lavoro che faccia bene sia alla terra che ai bambini e che favorisca «la crescita di belle persone» (Wilson, 2015).

In Italia, la via da percorrere è ancora tutta in salita, ma non si può non evidenziare il lavoro condotto dal gruppo di *Educazione e natura*, un insieme di docenti universitari che, dal 2017, porta avanti un corso di perfezionamento interuniversitario (ora Master interuniversitario di I livello) – realizzato congiuntamente da docenti del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano Bicocca, del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle d'Aosta, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna e del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma (e prima del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia) - che mira a promuovere le competenze professionali nel campo dell'educazione all'aperto e alla sostenibilità, con l'obiettivo di progettare ambienti di apprendimento e sviluppo volti a ripristinare un contatto significativo e continuo con la natura, condurre responsabilmente esperienze formative in ambito formale e informale, ridefinire i ruoli educativi nelle relazioni che nascono in situazioni non consuete.

Molti dei docenti appartenenti al gruppo sopracitato conducono ricerche, altresì, nel campo dell'educazione alla natura e all'ambiente e portano avanti, mediante dibattiti accademici, ma non solo, l'alto valore pedagogico di una educazione in/con la natura ponendo l'accento sull'importanza di ristabilire un contatto con gli ambienti naturali proprio attraverso specifici programmi e strategie didattiche.

Beate Weyland, ad esempio, è impegnata in una ricerca che ha dato vita, presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, all'EDEN Lab (Weyland, 2022), Laboratorio interdisciplinare di pro-

gettazione di ambienti educativi con la natura, che intende sviluppare idee innovative per “abitare” la scuola e gli spazi culturali e educativi anche attraverso la presenza e l’interazione attiva con le piante per realizzare paesaggi educativi domestici, salubri, resilienti, capaci di stimolare tutto il potenziale dei bambini e dei ragazzi⁸. L’esperienza EDEN Lab è stata accolta e sperimentata anche presso servizi educativi rivolti alla primissima infanzia. Presso il Nido intercomunale “Pinocchio” di Leffe (BG), ad esempio, i bambini sono stati direttamente coinvolti nella sperimentazione, resi partecipi nella cura e nella esplorazione degli elementi verdi che, da semplici componenti ornamentali, sono diventati, a tutti gli effetti, mediatori educativi, vettori di trasmissione di principi quali responsabilità, cura, collaborazione e gentilezza, oltre che sensibilizzatori nei confronti della natura.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Considerate le premesse teoriche sovraesposte e nel tentativo di rispondere alla necessità di approfondire ricerche inerenti ad ambiti educativi strettamente concernenti la primissima infanzia e l’educazione all’ambiente, la presente ricerca dottorale mira all’indagine profonda volta al discernimento delle possibilità educative legate alla sensibilizzazione e alla cura dell’ambiente e della natura nella fascia 0-3 anni, mediante la creazione e sperimentazione di un modello educativo. Nello specifico, la ricerca parte dall’ipotesi tesa a verificare che il modello pedagogico ideato, costituito da moduli educativi-didattici basati su esperienza diretta, riflessione e produzione, alternati in maniera ricorsiva, favorisca, nei bambini con età compresa tra 0 e 3 anni, atteggiamenti e comportamenti volti alla cura dell’ambiente e al senso di responsabilità.

L’obiettivo generale che guida la ricerca ha lo scopo di costruire un modello educativo-didattico, integrato e multimediale (si avvale di differenti mezzi comunicativi ed espressivi) che abbia lo scopo di potenziare le abilità trasversali (riflessione, senso critico, flessibilità, responsabilità, etc) attraverso lo sviluppo delle funzioni esecutive (pianificazione, inibizione, memoria procedurale, flessibilità cognitiva, giudizio, attenzione), ritenute alla base di atteggiamenti e comportamenti autoregolati (Usai et al., 2012).

Gli elementi, la metodologia e gli strumenti del disegno della ricerca sono stati selezionati e determinati a partire dalle seguenti domande:

8 <https://edenlab.unibz.it/>

- È possibile sensibilizzare i/le bambini/e alla cura dell'ambiente e della natura sin dalla primissima infanzia (0-3 anni)?
- Un modello educativo-didattico integrato e multimediale costituito da moduli educativi basati su esperienza diretta, riflessione e produzione contribuisce a favorire atteggiamenti di cura e sensibilità nei confronti dell'ambiente e della natura in bambini nella fascia 0-3 anni?
- L'applicazione del modello educativo-didattico ideato supporta lo sviluppo di atteggiamenti inibitori e autoregolati nei confronti dell'ambiente e della natura in bambini nella fascia 0-3 anni?
- Quali altre competenze e comportamenti sollecita l'attuazione di un siffatto modello in bambini nella fascia 0-3 anni?
- Nel tentativo di rispondere alle domande sopra riportate, è stato definito un protocollo di ricerca di seguito descritto.

3. Scelte metodologiche e procedurali

A partire dall'analisi dello stato dell'arte inerente alle possibilità legate ad un'educazione e sensibilizzazione nei confronti della natura e dell'ambiente, sin dalla primissima infanzia, e conferendo particolare attenzione a linee guida e pratiche già in uso a livello internazionale e riferibili strettamente al target d'interesse della presente ricerca, si è proceduto alla creazione di un modello educativo quasi sperimentale, e relativi moduli didattici, che è stato attuato con bambini dai 24 ai 36 mesi frequentanti nidi ubicati nella città di Roma.

Dai dati inerenti all'anno educativo 2019-20 pubblicati online, Roma Capitale risulta possedere 838 strutture educative dedicate alla fascia 0-3 anni di cui 436 strutture educative comunali (gestione diretta) e private (gestione comunale indiretta) e 403 strutture private autorizzate⁹. Come si apprende dalla descrizione presente sul sito web del Comune, i Servizi Educativi di Roma Capitale sono destinati a bambini di età compresa tra i 3 mesi ed i 3 anni, in regola con le vaccinazioni obbligatorie stabilite dalla legge n.119 del 31 luglio 2017, riconoscendoli, secondo i principi costituzionali, persone uniche ed irripetibili e garantendo loro il diritto all'educazione ed al pieno sviluppo personale. Tra i principi base dei nidi capitolini rientrano quelli di accogliere e valorizzare le specificità e le esigenze formative di ogni bambino, per favorire lo sviluppo armonico della persona nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, mediante la partecipazione e il dialogo con le famiglie

9 Fonte: Gli Asili Nido di Roma Capitale, report online https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/Asili_Nido_RC_2019_20_REV_ott2020.pdf

e con le altre agenzie formative del territorio. I nidi di Roma Capitale garantiscono i diritti delle bambine e dei bambini; tutelano i bisogni dei bambini e delle famiglie; concorrono alla costruzione dell'identità del territorio; promuovono progetti educativi che sviluppano la capacità delle bambine e dei bambini; considerano il gioco, l'apprendimento e la socialità centrali nella crescita; favoriscono processi inclusivi sono attenti all'organizzazione degli spazi e dei tempi di vita; considerano la continuità dell'esperienza dei bambini un valore da sostenere e promuovere; valorizzano e promuovono le professionalità che in essi operano; promuovono il sistema integrato dei servizi per garantire a tutti i bambini il diritto all'educazione e all'istruzione¹⁰.

La cooperativa Baby2000, azienda ospitante la ricerca (in base agli accordi inerenti allo specifico disciplinare del bando dottorale PON DM 1061) opera esclusivamente sul territorio di Roma e gestisce, oltre a diversi servizi educativi e ricreativi per l'infanzia e l'adolescenza rivolti al pubblico e al privato, sei strutture nido, di cui due aziendali. L'azienda condivide i principi di base fondativi dei servizi educativi di Roma Capitale, sopra citati, che integra nel proprio progetto educativo perseguito in tutte le strutture che gestisce; questo viene, altresì, personalizzato e adattato alle necessità dei singoli nidi. I tre pilastri del progetto educativo (autonomia, socializzazione, creatività) vengono declinati, in maniera differenziata, nelle programmazioni settimanali, attraverso la pianificazione delle attività organizzate in differenti aree tematiche.

I nidi ospitanti la ricerca si configurano come segue: due strutture risultano essere private e gestite dalla Cooperativa Baby2000 in convenzione con Roma Capitale, due sono gestite dal Comune e appaltate all'azienda ospitante, l'ultima risulta essere di tipo privato Aziendale e inserita in un contesto molto particolare, ne usufruiscono, infatti, i figli dei dipendenti dell'Aeroporto militare di Centocelle "Francesco Barracca".

I nidi aderenti al progetto dottorale sono stati cinque e il campione selezionato è stato quello relativo ai bambini frequentanti le sezioni dei grandi (24-36 mesi) (N= 114). Prendendo come riferimento la letteratura inerente alla metodologia della ricerca educativa, la ricerca empirica ivi illustrata si classifica come un quasi esperimento (Cohen et al., 2007, p. 282). Nel momento della pianificazione, infatti, non è stato possibile definire in modo randomizzato quali bambini assegnare al gruppo sperimentale e quali al gruppo di controllo. Dopo un'analisi relativa alla composizione numerica delle sezioni e dello status socioeconomico del territorio di riferimento relativo all'ubicazione delle

10 Fonte: sito web di Roma Capitale <https://www.comune.roma.it/web/it/scheda-servizi.page?contentId=INF34735> – pagina dedicata alla descrizione dei servizi educativi

strutture afferenti alla Cooperativa Baby2000, si è proceduto all'assegnazione delle classi al gruppo sperimentale (3 classi) e a quelli di controllo (2 classi) effettuata dalla scrivente.

L'età media del campione è pressappoco la medesima in tutte e cinque le sezioni, ed è, altresì, presente una equa distribuzione di bambini di sesso maschile e femminile. Sicuramente, la numerosità del campione partecipante al quasi-esperimento è al limite per garantire risultati attendibili, ma, essendo la ricerca vincolata da bando PON DM 1061 all'azienda ospitante per la presenza, altresì, di uno specifico accordo quadro, non è stato possibile ampliare il campione.

La sperimentazione sul campo, con disegno di ricerca quasi sperimentale, ha previsto un confronto tra tre sezioni sperimentali (in cui sono stati applicati i moduli educativi-didattici costruiti sulla base del modello quasi sperimentale) e due sezioni di controllo (che hanno seguito i percorsi educativi tradizionali).

La prima fase della ricerca in azienda, di carattere esplorativo, ha riguardato lo studio del contesto mediante una osservazione sistematica nell'ambito della quale si è assunta una prospettiva di indagine di tipo misto, secondo il metodo quali-quantitativo (Schoonenboom & Johnson, 2017). Attraverso specifiche griglie di osservazione, sono stati indagati: l'assetto degli spazi esterni e interni delle cinque strutture aderenti alla sperimentazione (una è stata esclusa poiché organizzata in sezioni miste); le routine relative alla quotidianità, alle modalità di gioco e interazione dei bimbi, tra pari e con gli adulti; le modalità di interazione tra educatori; la progettazione educativa e la conduzione delle attività quotidiane. Sono state compiute, altresì, delle interviste strutturate rivolte alla Responsabile della Cooperativa e alle Coordinatrici delle strutture, volte ad approfondire aspetti utili alla definizione dei moduli educativi secondo il modello quasi sperimentale. Sono stati coinvolti, sin dalla prima fase, educatori e genitori, che sono stati intervistati, mediante appositi questionari, in merito ad abitudini e questioni collegate strettamente all'alfabetizzazione ambientale e all'educazione alla natura.

I questionari rivolti agli educatori, in modo particolare, hanno avuto l'obiettivo di rilevare, principalmente, pratiche già in uso presso le strutture e inerenti all'educazione all'ambiente e alla natura e le modalità di gioco e attività proposte nell'ambito delle routine quotidiane, sempre in relazione alla sensibilizzazione al rispetto e cura dell'ambiente. La struttura del questionario ha previsto l'organizzazione dei quesiti strutturati in tre differenti sezioni: la prima, con domande a stimolo chiuso, volta a raccogliere dati di carattere generale e socio anagrafico dei rispondenti (età, sesso, titolo di studio, formazione professionale, posizione lavorativa ricoperta, esperienze lavorative precedenti); la seconda, con quesiti a stimolo chiuso e aperto, è stata destinata ad indagare le eventuali pratiche educative adottate connesse all'educazione ambientale e

alla natura; la terza, mediante quesiti a stimolo chiuso, è stata tesa a raccogliere informazioni inerenti alle eventuali attività ludiche e strategie utilizzate per favorire una sensibilizzazione dei bambini alla cura e rispetto dell'ambiente e della natura. I questionari rivolti ai genitori hanno avuto l'obiettivo di raccogliere informazioni circa le strategie educative e le routine adottate nel contesto domestico quotidiano circa l'educazione all'ambiente e alla natura. Il questionario, strutturato anch'esso in tre sezioni contenenti item a stimolo chiuso, ha previsto nella prima parte quesiti volti a definire il profilo dei rispondenti (età, sesso, titolo di studio, professione, numero di figli, età dei figli, struttura frequentata, abitudini di frequenza del nido); la seconda riservata a individuare eventuali pratiche educative volte all'educazione ambientale e alla natura adottate a casa/in famiglia; la terza eventuali attività ludiche proposte ai figli e coerenti con le tematiche della ricerca.

La prima fase di indagine esplorativa del contesto, e l'analisi dei dati raccolti mediante gli strumenti sopracitati hanno concorso, unitamente alla ricerca inerente alla letteratura, alla definizione del modello e alla progettazione delle attività costituenti i moduli educativi-didattici.

Il modello ERP (Esperienza, Riflessione, Produzione) (Figura 1), elaborato prende ispirazione dalla teoria dell'apprendimento esperienziale elaborata da David Kolb nel 1984, che si è rifatto, a sua volta, alle teorizzazioni sul costruito di esperienza di Lewin, Dewey e Piaget; questi ultimi, come Kolb (2015) sottolinea, risultano concordi nell'affermare che l'esperienza concreta sia la base per l'osservazione e la riflessione (Nardiello, 2023).

Il modello è stato definito dalla prof.ssa Concetta La Rocca (La Rocca, 2023), tutor della ricerca, come proposta di progetto dottorale in risposta al bando PON, DM 1061 del 2021. Il modello fonda le sue premesse teoriche sui principi della moderna pedagogia della natura: Rousseau, Froebel, Montessori, Dewey; si basa, altresì, sulla fondamentale rilevanza associata alla componente esperienziale che conduce alla conoscenza delle cose e del mondo che, in bambini molto piccoli, passa e si concretizza attraverso l'uso dei sensi (Lo Piccolo, 2018) e che l'ambiente naturale permette di sfruttare a pieno, stimolando l'apprendimento tramite l'osservazione, il tatto, l'olfatto, percezioni, sensazioni. Senza contare che l'esperire la natura e in natura coniuga aspetti esperienziali, il corpo, la mente a bisogni fisici e psichici dando vita ad una complessità di elementi che concorrono ad uno sviluppo armonico e ad una conoscenza profonda e interiorizzata (Guerra; 2015; Lo Piccolo, 2018). Unitamente a ciò, alla definizione pratica del modello hanno concorso gli indirizzi di ricerca internazionali, best practices definite attraverso la costruzione e sperimentazione di curricula integrati (Wilson, 1993; Joyce et al., 2000; NAEF, 2010) unitamente alle indicazioni in merito all'educazione all'ambiente e alla

natura presenti negli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia” (MIUR, DL 13 aprile 2017, n. 65, pp. 40-41) adottati nel 2022.

A partire dal modello teorico-didattico quasi sperimentale, strutturato in tre fasi ricorsive – esperienza, riflessione e produzione – sono stati ideati tre percorsi educativo didattici che hanno coniugato attività in aula in continuità e in relazione a quelle outdoor. Per la creazione pratica dei percorsi educativi didattici è stato fondamentale il riferimento agli studi di Ruth Wilson che, durante gli anni della sua attività di ricerca, peraltro ancora attiva, ha tentato di delineare delle linee guida che potessero supportare gli educatori, e coloro che si occupano dei servizi dedicati alla prima infanzia, nella ideazione di proposte curriculari integrate che avessero solide basi teoriche e applicative.

Wilson (1993) suggerisce che un programma di educazione ambientale di qualità, indirizzato a bambini molto piccoli, debba essere ricco di stimoli per permettere la crescita integrale di tutti i domini dello sviluppo, includendo il sistema adattivo, estetico, cognitivo, comunicativo, sensomotorio, e socio-emotivo. Individua, a tal proposito, una serie di obiettivi che un buon programma di alfabetizzazione e sensibilizzazione ambientale dovrebbe perseguire. Tra le prime indicazioni compare quella che propone un curriculum che sostenga: l’implementazione della consapevolezza e il piacere derivante dalla bellezza e meraviglia del mondo naturale; la presa di coscienza dei concetti di ciclicità, diversità e interconnessione della natura; lo sviluppo di un senso di apprezzamento e rispetto per l’integrità del mondo naturale; la necessità di aver cura del pianeta Terra e della sua biodiversità; la comprensione di essere integralmente legati con al mondo naturale e non esser separati da esso; la consapevolezza di come contribuire al benessere del Pianeta.

Nel 1994, Wilson arriva a definire, con particolare riguardo posto nei confronti di concetti quali rispetto e attaccamento emotivo nei confronti del mondo naturale, alcune delle componenti chiave dell’educazione ambientale della prima infanzia come: lo sviluppo di un senso di meraviglia; l’apprezzamento per la bellezza e il mistero del mondo naturale; l’opportunità di sperimentare la gioia e la vicinanza alla natura; il rispetto per le altre creature; lo sviluppo della capacità di risolvere i problemi; lo sviluppo dell’interesse e dell’apprezzamento per il mondo che ci circonda.

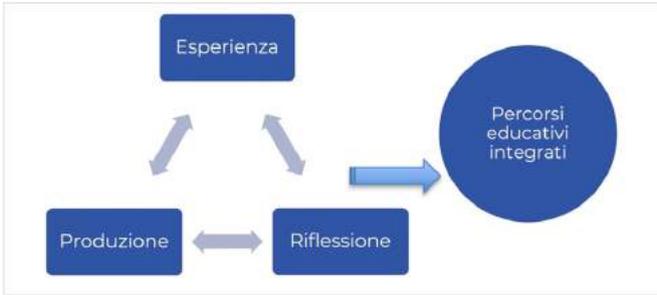


Figura 1: Il modello teorico-educativo sperimentale

3.1 *I percorsi educativo-didattici*

Le attività ideate sulla base del modello educativo sperimentale hanno condotto alla creazione di tre differenti percorsi ad oggetto tre elementi naturali: terra, acqua, aria.

Ogni elemento ha previsto attività specifiche declinate nelle tre fasi ricorsive del modello.

Per ogni percorso sono state strutturate dodici differenti attività, ognuna delle quali è stata correlata alle precedenti e alle successive; sono state condotte dagli educatori e hanno visto costantemente i bambini protagonisti e al centro dei processi attivati. Per fornire un'idea di massima della struttura dei percorsi si riporta, di seguito, uno schema di sintesi del percorso educativo Terra (Tabella 1).

Macro-attività	Esperienza	Riflessione	Produzione
1. Prima esplorazione	Esploro liberamente e con rispetto il giardino: cosa trovo? Cosa mi piace? Scelgo qualcosa da portare con me nel cestino.	Letture: "Nell'erta" Sollecitare la riflessione e l'interazione mediante domande stimolo che richiamano l'esplorazione fatta in giardino e quanto letto.	Cosa ho scelto in giardino? Collage/opera con elementi naturali trovati in giardino.
2. In una zolla	Esploro con la lente d'ingrandimento la zolla: che cosa vedo? Classificazione e identificazione. Elemento dell'INASPETTATO (esempio: lombrichi, coccinella...) Esempio domande stimolo: A cosa serve la terra? Da cosa è composta la terra? È tutta uguale?	Travasi e separazione dei materiali. Terra grossa-terra fine. Scopro le caratteristiche della terra attraverso la manipolazione. Corredare l'attività con domande stimolo.	E se alla terra aggiungo l'acqua? Disegnare con le mani usando la terra.
3. Tante terre	Esplorazione di differenti tipologie di terreno: sabbia, terra, ciottoli di differenti dimensioni, argilla. Esempio domande stimolo: quali colori osservi? Quale sensazione provi? L'odore è sempre uguale?	Mediante l'uso di pc e proiettore ricreare ambienti naturali. Proporre immagini riprodotti diverse tipologie di terra e paesaggi (terreno agricolo, deserto, terreno argilloso, sabbia ciottolosa, ecc.). Stimolare la riflessione dei bambini rispetto a quanto osservato ed esperito in precedenza mediante domande stimolo.	Collage pittorico e materico creato con tipologie di terra differenti e altri elementi naturali (foglie, rametti, conchiglie, ecc...)
4. Chi abita nella terra del mio giardino?	Esplorazione libera e rispettosa finalizzata ad osservare quali insetti e animali popolano la terra del giardino (formiche, lombrichi, coccinelle...). Classificazione e caratteristiche – ricerca con lente d'ingrandimento.	Letture all'aperto: "Sotto terra". Sollecitare la riflessione e l'interazione mediante domande stimolo che ripercorrono quanto fatto finora e riferibili agli insetti e animali presenti in giardino e nell'albo illustrato.	Quali animali e insetti ho trovato nel giardino? Imtiamo con danze e movimenti gli insetti/animali trovati.

Tabella 1: Schema di sintesi delle attività - Percorso Terra

Gli educatori sono stati formati in merito al modello, alla sua applicazione e alle attività attraverso workshop dedicati.

Il personale educativo è stato dotato, oltre allo schema di sintesi, anche di schede dettagliate per ogni singola attività strutturate in: obiettivo, materiali, attività (spiegazione minuziosa rispetto allo svolgimento dell'esperienza) e una griglia di monitoraggio atta a registrare la risposta individuale dei bambini, in base ad indicatori specifici e differenziati rispetto ai diversi obiettivi e proposte.

3.2 Gli strumenti d'indagine

Per la rilevazione dei dati sono stati individuati sia strumenti standardizzati nell'ambito di precedenti ricerche internazionali, sia strumenti qualitativi e quantitativi costruiti appositamente sulla base delle variabili osservative individuate nel modello quasi sperimentale.

Nello specifico, per l'analisi del contesto, utile alla definizione delle fasi e attività quasi-sperimentali, sono stati ideati e impiegati gli strumenti descritti nel paragrafo precedente e sintetizzati nella tabella sotto riportata (Tabella 2).

Analisi del contesto	Quasi esperimento	
Griglie d'osservazione bambini/e	Pre-post test	<ul style="list-style-type: none"> • Biophilia Interview (Rice&Torquati, 2013) • The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ - Putnam, Gartstein & Rothbart, 2006) + PERIK (Positive development and resilience in kindergarten - Mavr&Ulrich, 2009)
Interviste strutturate alla responsabile e alle coordinatrici dei nidi	Monitoraggio in itinere	Griglie di osservazione dei bambini per il monitoraggio delle attività
Questionario in entrata educatori		Note sul campo del ricercatore
Questionario in entrata genitori		Note sul campo degli educatori
		Questionario in uscita educatori
		Questionario in uscita genitori

Tabella 2: Gli strumenti impiegati nella ricerca sul campo

Nell'ambito del quasi-esperimento, sono stati utilizzati strumenti validati in precedenti ricerche e in particolare:

- la *Biophilia Interview* (Rice & Torquati, 2013) impiegata per misurare la “connessione con la natura” nei bambini pre-post-intervento (rilevamento effettuato dalla ricercatrice); la scelta è stata effettuata dopo una indagine in merito a strumenti esistenti per la fascia target della presente ricerca e validati in precedenti esperimenti. Determinanti sono state le indicazioni e le informazioni in merito a metodologia e finalità dell'applicazione dello strumento presenti nello studio di Rice e Torquati (2013), di Beery e colleghi (2020), Saalzar e colleghi. (2021) e nella *Nature-Based Preschool Professional Practice Guidebook* (NAAEE, 2019).
- the *Early Childhood Behavior Questionnaire* (ECBQ - Putnam, Gartstein & Rothbart, 2006), nella forma very short (36 item), è stato impiegato per rilevare eventuali variazioni inerenti al temperamento dei bambini; è stato individuato, in modo specifico, in conseguenza dell'analisi effettuata su studi del settore (Kahn, 1997; Kellert 2002, 2005; Chawla et al. 2012; Chawla, 2015; Markevych et al., 2017) che associano ad una esposizione e educazione alla natura e all'ambiente, sin dalla primissima infanzia, numerosi benefici relativi al benessere cognitivo, psicologico, fisico, assieme a sollecitazioni positive alla sfera socio-emotiva e all'autoregolazione. In ragione di ciò, lo strumento è stato selezionato sia perché adatto al target della ricerca, sia perché indaga tre dimensioni specifiche del temperamento

stimolate anche da attività connesse all'educazione ambientale e alla natura: la *surgency* (dimensione emotiva caratterizzata da alti livelli di attività e di emozioni positive, impulsività e coinvolgimento con l'ambiente circostante), l'affettività negativa e l'effortful control ovvero l'autoregolazione del comportamento e dei processi cognitivi - non solo di tipo emotivo (Rothbart e Bates, 2006). L'ECBQ è stato implementato con due dimensioni tratte dal *PERIK* (Positive development and resilience in kindergarten - Mayr & Ulich, 2009), nello specifico la dimensione relativa all' "orientamento al compito" e al "piacere nell'esplorare". Le rilevazioni riguardanti l'ECBQ e il PERIK sono state effettuate dagli educatori e dai genitori pre e post-intervento.

Gli strumenti sopracitati sono stati somministrati sia ai bambini frequentanti le sezioni sperimentali che quelle di controllo.

Come già accennato precedentemente, l'andamento delle singole attività è stato monitorato attraverso specifiche griglie d'osservazione, compilate dagli educatori delle sezioni sperimentali e ideate dalla scrivente in base agli obiettivi delineati.

Alle griglie sono state affiancate le note sul campo redatte sia dalla scrivente, nel ruolo di ricercatrice, che dagli stessi educatori. Le note sul campo carta e matita, effettuate dalla ricercatrice, sono state volte, per lo più, ad annotare le riflessioni, notazioni ed idee rispetto allo svolgimento delle attività, dei materiali usati, dei tempi e modi di applicazione. Le note degli educatori, che sono state effettuate in maniera random e solamente da una parte del personale educativo coinvolto nel quasi-esperimento, hanno registrato le riflessioni e suggerimenti di eventuali modifiche e integrazioni rispetto alle attività proposte nei percorsi, ai materiali impiegati, ai modi e tempi di applicazione.

I genitori e gli educatori delle sezioni sperimentali sono stati, altresì, sottoposti a dei questionari volti ad analizzare opinioni relative alle attività e all'applicazione del modello.

I questionari rivolti agli educatori hanno avuto l'obiettivo di raccogliere impressioni e opinioni in merito all'applicazione del modello a livello di attività proposte, metodologie impiegate, strumenti e materiali utilizzati; l'indagine ha previsto la maggior parte dei quesiti a stimolo chiuso e alcuni item a stimolo aperto. Il questionario è stato strutturato con una prima sezione volta a raccogliere dati generali e socio-anagrafici del rispondente; una seconda sezione per la valutazione della qualità dei contenuti dei tre percorsi didattici sperimentali; una terza riservata alle opinioni riguardo alla risposta dei bambini rispetto ai percorsi; una quarta inerente al ruolo degli educatori nella gestione delle attività proposte; una quinta dedicata ad effettuare un'autovalutazione rispetto

alle competenze sollecitate dalla partecipazione alle attività di ricerca e sperimentazione.

I questionari in uscita, somministrati ai genitori, sono stati finalizzati alla raccolta di informazioni in merito alla percezione avuta riguardo ad eventuali cambiamenti osservati nei figli nel corso della sperimentazione. In particolare, il questionario ha previsto item a stimolo chiuso strutturati in due sezioni: la prima atto a rilevare dati di carattere generale e socio-anagrafici; la seconda informazioni inerenti ad atteggiamenti e tratti comportamentali dei bambini riferibili ai mesi in cui si è svolta l'attività sperimentale e in relazione agli obiettivi di quest'ultima.

4. Stato dell'arte della ricerca

Considerate le tempistiche imposte dal bando dottorale PON DM 1061, la prima fase di ricerca esplorativa e la conseguente fase sperimentale, che ha visto l'applicazione del modello, ha preso avvio ad ottobre 2022 e si è conclusa nel giugno 2023. Attualmente è in corso la sistematizzazione dei dati raccolti per poi procedere, successivamente, all'elaborazione e all'analisi degli stessi.

La fase sperimentale, oltre alle attività strettamente connesse alla verifica (o falsificazione) dell'ipotesi della ricerca, ha permesso la creazione di una comunità di pratica derivante dalla stretta collaborazione creatasi tra la scrivente, in veste di ricercatrice e rappresentante l'Università, le coordinatrici e le educatrici dell'azienda ospitante. Soprattutto nella fase di progettazione, ma anche in quella che ha visto gli educatori coinvolti nella messa in pratica delle attività con i bimbi delle sezioni sperimentali, prioritario è stato il confronto e il dibattito al fine di individuare le strategie e metodologie più idonee alla corretta applicazione del modello. La sistematizzazione delle attività, unita al set di strumenti predisposti per le attività di documentazione, monitoraggio e valutazione delle esperienze, ha fornito agli educatori nuovi spunti per arricchire la loro formazione e background professionale.

Come indicato in più riferimenti scientifici (Joyce et al., 2000; NAAEE, 2010, 2019), è fondamentale, per la buona riuscita di programmi orientati all'alfabetizzazione ambientale, una formazione specifica degli educatori e la condivisione di obiettivi e pratiche, in maniera sistematica, con tutti gli attori deputati all'educazione dei bambini, incluse, ovviamente, le famiglie. Infatti, il raggiungimento di taluni obiettivi non può avvenire senza che tutti i concorrenti ai processi educativi ne condividano scopi e finalità.

Uno dei risultati attesi dalla presente ricerca è, oltre alla validazione del modello teorico-didattico, la manualizzazione di un educational toolkit contenente, in dettaglio, le attività svolte e i relativi strumenti di monitoraggio e

valutazione utilizzati; il manuale sarà destinato sia alla pratica sul campo da parte di ulteriori aziende pubbliche e private, sia alla formazione iniziale e in servizio di educatori e docenti del settore educativo 0-6.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici) e riflessioni conclusive

La presente ricerca rappresenta un tentativo di risposta ad un deficit riscontrato da più parti e più volte evidenziato nei paragrafi precedenti. La proposta di un modello educativo con attività che mirano a sensibilizzare i bambini e le bambine ad aver cura e rispetto nei confronti della natura e dell'ambiente è tesa ad evidenziare le enormi possibilità educative relative a tali specifici ambiti. La sistematizzazione delle attività, in base al modello sperimentale, permette di spaziare facilmente tra diversi campi, anche in ottica di sollecitazione contestuale di diverse aree di sviluppo. Una proposta progettuale così strutturata lascia spazio ad ampie implementazioni da parte degli educatori e permette, una volta acquisita dimestichezza col modello, di muoversi tra le infinite attività che la natura e l'ambiente possono ispirare, sia in ambiente outdoor che indoor.

Certamente, l'analisi dei dati raccolti permetterà di fornire maggiori evidenze scientifiche a supporto di quanto teorizzato e sperimentato.

Ipotizzando un prosieguo, alla fase sperimentale, da poco terminata, potrebbe far seguito – idea non ancora discussa con l'azienda ospitante – una fase di follow up tesa a verificare la ricaduta, a lungo termine, sui bambini che hanno preso parte alla sperimentazione. Così come, si potrebbe valutare, ex post, la reale attuazione del modello, da parte degli educatori, nelle routine quotidiane e al di là delle attività inerenti alla ricerca.

Sicuramente, un programma così articolato e indirizzato a bambini della fascia 0-3 richiede dei tempi di applicazione ben più lunghi rispetto a quelli specificatamente relativi alla presente ricerca. Sensibilizzare e far sentire parte i bambini di un unico sistema mondo-natura è, infatti, un processo che implica l'interiorizzazione di costrutti complessi e articolati e una pratica costante nel tempo. Da qui l'ipotesi che percorsi così strutturati possano rappresentare, modulati e adattati al target di riferimento, un perfetto esempio di proposta educativa in un'ottica di continuità verticale tra nido e scuola dell'infanzia e gradi d'istruzione successivi.

Un' "aula natura", ad esempio, in comune tra nido e classi dell'infanzia permetterebbe la creazione di un ponte di condivisione di pratiche ed esperienze, favorendo processi di co-costruzione di conoscenze e di confronto tra

pari puntando alla formazione continua su temi inerenti alla sostenibilità e contribuendo alla creazione di un pensiero e un'alfabetizzazione ecologici.

A favorire la costruzione di processi di continuità e di integrazione tra sistemi educativi e di istruzione potrebbe concorrere, anche, una solida rete attivata in senso orizzontale che supporterebbe la commistione tra ambienti educativi formali, non formali e informali, unitamente al coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie territoriali specializzate in questi ambiti; ciò consentirebbe ai bambini di prendere confidenza con le realtà che li circondano, rendendo loro partecipi, sin dalla tenerissima infanzia, delle dinamiche sociali che potrebbero incentivare e sostenere lo sviluppo di processi identitari e di cittadinanza attiva.

Riferimenti bibliografici

- Bisegna, I. (2020). *Natura ed educazione: l'Agrinido*. Youcanprint.
- Bortolotti, A. (2011). Why Indoor? Per una introduzione al riconoscimento formativo della "Outdoor Education" nella Scuola dell'Infanzia. *Infanzia*, 6, 409–412.
- Briceag, B. (2019). Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni: costruire la continuità educativa nella prima infanzia. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 103-108.
- Capaldi, C., Passmore, H., Nisbet, E., Zelenski, J., & Dopko, R. (2015). Flourishing in nature: A review of the benefits of connecting with nature and its application as a wellbeing intervention. *International Journal of Wellbeing*, 5(4), 1-16.
- Capperucci D. (2021). Il curriculum per competenze nei percorsi 0-6. Un'esperienza di ricerca-formazione tra nidi e scuole dell'infanzia. In M. Piccioli (Ed.), *Qualità e equità nell'educazione 0-6* (v). Franco Angeli.
- Carson, R. (1965) (edt. 2017). *The sense of Wonder*. HarperCollins Publishers Inc.
- Carter, D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms with and Without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) Framework. *NAAEE, The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9-24.
- Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, 57-78.
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children, Youth, and Environments*, 17(4), 144–170 10.1353/cye.2007.0010
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. *J. Plan. Liter.* 30, 433–452. doi: 10.1177/0885412215595441
- Chawla, L., Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth. In S. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 527–555). Oxford University Press.
- Cleary, A., Fielding, K.S., Bell, S.L., Murray, Z., & Roiko, A. (2017). Exploring po-

- tential mechanisms involved in the relationship between eudaimonic wellbeing and nature connection. *Landscape and Urban Planning*, 158, 119-128.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cohen, S. (1992). Promoting Ecological Awareness in Children. *Childhood Education*, 87, 258-260.
- Cohen, S. & Horm-Wingerg, D. (1993). Children and the environment: Ecological awareness among preschool children. *Environment and Behavior* 25(1), 103-120.
- Dahlgren, L.O., & Szczepanski, A. (1998). *Outdoor education: literary education and sensory experience*. Kinda Education Centre.
- Davis, J. & Elliott, S. (eds.). (2014). *Research in early childhood education for sustainability: international perspectives and provocations*. Routledge.
- Davis, Julie M. (2009) Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2). 227-241.
- Deans, J., & Deans, H. (2018). *Century pedagogy approach to environmental education in the early years*. http://bluepenjournals.org/ijres/pdf/2018/October/Deans_and_Deans.pdf
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Eurostat, Eurydice (2014). *Cifre chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa – Rapporto Eurydice ed Eurostat – Edizione 2014*. Publications Office of the European Union.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2019). *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2019*. Publications Office of the European Union.
- Farné, R., & Agostini, F. (Eds.). (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Junior Spaggiari.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58, 4852.
- Guerra, L. (2015). Educazione ambientale e sviluppo sostenibile. *Scuola Italiana Moderna*, 7, 74–75.
- Guerra, M. (ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. Franco Angeli.
- Joyce M., Cantrel D., Coner M., Evener B., Hun D., Spector P. (2000). *Best Practices for Environmental Education: Guidelines for Success*. Environmental Education Council of Ohio, Akron.
- Kahn, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental Review*, 17(1), 1–61. <https://faculty.washington.edu>
- Kellert, S. (1997). *Kinship to Mastery, Biophilia in Human Evolution and Development*. Island Press.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. J. Kahn, & S. R. Kellert (Eds.). *Children and*

- nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations.* The MIT Press.
- Kellert, S. R. (2005). *Building for life – designing and understanding the human-nature connection.* Island Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.
- La Rocca, C. (2023). Educare le nuove generazioni allo sviluppo sostenibile. Attuale, troppo attuale? In M. Attina, A. Broccoli, & V. Rossini (Eds.). *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte* (pp. 209-218). Anicia.
- Lo Piccolo, A. (2018). Corpi e natura nella compliance educativa. In D. Dato, M. Ladogana, L. Taverna (eds.). *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza* (pp. 35-42). Zeroseiup.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.* Junior.
- Malavasi, L. (2014). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia.* Junior-Spaggiari.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane.* Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana.* La Scuola.
- Malavasi P. (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale.* EDUCatt Università Cattolica.
- Mayr T., Ulich M. (2009). Social emotional well being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners, *Early Years*, 29(1), 45-57.
- Markevych, I., Schoierer, J., Hartig, T., Chudnovsky, A., Hystad, P., Dzhambov, A. M., Lupp, G. (2017). Exploring pathways linking greenspace to health: Theoretical and methodological guidance. *Environmental Research*, 158, 301–317. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2017.06.028>
- MIUR (2015). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (Legge “Buona Scuola”). *Legge 107 del maggio 2015*
- MIUR (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- MIUR (2017). Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.
- MIUR (2017). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65; adottati con decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43.
- Nardiello E. (2023). Apprendimento esperienziale nella formazione di insegnanti. *Lifelong, Lifewide Learning*. 19(42), 629-637 <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.762>
- Natalini, A. (2021). From outdoor education to outdoor schools: a new way of teaching. *European Journal of Education Studies*. 8(7), 75-99.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2008). *Overview of the NAEYC early childhood program standards.* <https://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>

- Natural Start Alliance (2019). *Nature-Based Preschool Professional Practice Guidebook*. NAAEE.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- North American Association for Environmental Education (2010). *Early Childhood Environmental Education: Guidelines for Excellence*. NAAEE.
- North American Association for Environmental Education. (2023). *Nature Preschools in the United States: 2022 National Survey*. NAAEE.
- ONU (2015). Assemblée generale. Agenda 2030, A/RES/70/, Distr.: Generale 21 ottobre 2015.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. Routledge.
- Putnam S., Gartstein M., Rothbart M. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: the Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behav Dev.*, 29(3), 386-401.
- Rice, C. S., & Torquati, J. C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 78–102. <https://doi.org/10.7721/childyoutenvi.23.2.0078>
- Salazar G., Monroe MC., Jordan C., Ardoin NM and Beery TH. (2021). Improving Assessments of Connection to Nature: A Participatory Approach. *Front. Ecol. Evol.*, 8, 609104. doi: 10.3389/fevo.2020.609104
- Saveland, R.N. (1976). *Handbook of environmental education*. John Wiley & Sons.
- Schein, D. (2018). *Inspiring wonder, awe, and empathy*. Redleaf Press.
- Schenetti M., Salvaterra I. & Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.
- Schenetti, M. & Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigacion en la Escuela*, 95, 15-29.
- Schoonenboom, J & Johnson, RB. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Z Soz Psychol.* 69 (Suppl 2), 107-131. doi: 10.1007/s11577-017-0454-1
- Selby, D. (2017). Education for sustainable development, nature, and vernacular learning. *CEPS Journal*, 7(1), 9-27.
- Silva, C. (2018). The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 182–192. <https://doi.org/10.13128/formare-24018>
- Smith, M. K. (2004). Nel Noddings, the ethics of care and education', *The encyclopedia of pedagogy and informal education* <https://infed.org/mobi/nel-noddings-the-ethics-of-care-and-education/>
- Sobel, D. (2002). *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood*. Wayne State University Press.
- Stavrianos, A. (2016). Green inclusion: Biphilia as a necessity. *British Journal of Special Education*, 43(4), 416-429.
- Stevenson, R. (1987). Schooling and environmental education: contradictions in pur-

- pose and practice. In I. Robotom (Ed.), *Environmental education: practice and possibility* (pp. 69-82). Deakin University Press.
- Ubaldi S., Fratini M., Romagnoli M. (2018). QUISSI CRESCE! Il progetto. In *La natura mette radici a scuola. Teorie e pratiche di Outdoor Education*. Zeroseiup.
- Usai M.C., Traverso L., Viterbori P., De Franchis V. (2012). *Diamoci una regolata! Guida pratica per promuovere l'autoregolazione a casa e a scuola*. Franco Angeli.
- Weinberger, N., Butler, A.G., Schumacher, P.A., Brown, R.L., & McGee, B. (2017). Child life specialists' evaluation of hospital playroom design: A mixed method inquiry. *Journal of Interior Design*, 42(2), 71-91.
- Weyland, B. (2022). *EDEN. Educare (ne)gli spazi con le piante*. Corraini.
- White, R. (2004). Young Children's Relationship with Nature: It's Importance to Children's Development & the Earth's Future. www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Harvard University Press.
- Wilson, R. (1993). *Fostering a sense of wonder during the early childhood years*. Greyden.
- Wilson, R. (1994). *Environmental Education at the Early Childhood Level*. North American Association for Environmental Education.
- Wilson, R. A. (1996). Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years. *Journal of Wildlife Rehabilitation*, 23. 23-25.
- Wilson, R. (2015). Note of reflection: The essence of our collective work. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 5-7.
- Wilson, R. (2020). *Why sustainability is an early childhood issue*. *Exchange*. https://www.academia.edu/44059469/Wilson_Why_sustainability_is_an_early_childhood_issue

I.30

Verso didattiche innovative. L'uso del tempo scuola prima dell'introduzione del *Problem-Based Learning*: primi risultati di uno studio esplorativo Toward Innovative Teaching Methods. The use of school time before the introduction of Problem-Based Learning: initial findings from an exploratory study

Giulia Vincenti

Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
giulia.vincenti@uniroma1.it

La discordanza tra le normative europee e nazionali e le pratiche educative costituisce una variabile di complessità nell'ambito della progettazione curricolare e nell'effettiva realizzazione della didattica. È ampiamente riconosciuto che l'efficacia delle pratiche educative è un fattore determinante per il successo degli studenti. La letteratura internazionale, in particolare quella riguardante l'*Evidence Based Education*, sottolinea la significativa influenza dei metodi di insegnamento dei docenti e della gestione della classe sui risultati di apprendimento degli studenti. Il progetto di ricerca ha l'obiettivo di promuovere la capacità dei docenti di progettare e attuare una didattica innovativa tramite l'implementazione del *Problem-Based Learning* (PBL). Attraverso un approccio *Mixed-Methods*, in una cornice di Ricerca-Formazione è stato condotto un esame preliminare delle pratiche educative, degli esiti di apprendimento e dei fattori incidenti, per poi implementare il PBL. Il campione è composto da 6 insegnanti e 127 studenti di un IIS di Roma e 10 insegnanti e 130 studenti di un IC di Teramo. Il contributo presenta i primi risultati della ricerca riportando lo stato dell'arte dell'IIS di Roma prima dell'implementazione del PBL. I dati iniziali indicano chiaramente la prevalenza di approcci didattici tradizionali di tipo trasmissivo. Questi risultati mettono in luce l'importanza prioritaria di affrontare sia questioni didattiche che organizzative per promuovere l'innovazione nel contesto scolastico.

Parole chiave: pratiche educative; *problem-based learning*; ricerca-formazione; scuola secondaria; tempo scuola.

The discordance between European and national regulations and educational practices constitutes a variable of complexity in the field of curriculum design and the actual implementation of educational practices. It is widely acknowledged that the effectiveness of educational practices is a determining factor for student success. International literature, particularly in the domain of Evidence-Based Education, emphasizes the major influence of teachers'

instructional methods and classroom management on students' learning outcomes. The objective of the research project is to enhance teachers' ability to design and implement innovative teaching through the implementation of Problem-Based Learning (PBL). Employing a Mixed-Methods approach within a Teacher Professional Development Research framework, a preliminary examination of educational practices, learning outcomes, and influencing factors was conducted, followed by the implementation of PBL. The study's sample comprises six teachers and 127 students from an IIS in Rome and ten teachers and 130 students from an IC in Teramo. This contribution presents the initial findings of the research, providing an overview of the situation at the IIS in Rome before the introduction of PBL. The initial data reveal the predominance of traditional teaching approaches. The outcomes underscore the utmost significance of addressing both pedagogical and organizational issues to foster innovation within scholastic context.

Keywords: educational practices; problem-based learning; teacher professional development research; secondary school; school time.

1. Introduzione e definizione del problema di ricerca

Nel contesto educativo italiano, una questione di notevole rilevanza emerge dall'osservazione delle divergenze tra le pratiche educative e le normative europee (EUR LEX, 2018) e nazionali (Decreto Ministeriale 254/2012; MIUR, 2010). Questa discrepanza costituisce una variabile di complessità nell'ambito della progettazione curricolare e nell'effettiva implementazione delle pratiche educative, con conseguenze dirette sulla qualità dell'istruzione fornita all'interno del sistema educativo italiano. Indagini internazionali come OCSE-PISA e ricerche nazionali, come quelle condotte da INVALSI, evidenziano una situazione in cui il sistema scolastico italiano ancora non riesce a formare un numero sufficiente di studenti agli standard minimi di competenza (OECD, 2019a; INVALSI, 2021).

Studi condotti mediante osservazioni sul campo e modelli avanzati dall'*Instructional Design*, insieme all'approccio dell'*Evidence-Based Education*, mettono in luce come l'efficacia delle pratiche educative rappresenti una determinante critica per il successo degli studenti in termini di profitto scolastico e motivazione ad apprendere. È ampiamente riconosciuto che l'organizzazione e la conduzione delle lezioni da parte degli insegnanti influiscano direttamente sui risultati di apprendimento degli studenti; in effetti, tra tutte le variabili del contesto scolastico, il docente, con le sue prassi, attitudini, caratteristiche e competenze, emerge come il fattore più influente (Calvani, 2014; Hattie 2016). La preparazione degli insegnanti e il loro senso di auto-

efficacia (Bandura, 1977) sono predittori della qualità delle pratiche educative (Künsting, J. et al., 2016; OECD, 2019b). A livello nazionale sappiamo, tramite l'indagine OCSE-TALIS 2018, che i docenti dichiarano carenze di preparazione rispetto ai metodi per l'insegnamento e la valutazione della propria disciplina e hanno difficoltà a sviluppare e sostenere nuove idee. Viene rilevata una formazione spesso incongrua dei docenti (Benadusi & Molina, 2018) che si associa a uno scarso senso di autoefficacia (Piacenza & Trincherò, 2022).

Oggi, la società richiede che le nuove generazioni siano preparate per affrontare sfide complesse. Pertanto, una revisione delle pratiche educative è necessaria per integrare approcci pedagogici che promuovano l'apprendimento attivo, la riflessione critica e l'applicazione pratica del sapere, rimanendo informati dalle evidenze scientifiche.

Partendo da questi nodi problematici, il progetto di ricerca si propone di sviluppare la professionalità docente (Schön, 1993) attraverso un intervento basato sulla metodologia *Problem-Based Learning* (PBL). L'obiettivo principale è promuovere la capacità dei docenti di sostenere e favorire pratiche educative che valorizzino l'esperienza attiva degli studenti, coinvolgendoli in compiti significativi e facilitando un apprendimento induttivo. Il PBL, che situa l'apprendimento nel contesto della risoluzione di problemi complessi, non si limita a promuovere un approccio indiretto all'insegnamento incentrato sulla scoperta, la collaborazione e l'applicazione pratica del sapere, ma si rivela essere un valido strumento per organizzare il curriculum in moduli e rendere visibile l'apprendimento (Hattie, 2016; Lotti, 2018; Schmidt, 1983). Numerose ricerche hanno confermato l'efficacia del PBL nel migliorare i risultati di apprendimento degli studenti (Wilder, 2015; Lonergan et al., 2022), che si dimostra altrettanto efficace come dispositivo curricolare per la formazione degli insegnanti, con un impatto positivo sulla loro autoefficacia (Hodges et al., 2016; Sapuro et al., 2020). Nonostante i promettenti risultati, ad oggi, in Italia, la ricerca sul PBL rimane incentrata maggiormente sulle professioni sanitarie e sulla formazione terziaria, trovando minor spazio di sperimentazione e monitoraggio nelle scuole primarie e secondarie o nella formazione degli insegnanti.

Il presente contributo intende presentare i risultati preliminari di uno studio esplorativo più ampio, ancora in corso, che mira a implementare il *Problem-Based Learning* e indagare le sue ricadute nel contesto scolastico italiano.

2. Quadro teorico di riferimento

L'evoluzione dei sistemi educativi negli ultimi 30 anni ha evidenziato una sfida fondamentale tra due aspetti chiave: l'accento sull'incremento del rendimento

scolastico e l'importanza dell'apprendimento stesso. Questo dualismo riflette una filosofia sottostante che si concentra non solo su cosa gli studenti sono pronti a imparare in un determinato momento, ma anche su come il loro apprendimento possa essere facilitato e su come sia possibile migliorare le loro capacità di apprendimento (Hattie & Donoghue, 2016).

Nel contesto italiano, le Indicazioni nazionali per la scuola primaria e secondaria, allineandosi alle disposizioni europee, pongono grande importanza sulla transizione da una didattica centrata sul sapere meramente disciplinare a una più orientata all'acquisizione di un sistema di competenze. Questa transizione, sottolinea il Ministero dell'Istruzione italiano, è cruciale per un apprendimento efficace che non si limiti a fornire conoscenze e abilità, ma che influenzi anche gli atteggiamenti e le disposizioni interne degli studenti, promuovendo l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (MIUR, 2010).

La ricerca internazionale riconosce le pratiche educative come una fonte significativa di variazione nell'apprendimento e nei risultati degli studenti (Hattie, 2016; OECD, 2019a). Negli ultimi due decenni la ricerca sulle pratiche educative si è basata sull'intreccio di diverse variabili riguardanti, al tempo stesso, gli insegnanti, gli studenti, le interazioni tra loro e il contesto in cui avvengono, per migliorare l'efficacia degli interventi educativi in favore degli studenti e dello sviluppo professionale degli insegnanti (Zanniello, 2023).

I fattori che esercitano effetti diretti e più significativi sui rendimenti degli studenti sono riconducibili alle scelte che gli insegnanti compiono in relazione alle prassi didattiche e alle modalità di gestione della classe (Castellana, 2017; Trinchero et al., 2020). L'efficacia delle pratiche educative viene dunque spiegata non attraverso quello che l'insegnante possiede, anche in termini di qualificazioni, comunque rilevanti, ma dalla considerazione di quello che effettivamente viene fatto all'interno della classe: i metodi, gli strumenti e le attività scelte in seno alla didattica.

Approfondendo le evidenze emergenti dalle ricerche internazionali sulla *Teacher Effectiveness* si riscontra una significativa convergenza tra i tratti evidenziati all'interno di filoni di ricerca diversi, ad esempio quelli che emergono dall'*Evidence Based Education* e dai dati sintetizzati da John Hattie, dai modelli dell'*Instructional Design* (Gagné et al., 1974; Calvani & Trinchero, 2019), con le risultanze degli studi di Rosenshine e dalla teoria del carico cognitivo (2012). Dalla sua sintesi risulta centrale il concetto di "apprendimento visibile" (Hattie, 2016) che si riferisce a un processo didattico esplicito, supportato dalla definizione chiara degli obiettivi, da un sistema di feedback costante, da un'attenta programmazione delle azioni didattiche e valutative, insieme all'utilizzazione di una varietà di strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi prefissati. Questo processo non solo aumenta la consapevolezza degli insegnanti sulle azioni da intraprendere, ma fornisce anche agli stu-

denti una chiara visione degli obiettivi, dei passi da compiere, ottimizzando il carico cognitivo. Tuttavia, mentre l'insegnante fornisce opportunità di apprendimento, queste devono essere riconosciute e sfruttate dagli studenti per essere efficaci.

Secondo il *Teaching through Interactions Framework* e il *Three Basic Dimensions Framework* (Klieme et al., 2006; Praetorius et al., 2018), il quadro è più complesso e le dimensioni che intervengono a definire la qualità dell'istruzione, sono: il supporto dell'insegnante, l'attivazione cognitiva e la gestione ottimale della classe. Creare un ambiente di classe che fornisca il necessario sostegno per soddisfare i bisogni intrinseci di base degli studenti (Ryan & Deci, 2000); offrire dei compiti di apprendimento significativi e adeguatamente stimolanti, che promuovano gli obiettivi di apprendimento e consentano esperienze di padronanza; e gestire efficientemente la classe, garantendo l'attenzione degli studenti e offrendo opportunità di apprendimento senza interruzioni o disturbi, può sostenere il successo scolastico e la motivazione degli studenti (Praetorius et al., 2018).

L'obiettivo primario dell'istruzione odierna è quello di sviluppare nei suoi studenti la capacità di apprendere in modo continuo per tutta la vita (EUR LEX, 2018; ONU, 2015; OECD, 2023). Questo richiede la creazione di ambienti di apprendimento attivi, in cui gli studenti si sentano supportati e motivati nel processo di apprendimento, fino a diventare responsabili e autonomi del loro percorso educativo.

In questo quadro, come suggerisce la teoria del carico cognitivo, è importante mantenere un'adeguata mediazione da parte del docente nell'ottimizzare lo sforzo cognitivo dello studente (Marzano & Calvani, 2020). L'aumento dell'autonomia degli studenti può infatti ostacolare l'efficacia dell'acquisizione di conoscenza. Questo fraintendimento spesso porta a una svalutazione della guida istruttiva a favore di un approccio, sì, centrato sugli studenti, ma che non tiene conto del livello di *expertise* degli stessi. Formare al *saper agire* (Le Boterf, 2008) richiede una diversa prospettiva rispetto agli approcci tradizionali, ma è importante sottolineare che un eccesso di autonomia non costituisce la soluzione.

Il *Problem-Based Learning* o PBL (apprendimento basato sui problemi) è una metodologia didattica e dispositivo curricolare che affonda le sue radici nell'attivismo pedagogico, in particolare nel pensiero di John Dewey (1961/1963) e si struttura in Canada negli anni '70 nella Facoltà di Medicina all'Università di McMaster (Barrows & Tamblyn, 1980). Il PBL, nato come reazione ai limiti di astrattezza e incapacità di applicazione delle conoscenze degli studenti, può essere definito come "un approccio dove i discenti entrano a contatto con problemi significativi e in un contesto collaborativo lavorano alla loro risoluzione" (Rillero, 2015, p. 2).

Tale metodologia viene inquadrata dall'*Instructional Design* tra le sei architetture dell'istruzione – recettiva (trasmissiva), comportamentale (direttivo-interattiva), simulativa, collaborativa, esplorativa, metacognitiva-autoregolativa (strategia per auto-apprendere) - nella cornice Esplorativa (Bonaiuti, 2022). Le architetture dell'istruzione sono collocabili lungo un continuum che va da un minore coinvolgimento dell'allievo (recettiva-trasmissiva) a una sua massima responsabilizzazione (metacognitiva-autoregolativa). Il PBL, infatti, prevede non una mera presentazione di problemi agli studenti, lasciati poi liberi di esplorarli al fine di trovare una soluzione, ma un impianto strutturato che viene sistematizzato attraverso la progettazione in moduli. Tra i modelli PBL esistenti - quello autentico di Barrows (Barrows & Tamblyn, 1980), il modello di Deslise (1997), di Ann Lambros (2004), quello dell'Università di Maastricht (Schmidt, 1983) – è stato preso a riferimento il modello di Schmidt, ampiamente utilizzato nel contesto scolastico, il quale presenta una struttura a sette salti che ripercorre e guida il processo risolutivo degli studenti:

- 1) Chiarire i termini non immediatamente comprensibili
- 2) Definire il problema (brainstorming)
- 3) Analizzare il problema (formulare di ipotesi)
- 4) Fare un elenco sistematico delle spiegazioni derivate dal salto 3
- 5) Formulare obiettivi di apprendimento
- 6) Raccogliere informazioni aggiuntive al di fuori del gruppo
- 7) Sintetizzare e testare le nuove informazioni acquisite nel gruppo.

Tali passi procedurali offrono agli studenti l'opportunità di partecipare attivamente alla costruzione del sapere all'interno di un contesto di gruppo. Nel corso del tempo, gli studenti acquisiscono e sviluppano competenze come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e il *teamwork*, mentre sperimentano un aumento della motivazione (Leary, et al., 2019; Rotgans & Schmidt, 2019; Vincenti & Asquini, 2021). Il processo inizia con chiare istruzioni. Viene stabilito un accordo tra gli studenti e l'insegnante, in cui vengono esplicitati gli obiettivi di apprendimento e il sistema di valutazione. L'insegnante guida gli studenti e all'inizio di ogni salto agisce come modello, dimostrando loro i processi di pensiero che caratterizzano il dato passaggio (Lotti, 2018).

Questo processo permette agli insegnanti di muoversi all'interno di un impianto strutturato in una postura diversa, da trasmettitori diventano facilitatori, guide metacognitive. La strutturazione della metodologia e gli strumenti che guidano il processo di progettazione dei moduli e delle unità di apprendimento PBL aiutano nel processo di transizione, dimostrandosi funzionali alla formazione degli insegnanti, con effetti positivi sulla loro autoefficacia (Hodges et al., 2016; Sapuro et al., 2019).

L'autoefficacia degli insegnanti (Bandura, 1977) è riconosciuta come una variabile motivazionale in grado di predire l'efficacia delle pratiche educative; e influenzare di conseguenza il rendimento accademico degli studenti e la loro motivazione (Künsting, J. et al., 2016; OECD, 2009). Nel contesto dell'insegnamento, l'autoefficacia può essere definita come "il giudizio di un insegnante sulle proprie capacità di conseguire risultati desiderati in termini di coinvolgimento e apprendimento degli studenti, anche tra studenti che possono essere difficili o poco motivati" (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, p. 783). Gli insegnanti con alta autoefficacia: investono più tempo nella pianificazione, sono meglio organizzati, mostrano maggiore entusiasmo nell'insegnamento, tendono a essere più persistenti nel lavorare con gli studenti che incontrano difficoltà e sono più aperti a nuove idee e metodi (Buric & Kim, 2020). Tuttavia, ciò che si riscontra in letteratura, è che l'autoefficacia non solo è causa, ma anche conseguenza dei processi educativi. Künsting e colleghi (2016) sottolineano come il senso di autoefficacia degli insegnanti non solo cambia nel corso di un anno scolastico, ma anche in risposta ad un'esperienza significativa vissuta in classe. L'esperienza di gestione efficace, in particolare quella ottenuta superando sfide e ostacoli, sembra essere la ragione primaria dello sviluppo di una solida fiducia nella propria capacità (Bandura, 1977; Clark & Newberry, 2022).

Per far sì che l'introduzione di innovazioni abbia un effetto sia sul breve che sul lungo termine, secondo Hattie (2016), è fondamentale che tale processo si orienti alla revisione degli schemi degli insegnanti, per questo l'esposizione ad esperienze didattiche innovative, combinata ad una riflessione sul proprio agire educativo (Schön, 1993), diventano necessari per intervenire in profondità sulle pratiche educative.

Ciò che si rileva dalla letteratura nel contesto del miglioramento delle pratiche didattiche è la necessità di tener conto dell'interconnessione tra le diverse dimensioni coinvolte nel contesto educativo ciascuna delle quali influenza e viene influenzata dalle altre: le qualifiche e le caratteristiche degli insegnanti, incluse le loro credenze e l'autoefficacia, il tipo di pratiche didattiche messe in atto e i risultati di apprendimento degli studenti. Il quadro di riferimento OCSE-TALIS (OECD, 2009) fornisce una prospettiva utile per trattare tale complessità ed esaminare le pratiche educative e i relativi effetti.

Concentrandosi sulla dimensione che comprende le pratiche didattiche, poiché esse possono variare notevolmente tra discipline ed insegnanti, l'identificazione di indicatori universali di efficacia può risultare complessa. Il tempo dedicato al compito, ossia la proporzione del tempo della lezione effettivamente utilizzato per l'insegnamento e l'apprendimento, diventa un indicatore della qualità dell'ambiente scolastico.

2.1 *Il tempo scuola come indicatore*

Il concetto di tempo scuola trattiene non solo l'organizzazione scolastica, ma coinvolge anche l'approccio didattico e metodologico. Nell'ambito dell'istruzione, il tempo si configura come un catalizzatore cruciale per l'innovazione.

La flessibilità nel tempo di insegnamento e apprendimento rappresenta infatti una leva strategica per stimolare l'innovazione didattica. La ricerca pedagogica ha dimostrato che per ottenere un apprendimento più significativo e duraturo, non è sempre necessario prolungare la durata delle lezioni, ma piuttosto riconsiderare come il tempo viene impiegato (Hattie 2016; Reeve 2022). La struttura tradizionale dell'insegnamento, spesso caratterizzata da lezioni frontali e da una rigidità nei tempi, può rivelarsi limitante per l'efficacia dell'istruzione. Pertanto, è essenziale rivedere il rapporto tra il tempo in cui l'insegnante prende la parola in classe, stimato all'80% e quello in cui gli studenti sono attivamente coinvolti (Calvani & Trincherò, 2019). Questo per lasciare spazio temporale a indicazioni chiare, all'azione autonoma degli studenti, e alla creazione di feedback efficaci, per guidarli nel processo.

L'obiettivo attuale dell'istruzione, come previamente menzionato, è quello di trasformare gli studenti in "*lifelong learners*", individui in grado di apprendere in modo continuo. Questo richiede un'organizzazione del tempo-classe dinamica e adattabile, che permetta di personalizzare gli insegnamenti in base ai bisogni e ai livelli di apprendimento degli studenti.

Negli ultimi anni, l'osservazione in classe è diventata uno strumento di ricerca fondamentale per analizzare e migliorare le pratiche didattiche degli insegnanti (O' Leary, 2020). Questo approccio permette agli stessi di riflettere sui propri stili di insegnamento e consente di valutare l'efficacia delle strategie utilizzate, promuovendo lo sviluppo professionale degli insegnanti. Inoltre, favorisce una migliore comprensione dell'impatto che tali pratiche hanno sugli studenti (Smit et al., 2017).

Gli insegnanti devono affrontare continue sfide legate ai nuovi compiti educativi e alla necessità di creare ambienti di apprendimento più efficaci. Tali richieste possono creare resistenze da parte degli insegnanti, sopraffatti dalla complessità del sistema educativo e dalle pressioni del cambiamento (Asquini, 2018a). La comprensione dettagliata dell'uso del tempo in classe può risultare fondamentale per iniziare a riflettere sul proprio agire educativo e promuovere un tipo di innovazione nella scuola, che tenga conto della sostenibilità di tali cambiamenti.

È avvertita l'esigenza di un tipo di ricerca che muova dall'aderenza alla realtà (come gli insegnanti effettivamente insegnano, che cosa pensano davvero del lavoro educativo e quali esigenze di miglioramento pro-

fessionale avvertono), per poi avviare a scuola un progetto innovativo attingendo a metodologie diverse: quelle che si usano nella raccolta e analisi di pratiche educative, nella sperimentazione basata su evidenze e nella ricerca azione con progetto (Zanniello, 2023, p. 19).

3. Obiettivi della ricerca

Alla luce dei presupposti teorici delineati e dei precedenti studi condotti, la ricerca intende da una parte sviluppare la professionalità docente (Schön, 1993) attraverso un intervento basato sulla metodologia *Problem-Based Learning* (PBL) e dall'altra indagare le ricadute del PBL e la sua adattabilità al contesto scolastico. Due sono gli scopi principali della ricerca: agire sulla preparazione e l'autoefficacia degli insegnanti nel costruire ambienti di apprendimenti attivi e motivanti; e comprendere le sfide pratiche legate all'adozione nel contesto scolastico di questa metodologia.

Il primo obiettivo è quindi esplorare quali pratiche e strumenti educativi adottano gli insegnanti, comprendere che tipo di didattica viene svolta e i suoi tempi, come viene percepita dagli studenti e quali fattori incidono sulla pratica didattica. Il tutto finalizzato in ottica formativa e orientativa.

Dopo l'esame delle pratiche educative, degli esiti di apprendimento e dei fattori incidenti, con l'implementazione del PBL la ricerca si apre al secondo obiettivo: comprendere se l'introduzione della nuova metodologia consenta l'emergere di cambiamenti nei tempi della didattica, nell'autoefficacia degli insegnanti e in alcune dimensioni riferite agli studenti: la percezione della didattica e la motivazione ad apprendere. Lo studio si fonda infatti sull'ipotesi secondo la quale l'autoefficacia degli insegnanti e la qualità della pratica didattica sono legate da una correlazione bidirezionale, dove la pratica, a sua volta, influenza la motivazione degli studenti (Holzberger et al., 2013; Buri & Kimb, 2020), dunque, l'introduzione del PBL intesa come miglioramento della qualità della pratica didattica (Praetorius et al., 2018), potrebbe incidere sull'autoefficacia degli insegnanti e sulla motivazione degli studenti.

Infine, il terzo obiettivo è identificare i fattori agevolanti e ostacolanti l'implementazione del PBL in classe e indagare la sua adattabilità al contesto scolastico.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 *Disegno di ricerca*

La ricerca adotta un approccio metodologico di tipo misto (*mixed-methods*), che implica l'integrazione e la combinazione di diverse fonti di dati, metodi e analisi. Questo approccio consente di ottenere una comprensione più completa del fenomeno in esame, riducendo al contempo i potenziali limiti associati a ciascun metodo e sfruttando i rispettivi punti di forza. In particolare, la ricerca si basa sul disegno convergente parallelo (Creswell & Plano Clark, 2007; Trinchero & Robasto, 2019). Inoltre, l'approccio Ricerca-Formazione (R-F) costituisce e qualifica la cornice della ricerca: principalmente ed esplicitamente orientata "alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Asquini, 2018a, p. 43).

La ricerca, a carattere esplorativo, si compone di due studi di caso singoli con scopo descrittivo (Yin, 2018): il primo, una scuola secondaria di II grado di Roma e il secondo, un Istituto Comprensivo di Teramo. Il campione di convenienza è composto da 6 insegnanti e 126 studenti nella scuola di Roma; e 10 insegnanti, tra primaria (6) e secondaria di I grado (4) e 130 studenti nella scuola di Teramo.

I due studi prevedono lo stesso disegno di ricerca e gli stessi obiettivi, tuttavia, li differenzia la base di partenza. Si parla di implementazione del PBL nel primo caso e di monitoraggio dell'implementazione del PBL nel secondo.

Il presente contributo si concentrerà unicamente sulla descrizione del primo studio di caso, strutturato attraverso un disegno di ricerca quasi-sperimentale, che ha visto la raccolta dati, *ante* ed *ex post* intervento, articolandosi in tre fasi (Figura 1).

La prima fase di ricerca si è incentrata sullo studio preliminare dei documenti curricolari per poi aprirsi alle pratiche didattiche degli insegnanti. Al fine di approfondire quest'ultimo aspetto, sono state svolte delle osservazioni in classe che hanno coperto una settimana scolastica; unità di tempo in grado di fornire un quadro medio rappresentativo del tipo di didattica adottata dalle insegnanti (tutte donne). L'obiettivo della prima fase era definire, insieme al gruppo di docenti-ricercatori, gli obiettivi dell'intervento di Ricerca-Formazione. Dunque, la somministrazione di due questionari, uno rivolto alle insegnanti e uno agli studenti e alle studentesse ha permesso, sulla base del quadro di riferimento delineato, di completare la lettura di contesto e fotografare lo stato dell'arte. In particolare, il questionario auto-valorativo per le insegnanti ha raccolto variabili di sfondo, informazioni sulle loro qualifiche e caratteristiche, incluse le credenze epistemologiche sui processi di apprendimento-insegnamento e l'autoefficacia. Il questionario rivolto alle studentesse e agli

studenti, oltre alle variabili di sfondo, ha raccolto la percezione della didattica e l'autoregolazione della motivazione ad apprendere.

La seconda fase è stata caratterizzata da un ciclo di formazione per le insegnanti sulla metodologia didattica *Problem-Based Learning*, dalla co-progettazione all'attuazione dell'intervento. L'obiettivo era fornire alle insegnanti le conoscenze e gli strumenti utili a mettere in pratica unità didattiche PBL e innescare una riflessione sulla progettazione e sulla valutazione dei diversi moduli, costruendo un'atmosfera di confronto e collaborazione tra insegnanti.

La terza fase ha ricalcato la stessa struttura della prima, riproponendo gli stessi strumenti: osservazione in classe, questionario auto-valutativo insegnanti e questionario studenti. Questi ultimi somministrati con l'aggiunta di una sezione specifica sull'esperienza PBL. L'obiettivo era comprendere i tempi della metodologia, esplorare se e come sono cambiate le pratiche educative e le disposizioni degli attori coinvolti, e in definitiva vagliare la sostenibilità dell'implementazione del PBL a scuola.

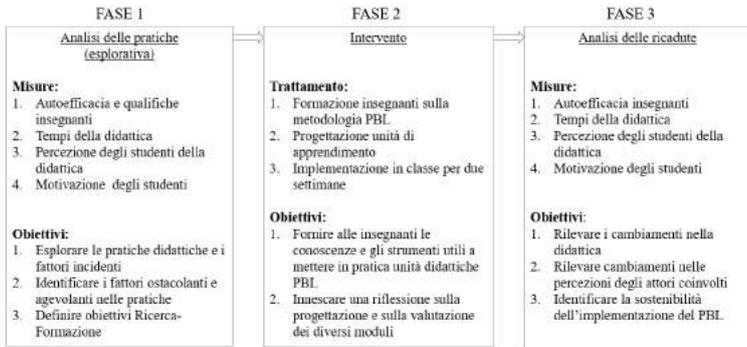


Figura 1: Fasi della ricerca

4.2 Metodi e strumenti di raccolta e analisi dei dati

Il progetto, come descritto, ha visto l'impiego di differenti strumenti di rilevazione. Sono riportati in sintesi in Figura 2 gli strumenti quantitativi impiegati nella ricerca: le scale componenti il questionario insegnanti, somministrato in modalità telematica attraverso il software *Qualtrics* e le scale componenti il questionario studenti, somministrato in modalità carta e matita.

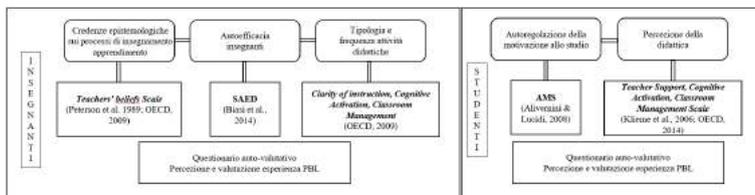


Figura 2: Strumenti di raccolta dati

Ogni scala scelta e utilizzata nei rispettivi questionari, già validata e adattata al contesto italiano, in sede di analisi dei dati, è stata innanzitutto sottoposta all'analisi fattoriale esplorativa e di affidabilità attraverso il software *Jamovi* con il quale, dopo i relativi aggiustamenti, sono stati prodotti i primi risultati. La raccolta dei dati è stata completata tramite l'utilizzo di uno strumento qualitativo: le osservazioni in classe. In questa sede, si focalizzerà l'attenzione su quest'ultimo strumento che ha permesso di raccogliere informazioni sui tempi e sulle modalità didattiche, contribuendo alla lettura del contesto in esame prima e alla comprensione dei tempi e della struttura contestuale del PBL dopo.

4.2.1 *L'osservazione in classe: strumento di analisi*

Negli ultimi tre decenni, l'osservazione in classe ha assunto un ruolo di rilievo come strumento essenziale per la descrizione, la misurazione e il miglioramento delle competenze professionali degli insegnanti, contribuendo parallelamente all'espansione delle conoscenze relative all'ambito educativo (Poliandri et al., 2014; O'Larey, 2020). L'osservazione in classe è stata pertanto scelta in quanto approccio privilegiato alla ricerca che ha consentito, attraverso diverse accortezze, di analizzare la complessità della quotidianità all'interno di un contesto scolastico.

È importante notare che l'uso delle osservazioni come strumento di indagine può presentare alcune limitazioni. Pertanto, per garantire l'obiettività e la completezza della raccolta dati, è stato utilizzato un approccio di osservazione non partecipante, che minimizza qualsiasi influenza sul normale svolgimento delle lezioni, contenendo anche la soggettività dell'osservatore.

Inoltre, al fine di limitare la discrezionalità dell'osservatore, la raccolta dati ha previsto: 1) l'uso condiviso di uno schema categoriale, validato attraverso un'indagine sulle pratiche didattiche degli insegnanti (Cesareni & Rossi, 2013) ed ampiamente utilizzato (Asquini et. al., 2017; Asquini, 2018b; Asquini et. al., 2019; Asquini & Cecalupo, 2019; De Santis, 2022); 2) la presenza di al-

meno due osservatori in classe; 3) una formazione approfondita degli stessi sulle tecniche osservative e nello specifico, sullo schema categoriale.

Lo schema di osservazione utilizzato è un sistema di codifica che distingue le pratiche didattiche in cinque macro-funzioni:

- Introdurre nuove conoscenze;
- Monitorare gli apprendimenti;
- Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio;
- Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe;
- Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto.

Ognuna di queste funzioni è divisa in due tipologie di attività, a loro volta divise in differenti azioni (Figura 3).

Le prime tre funzioni riuniscono in particolare tutte quelle attività e azioni finalizzate all'apprendimento di conoscenze e competenze da parte degli studenti. Le ultime due invece si concentrano su tutte quelle attività e azioni finalizzate a costruire o mantenere un clima di classe positivo per facilitare i processi di apprendimento-insegnamento, assicurando che il tempo previsto per l'apprendimento sia garantito.

La necessità di garantire la presenza di più osservatori per mitigarne la soggettività ha portato a coinvolgere nella raccolta dati alcune studentesse di SEF e PSEF di Sapienza Università di Roma, previamente formate. La validità dei dati raccolti ha inizio con l'occhio esperto dell'osservatore, il quale, basandosi sulle caratteristiche e sugli obiettivi dello strumento di osservazione, affronta l'attività con una maggiore consapevolezza. In tal senso, ogni Funzione, Attività e Azione (come illustrato in Figura 4) è stata attentamente discussa con gli osservatori durante la fase di formazione, per garantire la necessaria omogeneità nella raccolta dei dati. Questo processo volto alla sistematizzazione dello sguardo delle osservatrici è poi stato guidato una volta sul campo da una scheda sintetica di osservazione, composta da 4 colonne: l'ora di inizio di ogni azione, la codifica dell'attività, la descrizione oggettiva (cosa succede in classe in modo dettagliato) e le note personali.

SCHEMA OSSERVAZIONI		
Funzione dell'attività	Attività	Azione
Introdurre nuove conoscenze	Trasferimento di significati/contenuti	lezione lezione dialogata (recitation) lettura ad alta voce lettura dialogata Detta/la copiare appunti o schemi dimostrazione visione materiale audiovisivo
	Costruzione attiva di significati	Apprendimento collaborativo Soluzione di problemi Discussione Costruzione di artefatto ** (cogn., mat, soc.)
Monitorare gli apprendimenti	Consolidamento	Richiesta riepilogo studente Chiarimenti Correzioni compiti a casa Condivisione di artefatto Esercizi guidati da insegnante Esercizi autonomi Correzione esercizi Studio individuale
	Verifica	Verifica scritta Interrogazione orale Feedback verifiche Verifica collettiva
Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio	Pianificare	Pianificare le verifiche e le attività Esplicitare e pianificare gli apprendimenti che si andranno a realizzare o si sono realizzati
	Lavorare sulle strategie	Fornire strategie di studio o strumenti Discutere strategie
Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	Attività di routine	registrazione presenze accoglienza assegnazione compiti attività organizzative Prepar. e chiusura attività (transizioni) ricreazione "predica" rimprovero
	Gestione del clima della classe e della disciplina	Note disciplinari controllo dell'attuazione dei compiti attribuzione posti (cambiamenti nel setting) pausa rilassamento dialogo e confronto presentazione osservatore colloqui con i genitori ora a disposizione
Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto	Non frontale (tempo "previsto")	colloqui con colleghi/dirigenti Non presenza (ritardo/uscita dalla classe) colloqui con colleghi/dirigenti/
	Interruzioni (tempo "sottratto")	colloqui con i genitori cambi ora entra qualcuno
	altro	problemi tecnici assemblee Gite scolastiche

Figura 3: Schema categorie osservazione (Cesareni & Rossi, 2013)

Le presenze sul campo erano basate su un sistema di turnazione previamente deciso e organizzato in modo tale da minimizzare gli imprevisti e garantire validità al processo. Durante l'attività sul campo, seppur divise in coppie, ogni osservatrice ha compilato autonomamente la scheda predisposta per la classificazione, ciò al fine di poter poi confrontare le schede e validare o discutere le codifiche fatte. Le osservazioni registrate sono state poi trascritte in un foglio Excel già predisposto, composto da campi inerenti: al contesto (osservatori, data, scuola, classe, docente, aula, disciplina, eventuali supporti

utilizzati), alle modalità didattiche (Funzioni, Attività, Azioni), alla durata di quest'ultime (con un'unità minima di tempo corrispondente al minuto per agevolare l'analisi successiva) e alle osservazioni personali che costituiscono l'unità di analisi qualitativa della rilevazione

4.2.2 *Procedure di analisi*

Le osservazioni in classe raccolte e poi codificate all'interno di un file Excel sono state elaborate attraverso l'utilizzo di una serie di tabelle Pivot che hanno permesso di ottenere un calcolo riassuntivo del quadro delle osservazioni. Nell'ambito di questa procedura di analisi, le tabelle Pivot sono emerse come uno strumento essenziale per la strutturazione e l'elaborazione dei dati raccolti, in quanto permettono una manipolazione flessibile e un'organizzazione efficace dei dati, consentendo un'approfondita esplorazione delle relazioni tra le variabili osservate in classe. In particolare, hanno consentito di aggregare e riepilogare i dati raccolti, in base a variabili chiave, come le funzioni didattiche, le attività e le azioni messe in campo dagli insegnanti; il tempo trascorso su ciascuna attività e altri parametri rilevanti, offrendo una visione chiara e sintetica.

La flessibilità di questo strumento ha permesso di aggregare, manipolare e riorganizzare i dati in base alle esigenze conoscitive della ricerca. Le osservazioni, secondo questa logica, sono state analizzate sia a livello individuale (per insegnante e per classe) che considerando le combinazioni tra insegnanti e classi. L'unità di analisi principale è la frequenza di ogni funzione, attività e azione osservata. Inoltre, la presenza nella scheda di osservazione della sezione dedicata alle annotazioni personali ha consentito di acquisire dati qualitativi, oltre a quelli quantitativi. Per una migliore comprensione, è stato sviluppato un sistema di codifica per attribuire un punteggio specifico a ciascuna attività e azione osservata. L'utilizzo di una strategia didattica, come ad esempio la costruzione di artefatto, può manifestarsi in modi diversi, sia in termini di durata, che di caratteristiche specifiche dell'attività e di approccio adottato dall'insegnante. Dunque, le annotazioni personali sono state oggetto di analisi e sono servite a catturare le reali variazioni osservate tra stesse azioni, altrimenti perse attraverso un'analisi basata esclusivamente sulle frequenze. Questo approccio ha permesso di differenziare e qualificare le attività, contribuendo a identificare aree di intervento per migliorare le pratiche didattiche.

5. Discussione dei dati raccolti

La mole considerevole di dati raccolti e lo strumento di indagine permettono come menzionato un'analisi esaustiva che può tener conto di una serie di variabili interconnesse: differenze fra classi, fra discipline, fra singoli insegnanti. Per motivi di spazio, forniremo una panoramica generale della distribuzione del tempo scuola totale riscontrato nelle cinque classi del campione, con un'attenzione particolare alle Funzioni e alle Attività osservate. Inoltre, verrà esaminata la gestione del tempo dedicato all'introduzione di nuove conoscenze di ogni docente.

Complessivamente, sono state registrate un totale di 34 ore di osservazione, che si sono svolte nel periodo compreso tra il 26 febbraio e il 4 marzo 2023. Tale processo ha coinvolto le sei insegnanti partecipanti, di cui due di lettere, due di matematica, una di storia dell'arte e una di scienze, e ha coperto il loro orario scolastico nelle cinque classi del campione per un'intera settimana.

Dalle prime osservazioni si riscontra che il tempo effettivo dedicato alla didattica – rappresentata dalle Funzioni “Introdurre nuove conoscenze” (21,78%) e “Monitorare gli apprendimenti” (27,40%) – è di poco inferiore alla metà del tempo scuola totale (49,18%); mentre “Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe” rappresenta il 29,32%, dato non irrisorio se consideriamo che supera la percentuale del tempo speso nelle prime due Funzioni prese singolarmente. Un altro dato rilevante è la percentuale di “Gestire l'organizzazione e le relazioni d'istituto” (6,03%) che rappresenta unicamente il tempo sottratto alla didattica. La Funzione “Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio” costituisce il 15,48% del tempo totale.

Entrando nel merito delle singole funzioni riferite alla didattica – “Introdurre nuove conoscenze” e “Monitorare gli apprendimenti” – ciò che emerge è che del 21,78% del tempo totale dedicato all'introduzione di nuove conoscenze, l'attività “Trasferimento di significati/contenuti”, caratterizzata da azioni didattiche di tipo tradizionale, ne costituisce l'86%. La didattica di tipo costruttivista invece, rappresentata da “Costruzione attiva di significati”, occupa il 14% del tempo dedicato all'introduzione di nuove conoscenze, ovvero solo il 3,29% del tempo scuola totale.

Approfondendo ulteriormente l'analisi, nel Grafico 1 è riportata la percentuale del tempo dedicato alle azioni della funzione “Introdurre nuove conoscenze” nel suo totale. Nel complesso, poco più di un quinto del tempo è occupato dalla lezione frontale. Tuttavia, si nota che nonostante quest'ultima sia predominante, si ha una buona percentuale di tempo dedicato alla lezione dialogata che prevede una partecipazione sia quantitativa sia qualitativa più evidente da parte degli studenti; come anche una frequenza positiva, rispetto

ad azioni finalizzate alla trasmissione di significato, della costruzione di artefatto che può essere cognitivo, materiale o sociale, ma avviene spesso in piccoli gruppi.

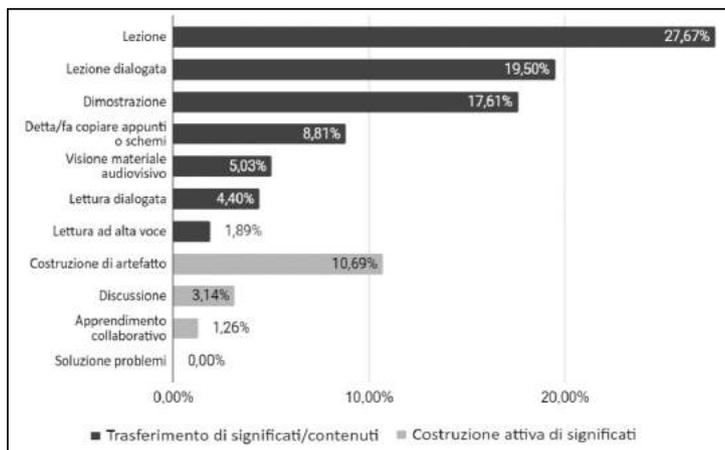


Grafico 1: Schema categorie osservazione (Cesareni & Rossi, 2013)

Analizzando anche la seconda funzione relativa alla didattica, “Monitorare gli apprendimenti” (27,67%), emerge come, nel totale, la “Verifica” (23%) non risulti come attività prevalente, bensì il “Consolidamento” (77%), dove i chiarimenti da parte degli studenti e delle studentesse ricoprono la percentuale maggiore 38,96%.

Spostandoci nel campo della Gestione dell’organizzazione di classe, di quel 29,32 %, le attività routinarie occupano il 47,29% e la gestione del clima della classe il 52,80%. All’interno di questa funzione il tempo viene maggiormente speso ad esempio su azioni quali il rimprovero piuttosto che sulla preparazione e la chiusura delle attività.

Osservando la didattica delle insegnanti partecipanti si notano significative differenze nell’utilizzo del tempo scuola (Tabella 1).

DOCENTE	Introdurre nuove conoscenze	Monitorare gli apprendimenti	Responsabilizzare gli studenti verso attività di studio	Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto
V	24,49%	16,33%	18,37%	34,69%	6,12%
F	14,29%	32,97%	21,43%	25,27%	6,04%
I	25,53%	32,62%	11,35%	23,40%	7,09%
C	33,96%	9,43%	11,32%	35,85%	9,43%
G	26,37%	23,08%	10,99%	32,97%	6,59%
T	18,79%	31,52%	14,55%	31,52%	3,64%
Totale generale	21,78%	27,40%	15,48%	29,32%	6,03%

Tabella 1: Distribuzione per docente delle funzioni nel tempo scuola osservato (Cesareni & Rossi, 2013).

I diversi ambiti disciplinari – Lettere, Matematica, Storia dell'arte e Scienze – sicuramente sono motivo di variazione nelle attività didattiche.

Esaminando esclusivamente le attività utilizzate per l'introduzione di nuove conoscenze, si nota una distribuzione non uniforme del tempo dedicato alla costruzione di significati da parte delle insegnanti (Grafico 2).

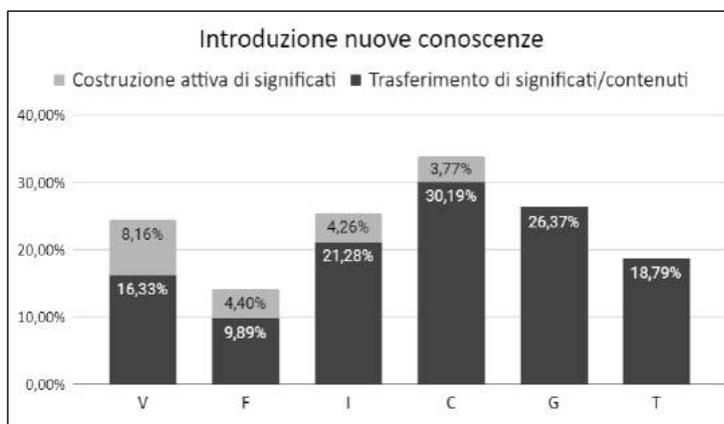


Grafico 2: Distribuzione per docente delle funzioni nel tempo scuola osservato (Cesareni & Rossi, 2013).

Solo quattro professoresse su sei utilizzano in modo apprezzabile delle strategie didattiche più interattive e centrate sugli studenti. Tuttavia, ancor più significativa è la risultanza delle analisi condotta sulle azioni specifiche della funzione in oggetto. Le insegnanti che dimostrano una didattica più interattiva, con una percentuale maggiore di tempo dedicato alla costruzione attiva di significato, dedicano meno tempo alla lezione frontale (dal 12,50% al 22,22%) rispetto alle altre insegnanti (25% e 45%). Esse dedicano più tempo ad azioni quali la lezione dialogata (dal 26,1% al 41,67%) e la dimostrazione (26,92%, 36,11%). Ciononostante, è importante notare che ad esempio G del 26,37% di tempo dedicato unicamente al trasferimento di significati, utilizza rispetto al gruppo la percentuale maggiore di lezione dialogata (54,17%). Nel contesto della costruzione attiva di significati, dall'analisi emerge che, quando viene impiegata una percentuale maggiore del tempo scuola in questo aspetto, si osserva una varietà di strategie didattiche utilizzate. Tuttavia, nelle 34 ore osservate non sono state rilevate azioni volte alla soluzione di problemi.

6. Conclusioni

L'analisi dei dati della prima fase della ricerca, di cui è stata qui presentata una prima sintesi, è proseguita a diversi livelli di dettaglio per restituire alle insegnanti un'immagine quanto più completa possibile del fenomeno in esame, utile per la successiva fase di formazione. Dai risultati preliminari risulta evidente come le attività didattiche predominanti siano ancora quelle di tipo trasmissivo tradizionale, tuttavia, vi sono indicazioni promettenti che spostano l'attenzione dagli insegnanti agli studenti e ai loro processi di apprendimento. È interessante notare che vi è un buon utilizzo del tempo scuola a favore di lezioni dialogate, come anche di attività volte al consolidamento degli apprendimenti in via di acquisizione, e non alla mera verifica delle conoscenze, attività quest'ultima risultata prevalente in modalità didattiche più tradizionali (Asquini et. al., 2017, 2019; Asquini, 2018b). Un altro dato di particolare interesse è la percentuale del 15,48% del tempo dedicato alla responsabilizzazione degli studenti nei confronti del loro apprendimento. Esso indica chiaramente una chiarezza di intenti e una volontà da parte delle insegnanti di coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di studio. Questo dato è di notevole rilevanza messo a confronto con i risultati ottenuti in studi passati, con lo stesso strumento d'indagine, in cui tale aspetto si attesta tra l'1% e il 4% (Asquini et. al., 2017, Asquini, 2018b). In generale, dal punto di vista didattico, sebbene predominino ancora approcci tradizionali, si intravede uno sforzo da parte delle insegnanti di coinvolgere più attivamente gli studenti nel processo di apprendimento. Tuttavia, va notato che emergono delle proble-

matiche nella gestione del clima di classe, indicando un funzionamento non completamente fluido. La gestione della classe, come emerso dalla letteratura, rappresenta un aspetto cruciale della qualità dell'ambiente d'istruzione, in quanto favorisce un apprendimento efficace, promuove il coinvolgimento degli studenti e contribuisce a sviluppare una comprensione profonda dei contenuti (OECD, 2009; Praetorius et al., 2018). L'alta percentuale di rimprovero riscontrata rispetto ad altre modalità, quale ad esempio il dialogo e il confronto, suggerisce la presenza di sfide rilevanti nella gestione del clima di classe. Pertanto, risolvere efficacemente tali problematiche diventa un obiettivo per migliorare la qualità dell'ambiente d'istruzione.

Dunque, le prime evidenze qui riportate indicano come prioritari alcuni temi, sia sul versante didattico, sia su quello organizzativo. In particolare, il lavoro futuro con le insegnanti punterà all'approfondimento delle motivazioni che guidano la scelta dei diversi approcci didattici, incrociando i dati relativi al tempo scuola con la percezione della didattica da parte degli studenti e la loro motivazione ad apprendere. Inizialmente, questo approccio consentirà di promuovere una discussione con le insegnanti al fine di comprendere le ragioni delle differenze più evidenti nella distribuzione del tempo tra le diverse classi e insegnanti. Inoltre, servirà per innescare una riflessione in relazione all'implementazione del *Problem-Based Learning* (PBL).

Come suggerito dalla letteratura internazionale, è fondamentale accompagnare gli insegnanti nell'acquisizione di competenze aggiuntive per arricchire il loro profilo professionale (Hattie, 2016; Marzano & Trinchero, 2022). Uno dei punti di forza del lavoro è rintracciabile nella sua natura di studio pilota quasi-sperimentale in una cornice di Ricerca-Formazione, orientato a soddisfare le esigenze degli insegnanti e attento alla sostenibilità delle pratiche innovative. Tuttavia, la complessità strutturale del contesto educativo richiede un'analisi approfondita di molteplici variabili, complesse da operationalizzare e controllare. Rispetto al disegno di ricerca complessivo, risulterà, complicato poter determinare quanto i risultati ottenuti alla fine della sperimentazione possano essere direttamente connessi all'implementazione del *Problem-Based Learning*, specialmente considerando il campione ridotto e l'assenza di un gruppo di controllo.

Ciononostante, si è cercato di catturare attraverso un'ampia varietà di strumenti quantitativi e qualitativi, già validati e adattati al contesto italiano, e inseriti all'interno di una cornice di riferimento autorevole (OECD, 2009), i molteplici aspetti associati all'efficacia della pratica educativa; seguendo una logica che ha messo al centro del processo di miglioramento gli insegnanti. In generale, dalla linea di ricerca intrapresa ci si aspetta di descrivere non solo gli esiti dell'implementazione della metodologia *Problem-Based Learning*, ma anche il protocollo didattico di intervento co-costruito e messo in pratica con

le insegnanti. Il primo ciclo di ricerca nella scuola di Roma ha suscitato un notevole interesse, coinvolgendo nuovi insegnanti e definendo un piano di innovazione strutturale per creare aule di apprendimento dedicate al PBL.

I risultati ottenuti, qui solo preliminarmente riportati, rappresentano un punto di partenza. Questa ricerca fornisce una base per ulteriori studi volti a esplorare e migliorare l'efficacia delle pratiche educative, con un'attenzione particolare al protocollo di adozione di metodologie innovative come il *Problem-Based Learning*, nell'ottica di promuovere lo sviluppo della professionalità docente.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance, and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology* (TPM), 15(4), 2011-220. <http://www.tpmap.org/wp-content/uploads/2014/11/15.4.3.pdf>
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Benvenuto, G. & Cesareni, D. (2019). L'uso del tempo scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In Lucisano P., Notti A. (Ed.) *Training actions and Evaluation Processes* (pp. 255-264). Pensa MultiMedia.
- Asquini, G. & Cecalupo, M. (2019). Il progetto DADA per una scuola inclusiva. In R. Caldin (Ed.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (II tomo, Sezione SIPES, pp. 35-44). Pensa MultiMedia.
- Asquini, G. (2018a). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Asquini, G. (2018b). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 481-493. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-asqu>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barrows, H.S. & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.
- Benadusi, L. & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Il Mulino.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N. & Capobianco, R. (2014). Teacher self-efficacy scale (Scala sull'autoefficacia del Docente-SAED): Adattamento e validazione in Italia. *ECPS J.*, 10, 485-509. doi: 10.7358/ecps-2014-010-bias
- Bonaiuti G., (2022), *Le strategie didattiche*, Carocci Faber.
- Buri, I. & Kimb, L. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student

- motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*. 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.-2019.101302>
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci
- Calvani, A. & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Castellana, G. (2017). Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 29-44. doi: 1073461-fei-XV-03-17_03
- Cesareni, D. & Rossi, F. (2013). Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento. Comunicazione presentata al Simposio «Tenere la classe» - XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 19-21 settembre 2013
- Choi, J., Lee, J.-H. & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.005>
- Clark, S. & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47, DOI: 10.1080/1359866X.2018.1497772
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Delisle, R. (1997). *Use problem-based learning in the classroom*. ASCD.
- De Santis, C. (2022). *Competenze e valutazione nel modello DADA. Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, pratiche educative e punto di vista genitoriale: uno studio di caso*. Stamen editore.
- Dewey, J. (1961). *Come Pensiamo*. La Nuova Italia (originariamente pubblicato nel 1933).
- EUR LEX (2018). Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C 189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1974). *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.
- Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/npjsci-learn.2016.13>
- Hodges, C. B., Gale, J., & Meng, A. (2016). Teacher self-efficacy during the implementation of a problem-based science curriculum. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, 16(4), 434-451. <https://doi.org/10.26634/jtsch.13.1.13697>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 774-786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>

- INVALSI (2021). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21*, Roma: Invalsi. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts 'Pythagoras. In: M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (pp. 128-146), Waxmann.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299-322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Lambros, A. (2004). *Problem Based Learning in Middle and High School*. Corwin Press.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida.
- Leary, H., Walker, A., Lefler, M., & Kuo, Y. (2019). Self-directed Learning in Problem-Based Learning: a literature review. In Moallem M., Hung W., Dabbagh N. (Eds.), *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning*, John Wiley & Sons, Inc., 181-198.
- Lonergan, R., Cumming, M.T. & O'Neill, S.C. (2022). Exploring the efficacy of problem-based learning in diverse secondary school classrooms: Characteristics and goals of problem-based learning, *International Journal of Educational Research*, 112, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101945>
- Lotti, A. (2018). *Problem-Based Learning: Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Franco Angeli.
- Marzano, A. & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 22, 125-141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-maca>
- Marzano, A. & Trinchero, R. (2022). What should the training path for secondary teachers be? *Pedagogia oggi*, 20(1), 231-242. <https://doi.org/10.36253/form-13176>
- MIUR (2010). *Indicazioni nazionali per i licei* https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf
- O'Leary M. (2020), *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630243>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2023), *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>.

- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/9814>
- Peterson, P.L., E. Fennema, T.P. Carpenter & M. Loef (1989), Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6 (1), 1–40.
- Piacenza, S., & Trincherò, R. (2022). Inside the school. A survey on teaching and evaluation practices and on the training needs of teachers. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(2), 19–33. <https://doi.org/10.36253/form-13176>
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2014). La Scheda di osservazione in classe: uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 173–187. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/248>
- Praetorius, A.K., Klieme, E., & Herbert, B. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education* 50, 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting Students' Motivation: Strategies for Success*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003091738>
- Rillero, P. (2015). *Problem-based learning and its components*. Phoenix, AZ: Integrating STEM, Literacy, and Language to Prepare all Teacher to Teach English Language Learners: iTeach ELLs grant, funded by the US Department of Education.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2019). Effects of problem-based learning on motivation, interest, and learning. In M., Moallen, W., Hung, N. Dabbagh, (Eds.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (pp. 151-179). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch7>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saputro, A.D., Atun, S., Wilujeng, I., Ariyanto, A. & Arifin, S. (2020). Enhancing Pre-Service Elementary Teachers' Self-Efficacy and Critical Thinking using Problem-Based Learning. *European Journal of Educational Research*, 9(5),765-773. DOI:10.12973/eu-jer.9.2.765
- Smit, N., van de Grift, W., de Bot, K. & Jansen, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension, *System*, 65, 117-129. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.014>
- Schmidt, H.G. (1983). Problem-Based Learning: Rationale and Description. *Medical Education*, 17, 11-16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086>.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Dedalo.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella Ricerca Educativa*. Mondadori.
- Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A. & Vivanet, G. (2020). The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? *Italian Journal of Educational Research*, 25, 22-34. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P22>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Vincenti, G. & Asquini, G. (2022.). Problem-Based Learning: una chiave per le competenze trasversali/Problem-Based Learning: a key to Soft Skills. *Q-Times Webmagazine*, 14(2), 2010-222. DOI: 10.14668/QTimes_14211
- Wilder, S. (2015). Impact of Problem-Based Learning on Academic Achievement in High School: A Systematic Review. *Educational Review*, 67, 411-435. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.974511>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zanniello, G. (2023). Educational practices, evidence-based experimentation and R-A with project. *Italian Journal of Educational Research*, (30), 011–022. <https://doi.org/10.7346/sird-022022-p11>

II.

Parte seconda

Flavio Brescianini
Conny De Vincenzo
Yujia Zhai

II.1

Valutare le competenze di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale. Lo sviluppo di strumenti per promuovere una valutazione formativa

Assessing Citizenship Competences in Vocational Education and Training. The Development of Tools to Promote Formative Assessment

Flavio Brescianini

Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione
flavio.brescianini@unibo.it

Il contributo presenta il disegno e una parte dei risultati di una ricerca di dottorato che mirava allo sviluppo di strumenti per la valutazione della "Competenza di cittadinanza", di recente introduzione all'interno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

A partire da un'analisi degli aspetti che caratterizzano i contesti di IeFP come luoghi con specifici bisogni pedagogici e da un'analisi della letteratura che spazia dall'educazione civica alla valutazione delle competenze trasversali, sono state identificate le caratteristiche che dovrebbe avere la valutazione delle *competenze di cittadinanza*.

Il disegno di ricerca si colloca in una prospettiva *mixed methods*: una fase qualitativo-esplorativa ha permesso una maggiore messa a fuoco dell'oggetto di ricerca e la definizione delle variabili da indagare. Durante la successiva fase quantitativa sono stati progettati due strumenti standardizzati, un questionario di autovalutazione per gli studenti e una rubrica valutativa per i formatori, che sono stati somministrati a un campione di $n = 377$ studenti appartenenti a due enti di IeFP. Lo studio pilota si è concluso con un'ulteriore fase qualitativa volta a ricostruire l'esperienza d'uso degli strumenti, con attenzione particolare alle loro potenziali ricadute formative.

I risultati sembrano confermare come l'adozione di strumenti valutativi inediti possa promuovere una prospettiva formativa della valutazione, creando nuove opportunità di apprendimento e favorendo la riflessione di formatori e formatrici rispetto alle proprie strategie didattico-valutative.

Parole chiave: competenze di cittadinanza; competenze trasversali; educazione civica e alla cittadinanza; istruzione e formazione professionale; valutazione delle competenze.

The paper presents the design and some results of a doctoral research project that aimed at the development of tools for the assessment of "Citizenship

competence”, recently introduced in Italian Vocational Education and Training (VET).

Starting from an analysis of the aspects that characterize IeFP contexts as places with specific educational needs and an analysis of the literature ranging from citizenship education to the assessment of transversal competencies, the characteristics that the assessment of citizenship competencies should have been identified.

The research design encompasses a mixed methods perspective: a qualitative-exploratory phase allowed to focus on the research object and the definition of the variables to be inquired. During the next quantitative phase, two standardized instruments, a self-assessment questionnaire for students and an assessment rubric for teachers, were designed and administered to a sample of $n = 377$ students from two VET institutions. The pilot study ended with an additional qualitative phase aimed at understanding the experience of using the tools, with a focus on their potential educational spin-offs.

The results seem to confirm how the adoption of new assessment tools can promote a formative perspective of assessment, creating new learning opportunities and fostering the reflection of trainers about their teaching and assessment strategies.

Keywords: competences assessment; citizenship competences; civic and citizenship education; transversal competences; vocational education and training.

1. Quadro teorico di riferimento

Prima di entrare nel merito dei contributi teorici di riferimento, è opportuno soffermarsi sulle caratteristiche dei contesti in cui si svolge il presente studio, ovvero due enti di formazione che erogano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

I percorsi di IeFP sono destinati a studenti al termine del primo ciclo di istruzione e formazione e portano al conseguimento di una qualifica professionale (dopo tre anni) e/o di un diploma professionale (dopo quattro anni). Ai sensi del Decreto Legislativo 226/2005, in attuazione della Legge 53/2003, la IeFP è parte del *sistema educativo di istruzione e formazione* nazionale e, attraverso i suoi percorsi, è possibile assolvere il *diritto-dovere di istruzione e formazione*. Per questa ragione, la IeFP non promuove solamente competenze di tipo tecnico-professionale come faceva in passato, ma anche competenze di base o trasversali. Sono quindi stabilite sia una serie di *competenze tecnico-professionali* specifiche per ciascun profilo professionale, sia una serie *competenze di base* sono comuni a tutti i profili. Le competenze e i profili sono stabiliti in

Conferenza Stato-Regioni e l'ultimo loro aggiornamento risale all'Accordo del 1° agosto 2019, recepito tramite il Decreto interministeriale 56/2020.

Le competenze di base della IeFP ricalcano in gran parte le *competenze chiave* individuate in sede europea (Council of the European Union, 2018) e rispondono all'esigenza di fornire una formazione culturale di base a tutti i frequentanti. Si tratta di competenze importanti nei contesti di IeFP perché vi sono delle peculiarità che caratterizzano una parte significativa degli studenti iscritti a questi percorsi e che si vogliono accennare brevemente nelle righe seguenti.

Sul totale degli iscritti, secondo dati ministeriali, i percorsi di IeFP hanno una percentuale del 28,4% di iscritti di origine straniera, a fronte di un 13,1% negli Istituti professionali, di un 9,6% negli Istituti tecnici e un 5% nei percorsi liceali (MIM, 2023). Una tendenza analoga si riscontra per quanto riguarda gli studenti con disabilità (MI, 2022) e, a partire da un'elaborazione dati INAPP, è possibile stimare che la percentuale per la IeFP sia del 5,7% (INAPP, 2022). La IeFP sembra inoltre la filiera che presenta la più alta percentuale di abbandono scolastico, fenomeno diffuso soprattutto nelle aree in cui le disuguaglianze di reddito e il rischio di povertà sono maggiori (MIUR, 2019).

Il quadro, sebbene non esauriente, sembra caratterizzare la IeFP come quella che potrebbe essere pedagogicamente definita una *zona grigia* (Tramma, 2015): una terra di mezzo in cui il disagio degli individui non oltrepassa le soglie di accesso ai servizi, che non li colloca ai margini dello scenario sociale, ma neppure al centro, finendo così col renderli "i veri invisibili" (p. 67). È chiaro che in tale contesto le competenze di base assumono un'importanza centrale (Lodini et al., 2007), sia per fornire risorse che per molte ragioni sono tendenzialmente carenti fra i frequentanti, sia per costruire i presupposti di un ambiente di apprendimento inclusivo, efficace e democratico. Si tratta di un orientamento condiviso anche nel contesto dell'Unione europea, che ha recentemente sottolineato il ruolo che i sistemi di formazione professionale dovrebbero ricoprire al fine di contribuire alla formazione dei cittadini del futuro (Cedefop, 2020; Council of the European Union, 2020a; 2020b). Una delle competenze che ha a più che vedere con questi obiettivi è la "Competenza di cittadinanza", introdotta nella IeFP a partire dall'anno formativo 2020/2021.

L'educazione che mira alla formazione dei cittadini ha una storia molto antica (Heater, 2002) e parlare di educazione alla cittadinanza è complesso perché il concetto stesso di cittadinanza è continuamente ridefinito dai cambiamenti sociali, economici e politici a livello globale (Knight Abowitz & Harnish, 2006). Vi sono quindi molteplici *modelli* di cittadinanza (Keating, 2014) e, di conseguenza, numerose elaborazioni teoriche di stampo pedagogico ri-

petto all'educazione alla cittadinanza (Sant, 2019). Al di là dalle differenti prospettive, la ricerca empirica suggerisce come gli approcci di integrazione curricolare dell'educazione alla cittadinanza più efficaci siano quelli che non si limitano all'attività in aula, ma che comprendono – ad esempio – le attività extracurricolari, il *service learning* e l'*ethos* scolastico (quest'ultimo inteso come l'insieme dei valori implicitamente o esplicitamente promossi dalla scuola) (Campbell, 2019; Geboers et al., 2013).

Poiché gli esiti auspicabili dell'educazione alla cittadinanza sono quelli di una effettiva partecipazione attiva alla vita democratica, è chiaro come non si possa limitare l'approccio didattico alla trasmissione di conoscenze in ambito civico (Losito, 2009; Santerini, 2001; Schulz et al., 2018), ma sia necessario promuovere una serie di risorse personali degli studenti, come la motivazione, l'attitudine a partecipare, gli atteggiamenti e i valori. L'approccio per competenze appare come il più adeguato a questi obiettivi perché ha al centro il soggetto in apprendimento e gli obiettivi che esso dovrebbe raggiungere (Batini, 2013). Inoltre, l'approccio per competenze cerca di superare la dicotomia fra “scuola” e “vita quotidiana”, fornendo gli strumenti per mettere in grado gli allievi di elaborare e realizzare programmi di vita e progetti personale, di affermare i propri diritti, interessi e bisogni (Trincherò, 2012).

Una competenza può sinteticamente essere definita come la capacità di far fronte a un compito mettendo in moto e orchestrando le proprie risorse interne, integrandole anche con risorse esterne (Pellerey, 2004). Le risorse interne sono sia cognitive, che motivazionali, socio-emotive e metacognitive e sono proprio quelle sui cui l'educazione alla cittadinanza dovrebbe impegnarsi per raggiungere i suoi obiettivi. Inoltre, il richiamo alle risorse esterne rimanda anche alla capacità di interagire con altri soggetti e con l'ambiente, utilizzando strumenti e mezzi a disposizione nell'ambiente fisico e culturale (Castoldi, 2009). Forse è per queste ragioni che l'educazione alla cittadinanza sembra esprimersi sempre più in termini di *competenze di cittadinanza*. Nonostante questa terminologia veda un impiego crescente risulta tuttavia difficile avvicinarsi al costrutto a causa della mancanza di accordo rispetto alla sua definizione (Torney-Purta et al., 2015).

Un ulteriore problema che interessa il concetto di competenze di cittadinanza è che questo si sovrappone con il concetto di competenze chiave o trasversali. Queste competenze, che a loro volta hanno molteplici definizioni e differenti quadri di riferimento (Giovannini, 2016) sembrano accomunate unicamente dal fatto di non far riferimento ad ambiti professionali specifici, ma di essere strumenti utili in tutti i contesti di vita e di nascere all'interno di quadri di riferimento di tipo politico-istituzionale (Cinque, 2016; Curtis, 2010; Pellerey, 2017). Negli anni è stato più volte segnalato come le competenze di cittadinanza fossero sovrapponibili al concetto di competenze chiave

(Losito, 2009; ten Dam & Volman, 2004), anche per la comune ampiezza della definizione del concetto. Una soluzione a questo problema di tipo concettuale può essere quella di individuare competenze “più direttamente definibili come competenze di cittadinanza” (Losito, 2009, p. 107) e definirle “competenze specifiche di cittadinanza” (Losito, 2014, p. 67). Le competenze di cittadinanza si configurerebbero quindi come un sottoinsieme specifico delle competenze chiave (Losito, 2015).

“Classificare” le competenze di cittadinanza come competenze trasversali porta con sé l’opportunità di un ampliamento della letteratura scientifica di riferimento e, di conseguenza, delle metodologie didattiche e valutative adottabili. In valutazione, le competenze di cittadinanza possono quindi essere affrontate facendo riferimento sia ai principi riconosciuti come validi nella valutazione delle competenze in generale che ai principi riconosciuti nella valutazione delle competenze trasversali. Si tratta di un’asserzione di un certo rilievo per la ricerca, poiché la valutazione nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza è considerata un problema ancora aperto (Castoldi, 2022; Daas et al., 2016; Damiani, 2021; Losito, 2015).

Nell’ambito della valutazione delle competenze, vi sono vari approcci che cercano di superare le problematiche legate all’osservazione delle componenti nascoste della competenza (atteggiamenti, impegno, strategie metacognitive, motivazione, ecc.). Uno fra i più riconosciuti è quello della triangolazione, ovvero l’adozione di tre differenti punti di vista che corrispondono a tre dimensioni della competenza: (a) punto di vista soggettivo, valutabile tramite forme di auto-valutazione; (b) punto di vista intersoggettivo, valutabile dagli altri soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, come il docente o il gruppo dei pari; (c) punto di vista oggettivo, valutabile attraverso l’osservazione della risoluzione dei compiti (Pellerey, 2004). Anche del punto di vista strumentale, sembra che la valutazione delle competenze possa attingere a un insieme di strumenti il cui utilizzo è consolidato, come ad esempio le rubriche (Jonsson & Svingby, 2007), che possono essere utilizzate per valutare secondo ciascuna delle prospettive della triangolazione (De Angelis & Trinchero, 2020) e sono sempre più diffuse anche nell’ambito dell’educazione alla cittadinanza (Castoldi, 2022; Daas et al., 2023).

Sembra invece che i principi metodologici per la valutazione delle competenze trasversali siano meno numerosi o, comunque, meno consolidati (Binkley et al., 2012). Ciò che è ritenuto essenziale per la valutazione di questo tipo di competenze è l’individuazione una chiara definizione operativa, in modo da determinare quali informazioni raccogliere attraverso il processo valutativo (Kechagias, 2011). Dal punto di vista paradigmatico, è necessario adottare una prospettiva integrale e olistica, che impieghi cioè una pluralità di strumenti afferenti ai differenti paradigmi valutativi (Cinque, 2017; Luppi

et al., 2019). Sembra infine necessario che la valutazione delle competenze trasversali adotti una prospettiva formativa (Curtis, 2010; Gibb, 2014). Fra i concetti più noti associati all'idea di valutazione formativa vi è il *formative assessment* (Black & Wiliam, 1998) che, benché non abbia un *framework* di riferimento unitario e condiviso (Bennett, 2011), gode del riconoscimento in una serie di strategie essenziali (Ciani et al., 2020). Nell'ambito del presente lavoro, si vuole tuttavia assumere il concetto di valutazione formativa nella sua accezione più ampia di strumento per la raccolta di evidenze che i docenti possono utilizzare per migliorare il proprio insegnamento (Black & Wiliam, 2009).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

A partire dall'introduzione della Competenza di cittadinanza nelle indicazioni per il curriculum nazionale dell'Istruzione e Formazione Professionale, la ricerca si è sviluppata cercando di rispondere ai seguenti quesiti:

1. Come è stata accolta l'introduzione della Competenza di cittadinanza da chi opera nei contesti di IeFP?
2. In relazione alle difficoltà emerse nell'ambito della valutazione, è possibile sviluppare degli strumenti di valutazione per la Competenza di cittadinanza su misura dei bisogni degli enti formativi?
3. L'utilizzo di questi strumenti può promuovere una prospettiva formativa della valutazione?

L'obiettivo della ricerca era, quindi, quello di progettare e sviluppare degli strumenti valutativi capaci di rispondere ai bisogni emersi nell'ambito della valutazione della Competenza di cittadinanza. Inoltre, la ricerca aveva lo scopo di promuovere, attraverso l'impiego di strumenti valutativi inediti, una prospettiva formativa della valutazione fra i formatori e le formatrici degli enti formativi che hanno collaborato allo studio.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno della ricerca si colloca all'interno dell'approccio metodologico *mixed methods*. Si tratta di una prospettiva che va oltre la separazione fra i due paradigmi tradizionali della ricerca sociale, cioè il positivismo (e sue declinazioni) e l'interpretativismo (Corbetta, 2014) e che ha le sue radici nella filosofia prag-

matista (Cohen et al., 2018; Johnson et al., 2007; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2009).

I disegni di ricerca condotti secondo l'approccio *mixed methods* consentono l'utilizzo combinato sia di strumenti qualitativi, tipicamente impiegati nella ricerca di stampo costruttivista/fenomenologico, sia strumenti quantitativi, tipici della ricerca di stampo positivista/sperimentale (Trincherò & Robasto, 2019). Il criterio che regola la decisione dello strumento da utilizzare è l'obiettivo della ricerca o di una specifica fase della stessa: anziché adottare un'impostazione metodologica a priori, si scelgono i metodi che sono più efficaci nel rispondere a specifici problemi della ricerca (Creswell & Creswell, 2018).

Il disegno qui presentato trae ispirazione¹ dalle strategie esplorative ad architettura sequenziale, poiché prevede una fase esplorativa caratterizzata dall'utilizzo prevalente di strumenti qualitativi seguita da una fase confermativa in cui prevalgono i metodi quantitativi (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). La prima fase è volta a ricostruire l'esperienza che i referenti dell'indagine hanno in relazione al fenomeno sotto esame. L'analisi dei dati fornisce poi gli spunti necessari per formulare le definizioni operative dei costrutti e costruire gli strumenti ad alta strutturazione volti a rilevarli (Trincherò & Robasto, 2019). Il progetto di ricerca è stato inoltre arricchito, come previsto dall'impostazione *mixed methods* (Creswell & Creswell, 2018), con un'ulteriore fase qualitativa finale, al fine di esplorare i possibili impatti della fase precedente.

3.1 Metodologia della prima fase della ricerca

Questa fase della ricerca ha avuto un duplice scopo:

- La presa di contatto con i contesti e la messa a fuoco della problematica di ricerca attraverso la ricostruzione dell'esperienza di osservatori privilegiati che operano nella IeFP.
- L'esplicitazione degli obiettivi perseguiti e delle strategie utilizzate dai formatori in relazione alla Competenza di cittadinanza.

Sono state quindi condotte due serie di interviste, ciascuna rispondente a uno dei due scopi.

1 Sarebbe impreciso sostenere che si tratta a tutti gli effetti di un disegno esplorativo a fasi sequenziali in quanto la prima fase della ricerca – benché orienti lo sviluppo delle fasi successive – non identifica le variabili che possono rispondere alle domande di ricerca.

Le interviste della prima serie sono state a domande aperte (Zammuner, 1998): queste interviste sono infatti particolarmente utili nelle fasi esplorative dei disegni di ricerca *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019). Non è stata predisposta una scaletta predefinita di domande, ma sono stati individuati alcuni temi ritenuti importanti da trattare al fine di ricostruire nel modo più ampio possibile l'esperienza di chi lavora nella IeFP in relazione all'introduzione della Competenza di cittadinanza.

Le interviste sono state somministrate a due *osservatori privilegiati* (Corbetta, 2014) afferenti a due differenti enti di IeFP nella provincia di Brescia: la responsabile (Responsabile A1) di una sede di un grande Centro di Formazione Professionale (CFP) diffuso in tutta la Provincia (Ente A) che svolge anche il ruolo di tutor²; il coordinatore (Coordinatore B1) di un ente dalle dimensioni molto più modeste, che svolge anche il ruolo di tutor e di formatore (Ente B). L'Ente A ha 14 classi e più di 400 studenti, mentre l'Ente B ha 5 classi e meno di 100 studenti.

Le interviste si sono svolte faccia-a-faccia nel mese di dicembre 2021, hanno avuto entrambe la durata di circa 50 minuti e sono state registrate.

Le interviste della seconda serie sono semi-strutturate (Lucisano & Salerno, 2002/2020), in quanto era necessario delimitare aspetti più precisi dell'oggetto di ricerca, piuttosto che cogliere il più ampio numero di stimoli da parte dei referenti della ricerca. Sono state somministrate tre interviste: una nuovamente alla Responsabile A1, una a un formatore del medesimo ente (Formatore A1) e una a un formatore (Formatore C1) di un ente che eroga percorsi di IeFP nel comune di Milano (Ente C)³ e che ha 12 classi e circa 200 studenti. Le prime due interviste sono state condotte faccia-a-faccia fra giugno e luglio 2022, mentre la terza si è svolta a settembre 2022 tramite videochiamata su Teams. Tutte le interviste hanno avuto una durata di circa 30 minuti e sono state registrate.

L'analisi delle interviste è stata condotta utilizzando la *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006) o *analisi tematica* (Pagani, 2020), ovvero un metodo

- 2 La figura del tutor, ai sensi della normativa regionale, opera nel supporto personalizzato agli allievi, nella gestione dei rapporti con le famiglie e con le agenzie e le imprese del territorio, nella gestione e valutazione delle attività di alternanza scuola-lavoro e nell'orientamento.
- 3 L'Ente C è stato coinvolto nello studio perché durante l'estate del 2021 si è interrotta la collaborazione con l'Ente B a causa delle dimissioni del Coordinatore B1. La presa di contatto con l'Ente C è avvenuta a giugno 2022 tramite un coordinatore che ha messo in contatto il ricercatore con il Formatore C1, unico responsabile della Competenza di cittadinanza nell'ente.

per identificare, analizzare e presentare *patterns* (temi) presenti nei dati qualitativi. Benché induzione e deduzione siano considerati processi sempre contemporaneamente presenti durante la procedura di analisi (Bingham & Witkowsky, 2022), è possibile approcciarsi ai dati con uno stile più deduttivo o più induttivo (Braun & Clarke, 2022). Il primo porta a ricondurre i codici a temi prestabiliti con riferimento alla teoria o alle specifiche domande di ricerca (Cohen et al., 2018) mentre il secondo tende a far “emergere dal testo” i temi. La prima serie di interviste è stata analizzata in modo prevalentemente induttivo, mentre la seconda con un approccio di tipo maggiormente deduttivo. L’analisi è stata svolta con l’ausilio del software Atlas.ti.

3.2 Metodologia della seconda fase della ricerca

In accordo con gli esiti dell’analisi della seconda serie di interviste della prima fase qualitativa, si è deciso di esplicitare i principi costituzionali, ovvero il principale obiettivo formativo relativo alla Competenza di cittadinanza, attraverso l’analisi tematica della Costituzione, in particolare i Principi e la Parte I (Diritti e doveri dei cittadini). L’analisi ha portato a individuare tre temi che costituiscono, per riprendere un concetto utilizzato nelle analisi ICCS della IEA, il *domino di contenuto* di ciò che deve essere valutato, ovvero le aree concettuali rispetto alle quali gli individui sviluppano conoscenze, atteggiamenti e comportamenti (Schulz et al., 2022). Si è poi deciso di individuare alcune dimensioni della competenza da valutare, associando a ciascuna uno specifico strumento di valutazione, in modo che ciascuno strumento – coerentemente con l’oggetto da valutare – si ponesse in una delle tre prospettive previste dal principio di triangolazione.

È possibile riassumere il dominio di contenuto, le dimensioni della competenza indagate e gli strumenti di valutazione da utilizzare in una tabella riassuntiva (Tabella 1).

Dimensione della competenza	Strumento di valutazione	Dominio di contenuto		
		Democrazia e uguaglianza	Libertà e diritti fondamentali	Senso civico e solidarietà
Atteggiamenti	Questionario (n. di item)	7	6	7
Abilità / Competenza	Rubrica (olistica) (n. di criteri)	1	1	1

Tabella 1: Framework di valutazione della Competenza di cittadinanza

Il primo strumento è un questionario di autovalutazione degli atteggiamenti nei confronti dei valori della Costituzione che doveva essere compilato da ciascuno studente. Si tratta di una scala a parziale autonomia semantica (Corbetta, 2014). Veniva chiesto di esprimere il proprio grado di accordo rispetto a una serie di 20 item scegliendo fra: “Per nulla”, “Poco”, “Abbastanza”, “Molto”, forzando la presa di posizione in senso positivo o negativo, ma fornendo anche l’opzione “Non so” (che non attribuiva alcun punteggio sulla scala), per evitare la rilevazione degli pseudo-atteggiamenti (Corbetta, 2014). Gli atteggiamenti sono elementi fondamentali della competenza, in particolare per quanto riguarda le competenze di cittadinanza (Schulz et al., 2022; Council of Europe, 2018; OECD, 2018; Daas et al., 2019) e l’utilizzo di strumenti ad alta strutturazione come i questionari di autovalutazione è diffuso nell’ambito della valutazione delle competenze trasversali (Cinque, 2017; Margottini & Rossi, 2019; ten Dam, 2011; Terzieva et al., 2017; Villardon-Gallego et al., 2022). Il questionario prevedeva anche una sezione per la raccolta di alcune variabili sociodemografiche (Corbetta, 2014).

Il secondo strumento di valutazione è una rubrica (Brookhart, 2013) da utilizzare come ausilio per l’osservazione del comportamento in aula. I formatori dovevano compilare la rubrica al termine dei momenti di dibattito in aula, attribuendo un punteggio da 1 a 4 alla coerenza fra il comportamento degli studenti e ciascun valore costituzionale. Per facilitare l’attribuzione del punteggio, ogni valore era accompagnato da un breve descrittore, come ad esempio, per il valore Solidarietà e senso civico: “Convinzione nell’idea di solidarietà e di partecipazione attiva alla vita di comunità. Si sostanzia in un comportamento attento a chi è in difficoltà e al benessere del gruppo oltre che di sé stessi”. La dimensione della competenza indagata è concettualizzata come una via di mezzo fra un’abilità e una competenza: se da un lato non si può parlare di competenza perché essa non si esaurirebbe nel comportamento osservabile (prestazione), dall’altro è evidente come un comportamento agito durante un dibattito faccia riferimento anche a risorse metacognitive e non cognitive che vanno oltre al concetto di abilità.

Dopo un *tryout* svoltosi a novembre 2022, a seguito del quale sono state apportate modifiche minori agli strumenti, lo studio pilota è iniziato a dicembre 2022 e si è concluso a fine marzo 2023. Nell’Ente A gli strumenti sono stati utilizzati da sei formatori, mentre nell’Ente C dall’unico formatore titolare dell’insegnamento della disciplina “Cittadinanza”. Il numero finale di studenti coinvolti è stato di $n = 377$.

Una volta raccolti i questionari e le rubriche, fra loro abbinati per studente, sono state svolte le seguenti procedure di analisi attraverso l’ausilio del software SPSS: distribuzioni di frequenza delle variabili indipendenti; pulizia dei dati (controlli di plausibilità e valori mancanti); misure di tendenza centrale sui

singoli item e dei punteggi ottenuti sul questionario e la rubrica; costruzione di tavole di contingenza fra variabili indipendenti e dipendenti; misura della significatività delle relazioni fra variabili indipendenti e dipendenti (test del chi-quadrato); controlli di attendibilità sugli strumenti (coerenza interna calcolata mediante l'alpha di Cronbach).

3.3 *Metodologia della terza fase della ricerca*

L'ultima fase aveva lo scopo di ricostruire l'esperienza d'uso degli strumenti di valutazione da parte di formatori e formatrici, approfondendone in particolare il possibile impatto formativo, oltre agli aspetti di funzionalità e sostenibilità.

In considerazione della differente organizzazione didattica nei due enti, nell'Ente A è stato svolto un focus group comprendente 7 persone (i 6 formatori che hanno utilizzato gli strumenti nello studio pilota e la Responsabile A1), mentre nell'Ente C si è somministrata un'intervista semi-strutturata. Il focus group si è tenuto in presenza il giorno 22 giugno 2023 e ha avuto la durata di 1 ora e 25 minuti, mentre l'intervista si è svolta il 5 luglio 2023 in videochiamata ed è durata 30 minuti. Il focus group è stato anche videoregistrato, sia per facilitare la trascrizione dei singoli interventi, sia per raccogliere aspetti non verbali del comportamento che potrebbero essere indicativi di atteggiamenti (Zammuner, 2003) o che potrebbero sottolineare l'importanza di un tema (Guest et al., 2012).

Le domande sono state predisposte nell'ottica della conduzione del focus group e sono poi state riutilizzate, con gli opportuni adattamenti in fase di somministrazione, anche per l'intervista semi-strutturata. La scaletta delle domande è stata divisa nelle seguenti sezioni: introduzione e domande di apertura; domande introduttive; esperienza d'uso della rubrica; esperienza d'uso del questionario; riflessione sui dati raccolti con gli strumenti; sostenibilità e utilità di questa tipologia di strumenti.

Intervista e focus group sono state trascritte e analizzate secondo un'impostazione analoga a quella della seconda serie di interviste riportata nel paragrafo 3.1.

4. **Discussione dei dati raccolti**

4.1 *Risultati della prima fase della ricerca*

L'analisi della prima serie di interviste ha portato a individuare tre temi (Braun & Clarke, 2022) o categorie (Sorzio, 2005/2015):

- *Consapevolezza del proprio ruolo rispetto al contesto*: le caratteristiche del contesto sono fra gli elementi emersi con maggiore frequenza, nonostante non fossero state previste domande a riguardo. In particolare, i testimoni privilegiati hanno sottolineato più volte come il *background* socioeconomico dei loro studenti li abbia sempre portati a promuovere una qualche forma di *educazione alla cittadinanza*.
- *Approccio*: non vi sono ancora approcci didattici sistematici per la Competenza di cittadinanza, in quanto si tratta di una novità nel curriculum. Tuttavia, in relazione alla necessità di formare gli studenti come cittadini, sembra che le strategie più centrali siano la costruzione di “relazioni educative” e la discussione in aula sulle questioni di attualità che interessano gli studenti e le studentesse.
- *Aree di difficoltà*: nonostante vi siano delle iniziative che si muovono nella direzione dell’educazione alla cittadinanza, è emersa una certa difficoltà nella loro sistematizzazione. Tuttavia, l’aspetto percepito come più difficile è stato quello della valutazione, ritenuta complessa o addirittura impossibile.

Per quanto riguarda la seconda serie di interviste, nelle quali – per impostazione progettuale e analitica – vi è una parziale sovrapposizione fra domande e temi, i dati possono essere sintetizzati in forma tabellare (Tabella 2).

Tema	Ente A		Ente C
	Responsabile A1	Formatore A1	Formatore C1
Discipline che concorrono alla Competenza di cittadinanza	L’ora di <i>Personalizzazione</i> . Una o due ore a settimana in cui i tutor stanno nella classe di loro responsabilità.	L’ora di <i>Personalizzazione</i> e le discipline dell’area umanistica; queste ultime quando la loro responsabilità è affidata ai tutor.	La disciplina <i>Cittadinanza</i> , che ha sostituito la precedente disciplina <i>Diritto</i> .
Come si valuta (strumenti e collegialità)	Metodologicamente non ci sono strumenti. Per giungere a una valutazione collegiale, il tutor fa una proposta in Consiglio di classe e poi si prende una decisione in modo collegiale.	Spesso si valuta sulla base di “impegno” e “partecipazione”, tuttavia senza strumenti appositi. Per la valutazione collegiale, solitamente vi è una convergenza fra formatori in sede di Consiglio di classe	Strumenti: prove di oggettive di conoscenza, elaborati scritti. Non vi è la necessità di una valutazione collegiale.
Obiettivi per i quali ci si impegna maggiormente	Tutti quelli presenti negli standard minimi formativi nazionali (Decreto interministeriale 56/2020).	I principi fondamentali della Costituzione. Gli altri obiettivi contenuti negli standard minimi sono ritenuti troppo ambiziosi e “vengono dopo” rispetto al rispetto di alcuni principi di base	I punti che hanno a che vedere con la Costituzione e gli elementi di diritto. Gli altri obiettivi sono ritenuti difficili da poter sviluppare nell’attività didattica.

Strategie didattiche impiegate	Il dialogo coi ragazzi in classe e le attività extrascolastiche che fanno sviluppare un senso di appartenenza alla comunità.	Il confronto con gli studenti sulla Costituzione per costruire “un terreno comune di dialogo”. Il dibattito in aula è considerato fondamentale, anche se difficile da gestire	Il dibattito in aula per cercare di riportare gli argomenti teorici nella quotidianità degli studenti.
--------------------------------	--	---	--

Tabella 2: Sintesi dell'analisi della seconda serie di interviste

4.2 Risultati della seconda fase della ricerca

Poiché in questa sede non è possibile riportare i risultati di tutte le analisi condotte sui dati quantitativi, si è scelto di riportare quelli ritenuti particolarmente interessanti in relazione al quadro teorico di riferimento e possibili direzioni di ricerca future:

- Alcune caratteristiche del campione (Tabella 3).
- Relazioni significative (test del chi quadrato) fra risposte agli item e alcune variabili sociodemografiche (solo per valori di $p < 0,05$) (Tabella 4 e Tabella 5).
- Alpha di Cronbach per il questionario e per la rubrica valutativa.

Si vuole sottolineare che questi risultati non rispondono in modo diretto alle domande della ricerca, ma sono importanti in quanto relativi alla coerenza interna degli strumenti valutativi e al campione di studenti sul quale sono stati validati. Inoltre, le caratteristiche del campione e le loro relazioni significative con alcuni item del questionario sono interessanti in relazione al quadro teorico, ad alcune questioni sollevate dagli osservatori privilegiati e alle possibili direzioni di ricerca future che sono emerse proprio da un approfondimento di questi dati.

Rispetto alla composizione del campione è interessante sottolineare come la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana⁴ sia considerevolmente più alta rispetto al dato nazionale (si veda il paragrafo 1). Inoltre, gli studenti che hanno un *background* di tipo migratorio, cioè che hanno anche solo un genitore con cittadinanza non italiana, sono in maggioranza rispetto a chi dichiara di avere entrambi i genitori italiani. I maschi rappresentano quasi due terzi del campione, benché vi siano alcuni percorsi professionali frequentanti

4 Anche se non sono stati raccolti dati sulla cittadinanza legale, è ragionevole considerare – ai sensi della normativa italiana – come cittadini non italiani tutti gli studenti che non hanno nessun genitore con cittadinanza italiana.

quasi esclusivamente da femmine (i percorsi di trattamenti estetici e di acconciatura).

		N	%
<i>n</i>		377	100
Ente	Ente A	189	50,1
	Ente C	188	49,9
Anno di corso	1	185	49,1
	2	117	31,0
	3	27	7,2
	4	48	12,7
Età	13 - 14	91	24,2
	15	110	29,2
	16	50	13,3
	17	68	18,0
	18 - 20	30	7,9
	Mancante	28	7,4
Genere	M	230	61
	F	138	36,6
	Mancante	9	2,4
Numero di genitori italiani	0	152	40,3
	1	35	9,3
	2	165	43,8
	Mancante	25	6,6
Indirizzo professionale	Operatore del benessere - Acconciatura	89	23,6
	Operatore della Ristorazione - Sala	29	7,7
	Operatore elettrico	21	5,6
	Operatore del Benessere - Estetica	39	10,3
	Operatore grafico	21	5,6
	Operatore informatico	76	20,2
	Operatore meccanico	17	4,5
	Operatore della Ristorazione - Cucina	21	5,6
	Operatore della riparazione di veicoli a motore	64	17

Tabella 3: Alcune caratteristiche del campione

Per quanto riguarda le relazioni fra variabili, sembra che genere e *background* migratorio costituiscano le variabili indipendenti con il maggior numero di relazioni significative con le risposte date a specifici item (Tabella 4 e Tabella 5).

L'alpha di Cronbach per la scala calcolata su tutti e 20 gli item del questionario era di 0,698. Attraverso la rimozione di quattro item (LDF1, LDF3,

SSC2, SSC4) che presentavano una scarsa correlazione elemento-scala, è stato possibile ottenere un valore di 0,72, considerabile quindi come accettabile (Nunnally & Bernstein, 1994). Si è deciso di utilizzare l'alpha di Cronbach anche per valutare la coerenza interna della rubrica di valutazione, ottenendo un valore di 0,65, che può essere considerato accettabile in relazione al basso numero di item (Pallant, 2011).

<i>DEU3 - È giusto che tutti possano votare</i>					
Numero di genitori italiani	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
0 - 1	2,3%	89,5%	8,1%	15,774	< 0,001
2	11,7%	85,9%	2,5%		
<i>LDF1 - È giusto che le persone possano fare ciò che vogliono, nel rispetto della legge e della libertà degli altri</i>					
Numero di genitori italiani	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
0 - 1	14,4%	78,7	6,9	11,730	<0,005
2	4,9	92	3,1		
<i>LDF4 - La libertà non è una cosa importante</i>					
Numero di genitori italiani	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
0 - 1	77,6	16,7	5,7	8,796	<0,05
2	89,6	7,4	3,1		
<i>SSC3 - Proteggere l'ambiente non è una priorità, ci sono cose più urgenti</i>					
Numero di genitori italiani	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
0 - 1	72,6%	17,1%	10,3%	6,857	<0,05
2	78,4%	18,5%	3,1%		

Tabella 4: Item che presentano relazioni significative con la variabile indipendente “Numero di genitori italiani”

<i>DEU2 - Le donne non devono più lottare per l'uguaglianza con gli uomini perché ormai è stata raggiunta</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	35,3%	50,0%	14,7%	34,058	<0,001
F	67,2%	26,9%	6,0%		
<i>DEU5 - La democrazia è una buona forma di governo</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	12,6%	67,4%	20,0%	8,914	<0,05
F	15,8%	51,9%	32,3%		
<i>DEU7 - Ogni donna ha bisogno di un uomo che la protegga</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	42,0%	47,5%	10,5%	26,268	<0,001
F	69,4%	27,6%	3,0%		
<i>LDF2 - In alcuni casi la violenza sulle persone è giustificata</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	42,1%	50,7%	7,2%	28,089	<0,001
F	69,7%	22,7%	7,6%		
<i>LDF3 - Tutti devono poter esprimere quello che pensano</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	11,4%	88,6%	0,0%	6,955	<0,05
F	5,2%	93,3%	1,5%		
<i>LDF4 - La libertà non è una cosa importante</i>					
Genere	Disaccordo	Accordo	Non so	χ^2	<i>p</i>
M	78,7%	15,8%	5,4%	6,755	<0,05
F	89,5%	7,5%	3,0%		

Tabella 5: Item che presentano relazioni significative con la variabile indipendente "Genere"

4.3 Risultati della terza fase della ricerca

Sono ancora in corso le ultime riletture per la messa a punto finale dei codici della fase qualitativa finale. Per questa ragione, benché i risultati di questa fase siano quelli più pertinenti alle domande di ricerca 2 e 3, lo spazio ad essi dedicato non sarà – in questa sede – proporzionato alla portata delle domande. Si riportano quindi, in via preliminare, solo alcuni dei temi individuati con le analisi degli ultimi dati qualitativi raccolti:

- Gli studenti si sono approcciati in modo generalmente positivo alle attività valutative. In particolare, la compilazione del questionario è stata gradita e ha inoltre generato numerosi momenti di dibattito e confronto fra studenti. Si può tuttavia segnalare che, presso l'Ente A, vi sono state alcune resistenze rispetto alla dichiarazione della nazionalità dei genitori, anche

- se gli stessi intervistati hanno ricondotti questo fenomeno a un atteggiamento pretestuoso considerato tipico dei loro studenti.
- I formatori hanno considerato gli strumenti come facili da utilizzare e da integrare nella loro attività didattica. Hanno anche ipotizzato ulteriori e differenti utilizzi sia degli strumenti forniti, sia di strumenti che potrebbero progettare in autonomia sulla falsariga di quelli sviluppati nel corso della ricerca. Ad esempio, è emersa l'idea di utilizzare il questionario a inizio e a fine anno per valutare se vi sono stati dei progressi, o di utilizzare la rubrica durante attività fuori dal contesto aula.
 - I dati aggregati per classe, che sono stati mostrati ai formatori dal ricercatore come spunto di riflessione, hanno suscitato molta curiosità e attenzione
 - I formatori hanno dichiarato la necessità di strumenti formativi da abbinare agli strumenti valutativi utilizzati.
 - Vi è stato un fraintendimento sulle modalità di compilazione della rubrica: i formatori hanno attribuito i punteggi non solo sulla base dei comportamenti osservati, ma anche sulla base delle risposte date dagli studenti al questionario, esprimendo una sorta di giudizio di coerenza fra l'atteggiamento dichiarato degli studenti e il comportamento agito.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Una riflessione critica sulla ricerca richiede l'esplicitazione di alcune problematiche emerse nel corso del lavoro. Si ritiene opportuna, anzitutto, una riflessione di carattere generale sul disegno della ricerca e sul rapporto fra le domande e le fasi della ricerca: se la prima domanda di ricerca trova risposta diretta e esauriente nella prima fase della ricerca (e nella relativa analisi dei dati), le cose appaiono meno lineari per quanto riguarda le domande successive. La seconda e la terza domanda trovano risposta nei risultati della terza fase della ricerca, mentre i risultati della seconda fase della ricerca sembrano non rispondere in modo pertinente a nessuna delle domande di ricerca. Questo perché, escludendo la messa a punto e validazione degli strumenti, le analisi condotte coi dati raccolti nell'ambito di questa fase rappresentano un approfondimento che non è direttamente connesso ad alcun quesito della ricerca.

Passando a punti di criticità più circoscritti, il primo elemento che si ritiene opportuno segnalare è che il numero di interviste somministrate nella prima fase qualitativa, precedentemente considerato e argomentato come sufficiente (Brescianini, 2023) ha mostrato i suoi limiti con lo sviluppo dell'indagine, in particolare nella terza fase della ricerca, dove la disponibilità di un maggior numero di interlocutori avrebbe potuto portare a conclusioni più valide e at-

tendibili. Inoltre, a tal proposito, la partecipazione della Responsabile A1 al focus group potrebbe aver inibito il gruppo a causa del suo ruolo gerarchicamente superiore (Zammuner, 2003).

Un altro elemento di criticità emerso durante la terza fase della ricerca riguarda la necessità di una riflessione sul tipo di rapporto che il ricercatore deve tenere con il campo di indagine. La confusione che si è generata sugli aspetti a cui fare riferimento durante la compilazione della rubrica, nonostante la condivisione coi formatori di una guida all'uso, sottolinea la necessità di una maggiore vicinanza fra ricercatore e formatori.

Vi sono poi una serie di aspetti che possono essere considerati punti di forza della ricerca.

Anzitutto, è opportuno segnalare come l'utilizzo degli strumenti abbia portato ad una effettiva riflessione, da parte dei formatori, sulle proprie strategie formative e valutative. Inoltre, gli strumenti, in virtù di un livello di strutturazione piuttosto alto, sono stati integrati facilmente nell'attività didattica e gli studenti hanno risposto positivamente alle attività proposte. L'uso degli strumenti è stato poi anche foriero di momenti di dibattito, che sono considerati una delle attività principali per promuovere la Competenza di cittadinanza.

La necessità dei formatori di avere strumenti formativi oltre che valutativi si è manifestata solo alla fine del percorso. Se da un lato questo rappresenta un bisogno non soddisfatto dalla ricerca, dall'altro evidenzia quanto sia stretto il legame fra valutazione e progettazione didattica: i formatori, inizialmente fiduciosi di adottare strategie formative efficaci, di fronte alla valutazione di specifici risultati di apprendimento, sembra che abbiano preso consapevolezza della necessità di una didattica che integri in modo organico tutte le fasi del processo formativo, dalla progettazione alla valutazione.

Un ultimo punto di forza della ricerca, sebbene coincida con un elemento che poco sopra è stato definito come elemento di criticità, è relativo alla raccolta delle caratteristiche sociodemografiche per mezzo del questionario. Questa raccolta dati e le relative analisi, benché non direttamente rispondenti in modo diretto alle domande di ricerca, hanno permesso di portare alla luce elementi di rilievo per la ricerca educativa nei contesti di IeFP, in particolare sul fronte della cittadinanza e del genere. Si pensi alla sproporzione fra media nazionale e dato del campione sulla cittadinanza non italiana, variabile che fra l'altro sembra incidere molto rispetto agli atteggiamenti nei confronti della Costituzione. Un'altra variabile che sembra influire sugli atteggiamenti nei confronti dei principi costituzionali è il genere: in linea con altri studi (Schulz et al, 2018; Munck et al., 2018) le studentesse sembrano infatti avere un atteggiamento più positivo nei confronti dei temi dell'uguaglianza rispetto agli studenti.

In conclusione, si vorrebbe suggerire come fra i punti di forza non vi siano solo gli elementi capaci di rispondere in modo diretto e positivo (seppur provvisorio e non generalizzabile) alle domande di ricerca, ma anche alcuni elementi “emergenti” che aprono ad ulteriori riflessioni e possibilità di ricerca future.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Loescher.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and Inductive Approaches to Qualitative Data Analysis. In C. Vanover, P. Mihás & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and Interpreting Qualitative Research: After the Interview* (pp. 133-146). Sage.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Brescianini, F. (2023). La costruzione di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza nell’Istruzione e Formazione Professionale. In G. Moretti, A. La Marca, & I. Vannini (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. 6/2022 (pp. 94–111). Pensa Multimedia.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.
- Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci.
- Castoldi, M. (2022). *Promuovere la cittadinanza attiva. Proposte per insegnare educazione civica*. Carocci.
- Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/794471>

- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Cinque, M. (2017). Pratiche di valutazione formativa: l'assessment delle soft skills. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 491–512). Progedit.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Taylor & Francis.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2nd ed.). Il Mulino.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*.
- Council of the European Union. (2020a). *Council recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*.
- Council of the European Union. (2020b). *Osnabrück Declaration on vocational education and training as an enabler to recovery and just transitions to digital and green economies*.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE.
- Curtis, D. D. (2010). *Defining, Assessing and Measuring Generic Competences*. [Doctoral dissertation, Flinders University of South Australia]. Flinders University Library.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., & Karsten, S. (2019). Assessing young people's citizenship attitudes using rubrics. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 118–128. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.002>
- Daas, R., Dijkstra, A. B., Karsten, S., & ten Dam, G. (2023). An open-ended approach to evaluating students' citizenship competences: The use of rubrics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1177/17461979231186028>
- Daas, R., ten Dam, G., & Dijkstra, A. B. (2016). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.003>
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola Democratica*, (Numero speciale), 29–42. <https://doi.org/10.12828/100666>
- De Angelis, M., & Trincherò, R. (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore. *Italian Journal of Educational Research*, XIII(24), 37–53. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P37>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455–471. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.867546>

- Giovannini, M. L. (2016). TECO all'Università: quali usi e funzioni? *Italian Journal of Educational Research*, *IX*(16), 37–58.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, *55*(3), 457–474. <https://doi.org/10.1093/parlij/55.3.457>
- INAPP. (2022). [Macrodati IeFP per l'a.f. 2018-19]. <https://www.inapp.gov.it/rilevazioni/rilevazioni-periodiche/istruzione-e-formazione-professionale-iefp>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, *2*(2), 130–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe. European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137019578>
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. Measuring and Assessing Soft Skills Report (MASS) project.
- Knight Abowitz, K, & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, *76*(4), 653–690.
- Lodini, E., Luppi, E., & Vannini, I. (Eds.). (2007). *Promuovere le competenze “per la vita”. Una didattica efficace per costruire il nuovo curriculum dei percorsi per l'Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*. Carocci.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, (1), 99–112. <https://doi.org/10.3280/CAD2009-001013>
- Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, *4*(1), 53–72. <https://doi.org/10.12828/76518>
- Losito, B. (2015). Si possono valutare le competenze di cittadinanza? *Rivista Dell'Istruzione*, *31*(1-2), 99–104.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2020). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci. (Original work published 2002)
- Luppi, E., & Bolzani, D. (2019). The assessment of transversal competences in entrepreneurship education. In A. Fayolle, D. Kariv & H. Matlay (Eds.), *The Role and Impact of Entrepreneurship Education* (pp. 202–223). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786438232>
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, 223–240.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education. A Curriculum for Participatory Democracy*. Continuum.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022*.

- Ministero dell'Istruzione. (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021.*
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018.*
- Munck, I., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2018). Measurement Invariance in Comparing Attitudes Toward Immigrants Among Youth Across Europe in 1999 and 2009: The Alignment Method Applied to IEA CIVED and ICCS. *Sociological Methods & Research*, 47(4), 687–728. <https://doi.org/10.1177/0049124117729691>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- OECD. (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework.* OECD Publishing.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa.* Junior.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Surviving Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Allen & Unwin.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio.* La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale.* Cnos-Fap.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111–135.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654-319862493>
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione.* Carocci.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report.* Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Sorzio, P. (2015). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi.* Carocci. (Original work published 2005)
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* Sage.
- ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 357–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354–372. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01485.x>
- Terzieva, L., Bolzani, D., & Luppi, E. (2017). Assessment. *SOCCESS Handbook - Assessment of Transversal Competences. Focus on Entrepreneurship, Sense of Initiative and Social Skills* (pp. 22–35). Laurea Publications.
- Torney-Purta, J., Cabrera, J. C., Roohr, K. C., Liu, O. L., & Rios, J. A. (2015). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Fra-*

- neworks, and Directions for Next-Generation Assessment*. ETS Research Report Series. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ets2.12081>
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Carocci.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare le competenze*. Franco Angeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Villardón-Gallego, L., Yáñez-Marquina, L., Flores-Moncada, L., & Ros-Vitorica, V. (2022). Design and Validation of Transversal Competences Assessment Instrument (TCAI) in Compulsory Secondary Education. *Estudios Sobre Educación*, 42, 147–168. <https://doi.org/10.15581/004.42.007>
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Il Mulino.

II.2

Promuovere il successo accademico: il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione dell'abbandono universitario Fostering academic success: the role of cognitive-motivational strategies in university drop-out prevention

Conny De Vincenzo

Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
conny.devincenzo@uniroma3.it

L'orientamento universitario rientra tra le strategie da realizzare nel corso degli studi per fronteggiare il fenomeno del *drop-out*. Tra le determinanti associate all'abbandono degli studi, la letteratura ha riconosciuto il ruolo delle strategie cognitive adoperate nello studio, della motivazione accademica e dell'autoefficacia, che possono rappresentare il *target* di specifici interventi di orientamento.

Il presente contributo illustra i risultati preliminari di uno studio condotto su un campione di 461 studenti universitari a cui è stato proposto di rispondere ad un questionario online con l'obiettivo di valutare l'influenza delle strategie cognitive, degli assetti motivazionali, dell'autoefficacia e del grado di integrazione nel contesto universitario sull'intenzione di *drop-out* e sul rendimento accademico.

I risultati fanno luce sulle relazioni tra queste variabili, mostrando che l'intenzione di *drop-out* è associata positivamente alla motivazione controllata e negativamente all'età, alla motivazione autonoma e all'autoefficacia, mentre il rendimento accademico è associato negativamente al ricorso alla strategia cognitiva dell'estrazione e positivamente al ricorso alla strategia cognitiva dell'elaborazione critica.

Tenendo conto della letteratura di settore, i risultati di questo studio possono rappresentare un punto di partenza per la realizzazione di un intervento di orientamento *in itinere* incentrato sulla valutazione e sulla successiva promozione di strategie cognitive e assetti motivazionali funzionali, nell'ottica di prevenire il *drop-out* e promuovere il successo formativo.

Parole chiave: *drop-out* universitario; orientamento *in itinere*; rendimento accademico; strategie cognitivo-motivazionali; studenti universitari.

University guidance represents one of the strategies employed to address the issue of students drop-out. Within the context of factors contributing to university drop-out, the existing literature emphasizes the significance of

cognitive study strategies, academic motivation, and self-efficacy. These factors are well-suited for targeted guidance interventions.

This paper presents preliminary findings from a study involving 461 university students who completed an online survey. The study aimed to assess the impact of cognitive study strategies, motivational profiles, self-efficacy, and integration within the university context on both drop-out intentions and academic performance.

The results clarified the relationships between these variables and indicated that drop-out intentions were positively associated with controlled motivation and negatively associated with age, autonomous motivation, and self-efficacy. In addition, academic performance was negatively associated with the use of the cognitive strategy of extraction, but positively associated with the use of the cognitive strategy of critical elaboration.

Building upon existing literature, the findings from this study can serve as a foundation for ongoing guidance interventions that focus on the assessment and subsequent promotion of cognitive strategies and effective motivational profiles, with the overarching goal of preventing drop-out and fostering academic success.

Keywords: university drop-out; ongoing guidance; academic success; cognitive-motivational strategies; university students.

1. Quadro teorico di riferimento

La dispersione universitaria è un fenomeno particolarmente complesso, che include manifestazioni sfumate ed eterogenee, come la temporanea interruzione del corso di studi, il ritardo nel portare a termine il proprio percorso, i trasferimenti ad altri corsi o atenei, fino ad arrivare all'abbandono vero e proprio degli studi (Fasanella, Benvenuto & Salerno, 2010). Tutte queste condizioni rendono il *drop-out* universitario una criticità per i sistemi di istruzione, soprattutto in considerazione delle implicazioni individuali, economiche e sociali che ne conseguono (Casanova et al., 2021; Castro-Lopez et al., 2022).

I più recenti dati dell'OECD (2022) fanno luce sulle dimensioni del fenomeno e restituiscono un quadro piuttosto allarmante: solo il 39% degli studenti dei paesi OECD, infatti, consegue il titolo di laurea entro la durata teorica del corso e circa un terzo degli studenti abbandona gli studi. Per quanto riguarda la situazione nazionale, invece, sembra che la percentuale di studenti che conclude il percorso di laurea triennale sia molto al di sotto della media dei paesi OECD, attestandosi al 21%.

La ricerca di settore ha cercato dunque di far luce sull'insieme di fattori associati alla dispersione universitaria, sottolineando il ruolo cruciale delle strategie cognitivo-motivazionali implicate nei processi di apprendimento, del-

l'autoefficacia e dell'integrazione nel contesto accademico (Bernardo et al., 2016; 2022; Biasi et al., 2017; 2019; Nemtcan et al., 2020). In linea con i modelli teorici dell'autoregolazione dell'apprendimento (Boekaerts et al., 2000; Pintrich, 1999; 2004; Zimmerman & Schunk, 2011), infatti, gli aspetti cognitivi, emotivi e motivazionali nei processi di apprendimento esercitano un'influenza positiva sul rendimento accademico, sulla soddisfazione verso il corso di studi, sull'integrazione nel contesto universitario e sull'abbandono degli studi (Biasi, 2019; Margottini, 2017; Theobald, 2021).

Stante la difficoltà di inquadrare un fenomeno complesso come il *drop-out* – che include condizioni eterogenee – la letteratura educativa si è concentrata sull'intenzione di abbandonare gli studi, ritenuta come un indicatore piuttosto affidabile del *drop-out*. Infatti, è l'intenzione – intesa in questo contesto come il proposito di abbandonare il percorso universitario e gli studi in generale – a precedere la decisione di mettere in atto un comportamento (Bean, 1982; Mashburn, 2000).

Un lavoro di Díaz Mújica e colleghi (2019), ad esempio, ha esplorato l'influenza della motivazione verso lo studio, delle strategie di autoregolazione dell'apprendimento – intese dagli autori come capacità di pianificazione di attività, esecuzione e valutazione –, della soddisfazione verso il corso e dell'autoefficacia percepita sull'intenzione di rimanere all'università in un campione di studenti universitari cileni. I loro risultati hanno messo in luce la relazione tra motivazione intrinseca, soddisfazione verso gli studi e intenzione di continuare gli studi; gli studenti con maggiore motivazione intrinseca e soddisfazione mostravano, infatti, una maggiore intenzione di rimanere iscritti all'università. La soddisfazione, inoltre, assumeva un ruolo particolare e risultava associata alla motivazione intrinseca, all'autoefficacia e a una percezione più positiva del proprio rendimento. Quest'ultimo aspetto rientra in una concettualizzazione ad ampio spettro del successo formativo, che ricomprende al suo interno non solo la *performance* accademica e il conseguimento del titolo di studio, ma anche la soddisfazione rispetto al proprio percorso e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento pianificati (York, Gibson & Rankin, 2015). Anche uno studio di Bernardo e collaboratori (2016) si è concentrato sull'analisi delle differenze tra studenti che abbandonavano gli studi e studenti che hanno invece proseguito. Gli autori hanno mostrato che i due gruppi di studenti differivano con riferimento ad alcune caratteristiche fondamentali: coloro che abbandonavano gli studi, infatti, riportavano una minore frequenza alle lezioni e un minore ricorso a strategie di studio efficaci; in aggiunta a ciò, riferivano anche minori relazioni con i docenti e dedicavano meno tempo allo studio.

Tali riscontri confermano la grande varietà di fattori che possono essere associati al successo formativo e all'intenzione di *drop-out*; nel tentativo di contrastare il problema dell'abbandono e sostenere lo studente nella prosecuzione

dei suoi studi, possono essere realizzate specifiche azioni formative all'interno del contesto universitario e un rilievo particolare può essere assunto dalle iniziative di orientamento *in itinere*.

L'orientamento, infatti, è ormai considerato come un processo che segue e accompagna l'individuo nelle varie fasi del suo percorso esistenziale e formativo, con la finalità di sostenere il soggetto nella riflessione e nella presa di consapevolezza delle proprie competenze e abilità, dei propri interessi e delle proprie motivazioni, svolgendo in tal modo una funzione decisiva nella prosecuzione degli studi (Biasi, 2019; Domenici, 2009; Loiodice & Dato, 2017; Margottini, 2017; Pombeni, 1999).

Non a caso l'orientamento ha ricevuto un'attenzione sempre crescente all'interno delle politiche educative; anche le linee guida proposte nel recente Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021) investono l'orientamento scolastico e universitario di una funzione esplicita determinante nella riduzione dell'abbandono degli studi.

Nel contesto universitario, dunque, l'orientamento può risultare particolarmente utile per sostenere gli studenti nel momento di ingresso e nel corso dei loro studi, favorendo lo sviluppo di competenze orientative e auto-orientative che consentiranno loro di affrontare efficacemente le diverse situazioni di transizione (Biasi, 2019; Lucangeli et al., 2009). Nonostante infatti la grande varietà ed eterogeneità – tanto negli strumenti adoperati che nelle procedure – dei differenti interventi di orientamento riportati in letteratura (per una descrizione di alcune tipologie si rimanda a De Vincenzo, 2021), sembra comunque confermato il ruolo dell'orientamento nel favorire l'integrazione nel contesto accademico, nel promuovere la prosecuzione degli studi e nella risoluzione di problemi accademici e personali.

2. Obiettivi e ipotesi della ricerca

Lo studio si è posto l'obiettivo di esaminare i fattori associati all'intenzione di *drop-out* e al successo accademico, tenendo in considerazione, in particolare, il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali, della percezione di autoefficacia e del grado di integrazione nel contesto accademico.

È stata ipotizzata un'associazione tra l'intenzione di *drop-out* e determinate disposizioni e profili cognitivo-motivazionali. In particolare, si ipotizza che una maggiore intenzione di abbandonare gli studi sia associata a:

- una maggiore motivazione esterna e controllata verso il corso di studi frequentato (ovvero a una maggiore propensione a frequentare il corso di studi sulla base di contingenze esterne);

- un limitato ricorso a strategie cognitive funzionali nello studio e, nello specifico, a una minore tendenza a impiegare ausili come mappe e riassunti durante lo studio e a mettere in collegamento le informazioni nuove con concetti già appresi, a un allenamento delle proprie conoscenze meno frequente, a una minore tendenza a porsi criticamente delle domande su ciò che si è appreso e a un minore monitoraggio delle proprie conoscenze;
- una bassa percezione di autoefficacia nello studio.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Procedura e strumenti

Lo studio condotto si è servito di un disegno di ricerca descrittivo-correlazionale.

I dati sono stati raccolti attraverso un questionario *online* proposto a un campione di convenienza di studenti universitari nel periodo compreso tra febbraio e luglio 2022. Nello specifico, sono stati avviati dei contatti con dei docenti di differenti atenei e diversi corsi di studio, a cui sono stati spiegati gli obiettivi e le finalità della ricerca. I docenti coinvolti e interessati a collaborare hanno poi proposto ai loro studenti di partecipare all'indagine¹.

Ai partecipanti è stato fornito un *link* per rispondere al questionario sulla piattaforma *Limesurvey*, previa garanzia dell'anonimato delle loro risposte. Il questionario adoperato è costituito da una prima sezione con domande singole per la raccolta delle informazioni socio-demografiche e dei dati sulla carriera accademica degli studenti (come la tipologia del corso di laurea frequentato e la media ottenuta agli esami) e da una seconda sezione volta a indagare i fattori cognitivo-motivazionali implicati nello studio e l'intenzione di *drop-out* attraverso una serie di scale di rilevazione standardizzate.

In particolare, sono stati proposti i seguenti strumenti standardizzati (per un resoconto più dettagliato si rimanda a De Vincenzo, 2022):

- La Scala di intenzione di *drop-out* è un questionario adattato della scala di Hardre e Reeve (2003) ed è costituito da quattro item che consentono di valutare la frequenza con cui gli studenti hanno pensato di abbandonare gli studi universitari;
- La Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università (SARA-U; Manganeli et al., 2015) è un questionario elaborato con riferimento

1 La durata di compilazione del questionario stimata sulla base di alcuni somministrazioni proposte a un campione pilota è risultata di circa 30 minuti.

alla teoria dell'autoregolazione dell'apprendimento di Pintrich (2004) e permette di rilevare, attraverso 15 item, cinque delle principali strategie cognitive messe in atto nello studio. In particolare, le strategie valutate sono così definite: estrazione della conoscenza, collegamento della conoscenza, allenamento della conoscenza, critica della conoscenza e monitoraggio della conoscenza;

- La Scala della Motivazione Accademica (ASM; derivata dal lavoro di Vallerand et al., 1992 e validata in italiano da Alivernini & Lucidi, 2008), è costituita da 20 item e indaga la motivazione allo studio sulla base dei cinque orientamenti motivazionali concettualizzati dalla teoria dell'auto-determinazione di Ryan & Deci (2000) che includono l'amotivazione (ovvero una condizione di assenza di motivazione e intenzionalità, che nei contesti di apprendimento si traduce in un distacco motivazionale dal corso di studio intrapreso), la motivazione esterna, la motivazione introiettata, la motivazione identificata e la motivazione intrinseca. Lo strumento consente di calcolare due indici aggregati che fanno riferimento alla motivazione autonoma e alla motivazione controllata: mentre la prima comprende la motivazione identificata e intrinseca (e si riferisce alla scelta del corso di studi sulla base del piacere che se ne trae dal suo svolgimento e dell'importanza attribuita), la seconda include la motivazione esterna e introiettata (in questo caso, la scelta del corso di studi è determinata da contingenze esterne o regole interne introiettate) (Manganelli et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2009);
- Il Questionario sulla Qualità percepita dell'Interazione con l'ambiente accademico è composto da tre item che offrono una valutazione generale del grado di integrazione dello studente nel contesto universitario, della soddisfazione percepita verso le strutture universitarie e della qualità della relazione studente-docente. Lo strumento può essere considerato una misura indicativa dell'*engagement* dello studente nei confronti del contesto universitario, che nella letteratura di settore sembra rivestire una funzione strategica nella prevenzione dell'abbandono degli studi (Biasi et al., 2021; Nemtcán et al., 2020; Tinto, 1975; 1987).
- La Scala di autoefficacia scolastica percepita (Pastorelli & Picconi, 2001) valuta, attraverso 9 item, l'autoefficacia nello studio e le credenze che gli studenti hanno rispetto alle loro capacità di organizzarsi nello studio, di concentrarsi e impegnarsi.

La Tabella 1 offre una sintesi dei questionari adoperati nello studio, con riferimento alle scale SARA-U e AMS e alle relative sottoscale².

2 Il questionario completo proposto agli studenti includeva anche altri strumenti tra

Strumenti	Sottoscale	N° di item	Descrizione	Formato di risposta
Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti-Università (SARA-U)	Estrazione	3	Organizzazione delle informazioni attraverso ausili come mappe e riassunti	Mai, raramente, qualche volta, spesso, sempre o quasi sempre
	Collegamento	3	Ricerca di collegamento tra informazioni nuove e conoscenze apprese	
	Allenamento	3	Ripetizione di ciò che si è appreso	
	Critica	3	Elaborazione critica del materiale appreso	
	Monitoraggio	3	Controllo e verifica dello stato del proprio apprendimento	
Scala della Motivazione Accademica (AMS)	Amotivazione	4	Assenza di motivazione verso il corso di studi frequentato	0-10 Per niente vero- Del tutto vero
	Esterna	4	Comportamenti attivati da una contingenza esterna	
	Introiettata	4	Comportamenti attivati da regole interne che sono state introiettate	
	Identificata	4	Comportamenti attivati sulla base dell'importanza attribuita	
	Intrinseca	4	Comportamenti attivati sulla base del piacere spontaneo che se ne trae	

Tabella 1 Questionari per la valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali

cui l'*Outcome Questionnaire-45* per la rilevazione del funzionamento generale del soggetto (si rimanda a De Vincenzo, 2022 per una descrizione); in questa sede si è scelto di concentrare il focus sulle strategie cognitive, gli orientamenti motivazionali, l'autoefficacia e l'integrazione nel contesto accademico.

3.2 *Analisi dei dati*

Le analisi statistiche descrittive e inferenziali sono state condotte con il software IBM SPSS versione 25.

Per tutte le variabili prese in considerazione sono state calcolate le principali statistiche descrittive: media e deviazione standard per le variabili quantitative e frequenze e percentuali per le variabili categoriali e nominali.

Le associazioni tra l'intenzione di *drop-out* e il rendimento accademico con le strategie cognitive, la motivazione verso lo studio, la qualità percepita dell'interazione con l'ambiente accademico e l'autoefficacia scolastica sono state valutate con coefficiente di correlazione di Pearson.

Le relazioni significative alle analisi monovariate sono state oggetto di ulteriore approfondimento con due modelli di regressione multipla gerarchica.

Per tutte le analisi condotte, valori di p inferiori a 0,05 sono stati considerati statisticamente significativi.

4. Principali esiti della ricerca

4.1 *Caratteristiche dell'unità di analisi*

Il campione dello studio è costituito da 461 studenti universitari e iscritti a differenti corsi di studio³.

In Tabella 2 sono riportate le principali caratteristiche dell'unità di analisi. Nello specifico, il campione è costituito prevalentemente da donne (332; 72%) e l'età media degli studenti è pari a 25,5 anni (DS=7,7).

I partecipanti provengono da diversi corsi di studi e per quanto riguarda le macro-aree disciplinari di appartenenza si osserva un'equa rappresentazione di studenti afferenti alle discipline pedagogiche (38,6%) e umanistiche (39,3%), seguite dalle discipline scientifico-tecnologiche (14,5%) e da quelle sociali (6,1%).

La maggioranza delle studentesse e degli studenti risulta iscritta al primo anno di studi (56,2%).

La votazione media riportata agli esami è 26,30 (DS=2,61); solo 37 studenti (8%) hanno riferito di essere fuori corso.

3 In questa fase preliminare della ricerca, la grande maggioranza dei partecipanti proveniva dai corsi di studio delle università del Lazio (94%). La restante quota del campione si distribuiva tra le università della Sicilia (4%) e della Campania (2%).

Variabili	N (%)	Media (DS)
Donne	332 (72%)	
Uomini	121 (26,2%)	
Non riportato	8 (1,7%)	
Età		25,5 (7,7)
Corso di studi		
Discipline pedagogiche	178 (38,6)	
Discipline umanistiche	181 (39,3%)	
Discipline scientifico-tecnologiche	67 (14,5%)	
Discipline sociali	28 (6,1%)	
Non dichiarato	7 (1,5%)	
Anno di iscrizione		
1°	259 (56,2%)	
2°	101 (21,9%)	
3°	64 (13,9%)	
Fuori corso	37 (8,0%)	
Media accademica		26,30 (2,61)*
Nessun esame sostenuto	35 (7,6%)	
*18 non hanno riportato la loro votazione media		

Tabella 2 Caratteristiche del campione

4.2 Analisi delle correlazioni

Le associazioni tra variabili sono state analizzate con coefficiente di correlazione di Pearson; in particolare, si concentra qui l'attenzione sulle correlazioni tra intenzione di *drop-out*, rendimento accademico, integrazione nel contesto accademico, autoefficacia, strategie cognitive e orientamento motivazionale.

La maggioranza delle correlazioni, come riportato in Tabella 3, risulta statisticamente significativa e nella direzione ipotizzata.

In particolare, l'intenzione di *drop-out* correla negativamente con l'età ($r = -0,18$; $p < 0,001$), l'integrazione nel contesto accademico ($r = -0,20$; $p < 0,001$), l'autoefficacia ($r = -0,36$; $p < 0,001$), e le strategie cognitive di collegamento ($r = -0,26$; $p < 0,001$), elaborazione critica ($r = -0,24$; $p < 0,001$) e monitoraggio della conoscenza ($r = -0,20$; $p < 0,001$), oltre che con la motivazione identificata ($r = -0,25$; $p < 0,001$) e intrinseca ($r = -0,41$; $p < 0,001$).

Correlazioni positive si osservano, invece, tra l'intenzione di *drop-out* e gli orientamenti motivazionali: nello specifico, l'intenzione di abbandono correla con l'amotivazione ($r = 0,48$; $p < 0,001$), la motivazione esterna ($r = 0,40$; $p < 0,001$) e la motivazione introiettata ($r = 0,12$; $p < 0,01$).

Per quanto riguarda il rendimento accademico, invece, si osservano correlazioni positive con l'autoefficacia ($r = 0,15$; $p < 0,01$), le strategie cognitive di collegamento ($r = 0,10$; $p < 0,05$), elaborazione critica ($r = 0,19$; $p < 0,001$) e monitoraggio ($r = 0,13$; $p < 0,05$) e la motivazione intrinseca ($r = 0,19$; $p < 0,001$). Il rendimento accademico correla negativamente con la strategia cognitiva dell'estrazione ($r = -0,12$; $p < 0,05$), con la motivazione introiettata ($r = -0,14$; $p < 0,01$) e con quella identificata ($r = -0,15$; $p < 0,01$).

In sintesi, una maggiore intenzione di abbandono degli studi è associata a un minore ricorso alle strategie cognitive di elaborazione critica, collegamento e monitoraggio della conoscenza, a una minore motivazione autonoma (intesa come motivazione intrinseca e identificata), a una minore convinzione di autoefficacia nello studio, oltre che a una peggiore integrazione con il contesto accademico. Allo stesso tempo, una maggiore intenzione di *drop-out* si associa a una maggiore amotivazione e motivazione controllata (nella forma di motivazione esterna e introiettata).

Il rendimento accademico, invece, è associato a una maggiore percezione di autoefficacia, a un maggiore ricorso alle strategie di collegamento, elaborazione critica e monitoraggio, oltre che a una maggiore motivazione intrinseca. Di contro, un rendimento accademico inferiore è associato a un maggiore ricorso alla strategia cognitiva dell'estrazione e ad una motivazione introiettata e identificata.

Scale	Intenzione di <i>drop-out</i>	Media accademica
Età	-0,18***	-0,002
Integrazione nel contesto	-0,20***	0,06
Autoefficacia	-0,36***	0,15**
SARA-U		
Estrazione	0,01	-0,12*
Collegamento	-0,26***	0,10*
Allenamento	-0,08	0,02
Critica	-0,24***	0,19***
Monitoraggio	-0,20***	0,13*
AMS		
Amotivazione	0,48***	-0,02
Motivazione esterna	0,40***	-0,001
Motivazione introiettata	0,12**	-0,14**
Motivazione identificata	-0,25***	-0,15**
Motivazione intrinseca	-0,41***	0,19***

Tabella 3. Correlazioni di Pearson tra punteggi di intenzione di drop-out, media accademica, strategie cognitive, motivazione accademica, autoefficacia scolastica, qualità percepita dell'integrazione con l'ambiente accademico
 SARA-U: Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università; AMS: Scala della Motivazione Accademica; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

4.3 *Analisi di regressione*

Le associazioni tra le variabili sono state ulteriormente approfondite attraverso due modelli di regressione multipla gerarchica, in cui come variabili dipendenti sono stati considerati i punteggi di intenzione di *drop-out* e la media accademica.

Le variabili indipendenti sono state inserite nel modello in quattro blocchi progressivi: nel primo blocco il genere e l'età; nel secondo blocco i punteggi aggregati di motivazione autonoma e controllata (per le analisi di regressione si sono considerati infatti i due indici aggregati di motivazione e non le cinque sottoscale dell'AMS in ragione dell'alta correlazione tra queste e per valutare l'impatto generale delle due motivazioni aggregate sull'intenzione di abbandono e sul rendimento), nel terzo blocco le strategie cognitive e nel quarto blocco l'autoefficacia percepita e l'integrazione nel contesto accademico. La

sceita della successione delle variabili da inserire nei blocchi è stata dettata dalla volontà di esaminare, in progressione, le associazioni uniche tra gruppi di variabili circoscritte e variabili dipendenti, anche con riferimento a precedenti ipotesi sull'ordine delle relazioni indagate riportate in letteratura (Manganelli et al., 2019).

La Tabella 4 riporta i risultati dei due modelli di regressione finali che includono i quattro blocchi, con i coefficienti non standardizzati (e relativi errori standard), i coefficienti Beta standardizzati e le statistiche di sintesi dei modelli.

Predittori	Intenzione di <i>drop-out</i>		Media accademica	
	B (ES)	Beta	B (ES)	Beta
Blocco 1				
Genere	0,15 (0,09)	0,07	-0,23 (0,30)	-0,04
Età	-0,01*(0,01)	-0,11	-0,01 (0,02)	-0,03
Blocco 2				
Motivazione autonoma	-0,09*** (0,01)	-0,3	-0,07 (0,04)	-0,08
Motivazione controllata	0,05***(0,01)	0,19	-0,04 (0,04)	-0,06
Blocco 3				
Estrazione	0,08 (0,04)	0,08	-0,34* (0,14)	-0,13
Collegamento	-0,08 (0,06)	-0,08	-0,17 (0,21)	-0,06
Allenamento	0,09 (0,07)	0,07	-0,10 (0,22)	-0,03
Critica	0,02 (0,06)	0,02	0,53** (0,19)	0,19
Monitoraggio	-0,07 (0,08)	-0,04	0,37 (0,27)	0,09
Blocco 4				
Autoefficacia	-0,35*** (0,07)	-0,24	0,44 (0,23)	0,11
Integrazione	0,00 (0,02)	0,01	-0,01 (0,06)	-0,01
Statistiche di sintesi				
F del modello	16,96***		3,02**	
R ²	0,30		0,08	
R ² Adattato	0,28		0,05	

Tabella 4. Modelli di regressione con intenzione di drop-out e media accademica come variabile dipendente

* p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

Nel modello con l'intenzione di *drop-out* come variabile dipendente ($R^2 = 0,30$; R^2 adattato = 0,28; $F = 16,96$, $p < 0,001$), i coefficienti significativi sono l'età ($\beta = -0,11$; $p < 0,05$), la motivazione autonoma ($\beta = -0,30$; $p < 0,001$), la motivazione controllata ($\beta = 0,19$; $p < 0,001$) e l'autoefficacia ($\beta = -0,24$; $p < 0,01$); né le cinque strategie cognitive né l'integrazione nel contesto accademico hanno mostrato una relazione significativa specifico con l'intenzione di abbandono.

L'intenzione di *drop-out* è dunque associata significativamente e positivamente dalla motivazione controllata e negativamente dall'età, dalla motivazione autonoma e dall'autoefficacia. In altri termini, un'intenzione maggiore di abbandono degli studi si associa a una maggiore motivazione controllata (che si sostanzia nello svolgere un corso di studi sulla base principalmente di pressioni esterne e regole interne introiettate), a un'età più giovane, a una minore motivazione autonoma (e dunque a una minore motivazione integrata e intrinseca) e a un minore senso di autoefficacia.

Per quanto riguarda il modello con la media accademica come variabile dipendente ($R^2 = 0,08$; R^2 adattato = 0,05; $F = 3,02$, $p < 0,01$), invece, sono risultati significativi i coefficienti relativi alle strategie cognitive dell'estrazione ($\beta = -0,13$; $p < 0,05$) e dell'elaborazione critica ($\beta = 0,19$; $p < 0,01$). Nel blocco 3, l'aggiunta delle strategie cognitive infatti ha significativamente migliorato il modello ($\Delta R^2 = 0,06$, $F = 4,69$, $p < 0,01$), mentre nel blocco 4 l'inserimento dell'autoefficacia e dell'integrazione non ha prodotto un miglioramento dello stesso.

In sintesi, la media accademica è associata negativamente al ricorso alla strategia cognitiva dell'estrazione e positivamente al ricorso alla strategia cognitiva della critica.

5. Discussione dei risultati e considerazioni conclusive

I risultati presentati in questa sede hanno messo in luce la rilevanza degli orientamenti motivazionali, delle strategie cognitive e dell'autoefficacia percepita rispetto all'intenzione di abbandono degli studi e al successo formativo.

In particolare, una maggiore intenzione di *drop-out* si associa a un minore ricorso alle strategie cognitive di collegamento, elaborazione critica e monitoraggio, a un assetto motivazionale orientato esternamente, a una minore integrazione nel contesto accademico e a una minore autoefficacia. Questi riscontri sono coerenti con la letteratura di settore (es. Biasi et al., 2017; 2019; Nemtcán et al., 2020) e con i risultati preliminari già presentati e riferiti a un campione più ristretto di studenti (De Vincenzo, 2022). Inoltre, la relazione emersa tra età e intenzione di abbandono (minori propositi di *drop-out* al crescere dell'età)

pone all'attenzione un possibile fattore di protezione motivazionale per le studentesse e gli studenti più "anziani", anche in linea con alcuni risultati che segnalano un'associazione positiva tra età e strategie di autoregolazione (Justice & Dornan, 2001; Radovan, 2010).

Si è visto, inoltre, con riferimento alle analisi di regressione, le strategie cognitive e l'integrazione nel contesto accademico non esercitano un effetto diretto di rilievo sulle intenzioni di abbandono; di contro ciò che risulta rilevante è il contributo degli assetti motivazionali e dell'autoefficacia percepita. Questi aspetti potrebbero ricevere attenzione anche nel contesto della didattica universitaria, con strategie più sensibili agli aspetti motivazionali e metacognitivi dell'apprendimento.

Nel loro insieme, questi riscontri si allineano in parte con la letteratura di settore, che su questi temi ha prodotto conclusioni per lo più contraddittorie. Nella fattispecie e a titolo esemplificativo, il lavoro di Diaz Mùjica e collaboratori (2019) ha mostrato delle associazioni tra motivazione e intenzione di abbandono degli studi molto simili a quelle qui discusse, pur evidenziando una (inattesa) relazione negativa tra le strategie cognitive e la volontà di proseguire gli studi. Bernardo e collaboratori (2022), invece, non hanno riscontrato alcuna relazione diretta tra strategie di autoregolazione dell'apprendimento e intenzione di abbandono, mostrando d'altra parte un contributo significativo dell'integrazione nel contesto accademico.

Per quel che riguarda, invece, il rendimento accademico, sembra che le strategie cognitive ricoprano un ruolo maggiore: un migliore rendimento accademico risulta infatti associato positivamente a una strategia cognitiva di messa in discussione e critica di quanto appreso e negativamente con una strategia come l'estrazione, che fa riferimento all'utilizzo di ausili come diagrammi e mappe per organizzare le informazioni durante lo studio. Quest'ultimo riscontro sembra particolarmente interessante: se è coerente con le ipotesi, infatti, che un rendimento accademico migliore sia correlato ad un'elaborazione critica del materiale appreso, l'associazione negativa con la strategia dell'estrazione potrebbe risultare inattesa. Un'ipotesi esplicativa di tale riscontro potrebbe essere che la sola estrazione non sia sufficiente per garantire un rendimento migliore, considerando che il ricorso ad ausili come diagrammi e riassunti nello studio sembra fare riferimento ad una strategia di apprendimento più superficiale. Al contrario, le strategie che prevedono l'elaborazione critica di quanto appreso possono essere considerate espressione di un metodo di studio più profondo (Richardson et al., 2012; Rozendaal et al., 2003). Se da un lato questi dati sono in accordo con alcuni risultati che hanno mostrato un'associazione diretta tra intenzione di abbandono e strategie cognitive (Manganelli et al., 2019) l'assenza di una relazione diretta significativa con la motivazione è un riscontro piuttosto contraddittorio (Kryshko et al., 2020).

Lo studio dunque, pur nella parzialità delle conclusioni qui discusse, conferma la relazione tra le strategie cognitive, gli orientamenti motivazionali, l'intenzione di abbandono e il successo formativo. Tali associazioni dovranno essere ulteriormente approfondite per tenere conto anche delle linee di associazione indiretta che legano queste variabili (Bernardo et al., 2022; Biasi et al., 2021; Manganelli et al., 2019).

Vanno tenute in considerazione, in ogni caso, alcune criticità della ricerca che limitano la portata dei riscontri illustrati in questo contributo. Su tutte, la strategia di campionamento impiegata non ha permesso di controllare eventuali effetti di selezione che potrebbero aver avuto un impatto sulle variabili oggetto di indagine. Gli studenti coinvolti hanno partecipato all'indagine su base volontaria e non può essere escluso che la scelta di partecipare fosse influenzata da caratteristiche individuali (maggiore motivazione, maggiore partecipazione alle lezioni) verosimilmente correlate ai metodi di studi e al rendimento accademico. Inoltre, il campione non può essere considerato rappresentativo per numerosità e caratteristiche (insieme limitato di università e corsi di studio coinvolti) e la generalizzabilità dei risultati delle analisi statistiche è pertanto limitata.

Studi futuri dovrebbero prendere in considerazione ulteriori aspetti dell'autoregolazione – oltre alle strategie cognitive e agli orientamenti motivazionali – che potrebbero rivestire una funzione determinante nell'influenzare l'abbandono degli studi (ad esempio, la capacità di gestione del tempo, la capacità di definizione di obiettivi di apprendimento e la capacità di pianificazione) (Bernardo et al., 2022; Nemetcan et al., 2020), e rappresentare quindi degli obiettivi strategici da tenere in considerazione nella progettazione di interventi di prevenzione.

A partire dai risultati riportati in questo lavoro e tenendo in considerazione la letteratura di settore (Loiodice & Dato, 2017; Theobald, 2021) sembra auspicabile la messa a punto di interventi di orientamento universitario *in itinere* centrati sulla valutazione e sulla promozione delle strategie cognitivo-motivazionali adoperate nello studio, con l'obiettivo di prevenire il *drop-out* e favorire il successo formativo.

L'orientamento nel corso degli studi universitari può contribuire infatti a promuovere quell'insieme di competenze strategiche utili per consentire allo studente di dirigere in autonomia il proprio processo di apprendimento, promuovendo un comportamento attivo nei confronti del proprio studio, supportando le capacità di autoregolazione e l'autoefficacia e favorendo al tempo stesso l'integrazione nel contesto accademico. (Biasi, 2019; Margottini, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320. doi: 10.1007/BF00977899
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university dropout and persistence. *Frontiers in psychology*, 7, 1610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement. *Sustainability*, 14(3), 1057. <https://doi.org/10.3390/su14031057>
- Biasi, V. (2019) (Ed.). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED.
- Biasi, V., De Vincenzo C., & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.
- Biasi, V., De Vincenzo C., Fagioli, S., Mosca, M., & Patrizi, N. (2019). Evaluation of Predictive Factors in the Drop-Out Phenomenon: Interaction of Latent Personal Factors and Social-Environmental Context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92-103.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Fagioli, S. (2021). La valutazione di fattori individuali e relazionali nella dispersione universitaria attraverso un modello di analisi statistica della mediazione. *QTimes*, 13(3), 205-218.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. Elsevier.
- Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University Dropout in Engineering: Motives and Student Trajectories. *Psicothema*, 33(4), 595-601. doi: 10.7334/psicothema2020.363
- Castro-Lopez, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2022). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 628-646. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631>
- De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 219-236. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-023-devi>
- De Vincenzo, C. (2022). Valutazione di strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione del drop-out accademico: il ruolo dell'orientamento in itinere. In G.

- Moretti, A. La Marca & I. Vannini (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 144-161). Pensa MultiMedia.
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza.
- Fasanella, A., Benvenuto, G., & Salerni, A. (2010). Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo "Sapienza" di Roma. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 143-159.
- Governo Italiano. (2021). *Piano Nazionale di ripresa e resilienza «Italia domani»*. Disponibile da <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- Hardre P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Justice, E. M., & Dornan, T. M. (2001). Metacognitive Differences Between Traditional-Age and Nontraditional-Age College Students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-249.
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? *Learning and Individual Differences*, 82, 101912.
- Loiodice, I., & Dato, D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (a cura di), *Successo Formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative* (Vol. 2) (pp. 76-118). Armando.
- Lucangeli, D., Mirandola, A., Gasperi, M. D., Rota, G., Vanin, C., & Zago, P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (a cura di), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107-138). CLEUP.
- Manganelli S., Alivernini F., Mallia L., Biasi V. (2015). The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235-254. doi: 10.7358/ecps-2015-012-mang
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Mashburn, A. J. (2000). A Psychological Process of College Student Dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2(3), 173-190. doi:10.2190/U2QB-52J9-GHGP-6LEE
- Nemtcán, E., Sæle, R. G., Gamst-Klaussen, T., & Svartdal, F. (2020). Drop-out and transfer-out intentions: The role of socio-cognitive factors. *Frontiers in Education*, 5, 606291. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.606291>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Edu-*

- cation at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, doi: 10.1787/3197152b-en
- Pastorelli, C., & Picconi, L. (2001). Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita. In G.V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia*. Erickson.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pombeni, M. L. (1999). *Il colloquio di orientamento* (3. ristampa). Carocci.
- Radovan, M. (2010). The influence of self-regulated learning and age on success in studying. *Journal Of Contemporary Educational Studies*, 5, 102–124.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273–289. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(03\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(03)00016-5)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125. <https://doi.org/10.3102/0034-6543045001089>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671–688. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015083>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5). DOI: <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

II.3

Impatto di un percorso formativo sulle competenze di apprendimento degli studenti internazionali cinesi: risultati e riflessioni da uno studio quasi sperimentale

Effects of training on learning competencies among Chinese international students: outcomes and thoughts from a quasi-experimental study

Yujia Zhai

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
yujia.zhai2@unibo.it

Questo contributo svolge un'analisi approfondita dell'esperienza di apprendimento degli studenti internazionali cinesi nelle università italiane, considerando la situazione attuale di tale popolazione studentesca e le caratteristiche dell'insegnamento-apprendimento in Cina. Focalizzandosi sugli studenti che arrivano in Italia attraverso il progetto Marco Polo, la ricerca esplora una varietà di fattori potenzialmente influenti sulla loro integrazione e sull'efficacia di apprendimento nell'ambito accademico italiano. La ricerca conduce un'indagine dettagliata dei cambiamenti rilevanti nelle abilità cognitive, metacognitive e motivazionali, correlate alle competenze di apprendimento attraverso l'uso di procedure sistematiche di autoriflessione, self-recording e autovalutazione supportate dalla ricercatrice, comportando ulteriori riflessioni sui fattori che influenzano tali risultati. Sono state condotte interviste individuali di *follow up* a distanza di tempo per acquisire il feedback di 10 studenti partecipanti all'intervento, riguardo alle loro esperienze e ai benefici percepiti dal percorso formativo. Il disegno di ricerca è un quasi-esperimento a due gruppi con pre-test e post-test. Il campione è costituito da 60 studenti presso l'Università di Bologna, di cui 30 hanno partecipato all'intervento. Gli strumenti utilizzati per la valutazione iniziale e finale sono il Questionario sui Processi di Apprendimento e alcune scale del Questionario sulle Strategie di Apprendimento. I risultati indicano che gli studenti di entrambi i gruppi affrontano sfide relative all'ambientamento, con un'enfasi sulle difficoltà legate alla difficoltà linguistica e all'instaurarsi di relazioni, in particolare con docenti e colleghi universitari. In merito ai fattori che influiscono sull'efficacia dello studio emergono come preponderanti le difficoltà linguistiche e la gestione del tempo. Nonostante il gruppo sperimentale abbia mostrato un miglioramento nelle maggiori competenze in valutazione, le differenze nei cambiamenti dal pre-test al post-test tra entrambi i gruppi di studenti (sperimentale e di controllo) non risultano essere statisticamente significative. Tuttavia, le interviste condotte hanno rivelato i benefici concreti su diversi aspetti, quali, per esempio, l'apprendimento di nuove strategie e metodi di studio.

Parole chiave: Autovalutazione; Metacognizione; Strategie di apprendimento; Studenti internazionali cinesi; Università.

Combining with the current situation of this student population and the characteristics of teaching-learning in China, this study deeply analyzes the learning experience of Chinese international students in Italian universities, focuses on students arriving in Italy through the Marco Polo project, and explores various factors potentially influencing their integration and learning effectiveness in Italian academia. Through the use of systematic self-reflection, self-recording and self-assessment procedures supported by the researcher, the research conducts a detailed examination of relevant variances in cognitive, metacognitive and motivational skills, correlated with learning competences, and further reflects on the factors influencing these outcomes. The study also conducts individual follow-up interviews to get feedback from 10 students participating in the intervention regarding their experiences and perceived benefits of the training. The research design is a two group quasi-experiment with pre-test and post-test. The sample consists of 60 students at the University of Bologna, in which 30 of them participate in the intervention. The instruments used for the initial and final assessment are the Learning Processes Questionnaire and some scales of the Learning Strategies Questionnaire. As indicated by the results, students in both groups confront with challenges related to acclimatization, with an emphasis on language difficulties and establishing relationships, particularly with teachers and university colleagues. Regarding the factors influencing study effectiveness, language difficulties and time management are predominant. Although the experimental group shows an improvement in major assessment skills, the differences in changes from pre-test to post-test between both groups of students (experimental and control) are not statistically significant. However, interviews conducted reveal concrete benefits in several aspects, such as learning new study strategies and methods.

Keywords: Self-assessment; Metacognition; Learning strategies; Chinese international students; University.

1. Introduzione: sfondo della ricerca

Attualmente la popolazione studentesca cinese è presente in tutto il mondo. Gli studenti cinesi viaggiano e si spostano alla ricerca di opportunità formative in grado di ampliare e arricchire il proprio bagaglio esperienziale e culturale e di fornire loro maggiori possibilità di eccellere nel mondo del lavoro.

In una recente indagine datata 2022 del *New Oriental Education & Te-*

*chnology Group*¹, si rileva che il 73% degli studenti cinesi che desiderano avere un'esperienza di studio all'estero sono di livello universitario o addirittura superiore. La loro percentuale è in netto aumento, passando da 9% nel 2016 al 15% nel 2022. Tale incremento è stato influenzato da molteplici fattori, innanzitutto dalla crescente competitività occupazionale del mercato del lavoro vigente nella Repubblica Popolare Cinese. L'esperienza di studio all'estero rappresenta di fatto, in Cina, il canale principale mediante il quale si possono ampliare le proprie abilità accademiche, acquisendo competenze sempre più all'avanguardia e specialistiche, affinando e ampliando anche la conoscenza di lingue straniere.

Non si parla più solo di competenze tecniche e specializzate, ma anche e soprattutto dell'opportunità di sviluppare e migliorare le proprie *soft skill*. Tali competenze stanno acquisendo sempre più importanza nel mondo del lavoro cinese e sono considerate come condizione essenziale per poter ottenere occupazioni lavorative future sempre più vantaggiose.

La tendenza ad andare all'estero per motivi di studio appare dunque in crescita anche in Cina. Il numero di studenti cinesi che optano per proseguire i loro studi al di fuori del territorio nazionale sta continuamente aumentando, registrando nel 2019 un totale di 703.500 individui, con 580.300 studenti che hanno fatto ritorno in Cina. Nel periodo compreso tra il 2016 e il 2019, si sono verificati 2.518.000 casi di studenti cinesi che hanno scelto di studiare all'estero, e, di questi, 2.013.000 persone (pari al 79,9%) hanno successivamente fatto rientro in Cina (VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot, 2022). In base ai dati statistici pubblicati dall'UNESCO (*Global Flow of Tertiary-Level Students*)², l'Italia si posiziona come la quarta meta preferita dagli studenti cinesi in Europa e l'undicesima a livello mondiale. Considerando la percentuale degli studenti cinesi in rapporto al totale degli studenti internazionali in tutta l'Unione Europea, l'Italia si colloca al terzo posto, preceduta solo dalla Germania e dalla Francia.

1 New Oriental Education & Technology Group (Xin Dongfang, 新东方) è una delle più grandi e rinomate istituzioni di istruzione e formazione in Cina, con diverse filiali in tutto il paese. Fondata nel 1996 da Yu Minhong, è specializzata nell'insegnamento della lingua inglese e offre una vasta gamma di corsi di inglese, preparazione agli esami internazionali, consulenza per l'ammissione alle università straniere e altri programmi educativi correlati. L'istituzione è nota per il suo approccio innovativo all'insegnamento e per aver contribuito all'incremento dell'interesse e della competenza nella lingua inglese in Cina (<http://www.neworiental.org/english/>).

2 <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

Per comprendere appieno la situazione degli studenti internazionali cinesi e le difficoltà che possono incontrare nello studio in ambito universitario, è importante considerare le caratteristiche del sistema educativo contemporaneo in Cina, con particolare attenzione al periodo dell'istruzione obbligatoria e all'esame finale del liceo, che rappresenta un passo cruciale prima di accedere all'università.

Dal 1986, la scuola dell'obbligo in Cina ha una durata di 9 anni, ovvero 6 anni di scuola elementare più 3 anni di scuola media; esiste però, nelle regioni meno sviluppate, anche il sistema 5 anni di elementari e 4 anni di scuola media. L'età di inizio della scuola dell'obbligo varia dai 6 anni ai 7, in base alla regione di riferimento. L'intero anno scolastico viene suddiviso in due semestri, il primo inizia a settembre e finisce a febbraio, il secondo inizia a marzo e finisce a luglio con una durata di 39 settimane, di cui 34 dedicate alle lezioni ordinarie e 5 dedicate alle attività comunitarie e di ripasso. Per quanto riguarda i programmi di educazione, essi vengono stabiliti a livello nazionale, con piccole variazioni sempre a seconda della regione di appartenenza³. La lingua ufficiale insegnata è il *putonghua* (普通话) o cinese mandarino, vengono poi introdotte, come seconde lingue, le lingue di appartenenza delle varie etnie. L'inglese è introdotto nel programma scolastico nella scuola secondaria inferiore. Il principio guida è assicurare la perpetuazione delle conoscenze e l'assimilazione di un insieme di principi e comportamenti che guideranno il bambino lungo il corso della sua futura esistenza (COSPE, 1996).

I nove anni di istruzione obbligatoria costituiscono un lato positivo della prassi didattica in Cina. L'istruzione obbligatoria pubblica, sulla base della legge cinese, è a livello nazionale e deve essere effettuata sia dai bambini che dagli adolescenti. Lo stato, la società, la famiglia sono obbligati a garantire l'educazione per i giovani. Attraverso l'istruzione obbligatoria, diminuisce la pressione degli studenti nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media; inoltre, lo stato offre un supporto, riducendo il fardello familiare. Gli studenti riceveranno l'istruzione di base con lo scopo di coltivare le cognizioni fondamentali e gettare una solida base per la vita del liceo e dell'università in futuro. Tuttavia, il lato negativo dell'istruzione dell'obbligo è che, in questo periodo, gli studenti cinesi acquisiscono l'abitudine di apprendere delle conoscenze in modo meccanico, limitando lo sviluppo sia a livello cognitivo che comportamentale, e ciò fa sì che manchino la creatività e la libertà e non venga stimolato l'interesse per lo studio. Ciò comporta, altresì, una serie di conseguenze che includono lo scollegamento dalla vita quotidiana, l'eccessivo carico di compiti

3 Sito ufficiale del Consiglio di Stato, Repubblica Popolare Cinese: <https://english.www.gov.cn/archive/>

a casa e pressione sugli esami, l'apprendimento incentrato sull'insegnante trascurando quindi gli studenti che non ottengono buoni risultati (Guo et al., 2019). Gli svantaggi che un tale sistema di istruzione obbligatoria comporta per gli studenti in termini di creatività e autonomia sono destinati ad accentuarsi ancora di più nel contesto del sistema di Gaokao.

Il Gaokao (高考), o *National College Entrance Examination* (NCEE), è l'esame che permette agli studenti cinesi più lodevoli di entrare nel mondo dell'Università. Si svolge in tutta la Repubblica Popolare Cinese una volta all'anno, solitamente nel mese di giugno, nell'arco di due giorni, nei quali gli studenti sono obbligati a restare a scuola. La durata complessiva è di 9 ore. Le materie prese in esame comprendono materie d'obbligo, come lingua cinese, matematica e inglese, ma anche materie a scelta.

I metodi, gli obiettivi e i sistemi di gestione dell'insegnamento da parte degli insegnanti cinesi sono molto influenzati da quest'esame (Lo, 2019). Questa politica istituzionale di "teaching to the test" induce gli insegnanti a insegnare direttamente ciò che verrà presentato nell'esame a seconda dei criteri precedentemente stabiliti, piuttosto che permettere agli apprendenti di "scoprire" ciò che hanno la necessità di sapere e imparare attraverso le proprie prove ed errori. In altri termini, agli studenti vengono insegnati contenuti accademici predefiniti, quindi l'attenzione si focalizza sulla memorizzazione, sull'allenamento e sugli esercizi in preparazione degli esami e sui risultati degli esami, anziché sull'insegnare agli studenti come acquisire le conoscenze tramite la propria competenza e come promuoverla.

A livello educativo, nelle classi cinesi gli insegnanti si concentrano principalmente a indottrinare gli studenti sui concetti, le teorie, le conoscenze e i contenuti dell'apprendimento, ma trascurano la coltivazione della capacità di autonomia degli studenti. All'interno di queste abitudini educative, nonostante gli studenti riescano effettivamente ad imparare una solida conoscenza e una base teorica, mancano della guida pratica sull'autonomia da parte dell'insegnante. In base all'indagine condotta da Lin e Reinders (2019), in relazione alla percezione della propria capacità di autonomia, gli studenti valutano la loro disponibilità all'autonomia in modo più positivo rispetto ai loro insegnanti. E si sono espressi dichiarando che sono mentalmente pronti ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento. Alla luce di ciò, dunque, se gli insegnanti dovessero svolgere un ruolo di guida, monitoraggio o supporto agli studenti nello sviluppo dell'autonomia, dovrebbero innanzitutto comprendere il modo in cui gli studenti percepiscono sé stessi. Le sfide alla promozione dell'autonomia nel contesto universitario in Cina, quindi, sembrano riguardare più gli ostacoli al livello educativo che a quello culturale.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 *Comprendere e promuovere il processo della cognizione in ambito educativo*

Dalla prospettiva dell'educazione, il miglioramento della cognizione è un obiettivo educativo efficace molto più del metodo stesso (Paour, 2003). In ambito scolastico, l'educazione cognitiva mira a sviluppare negli studenti il processo di pensiero nei confronti di un determinato compito e a promuovere la loro competenza nell'elaborazione delle informazioni, seguendo i principi e le funzioni cognitive. Come sostiene Paour (2003), la differenza tra l'educazione cognitiva e quella tradizionale consiste nell'insegnare agli allievi ad «apprendere a pensare, apprendere ad apprendere, apprendere a formarsi e a diventare più efficienti ed autonomi» (p. 255). Come per altri ambiti, anche in ambito scolastico il cambiamento della cognizione e la sua modificabilità sono legati all'influenza dei fattori sociali e familiari.

La manifestazione della cognizione è spesso implicita (Winne, 2013), ovvero inconscia: la maggior parte delle operazioni cognitive, infatti, avviene senza che lo studente abbia bisogno di deliberarne lo svolgimento. Siccome le operazioni cognitive non possono essere esaminate in modo diretto, gli studiosi o i ricercatori deducono quando vengono utilizzate e la loro qualità attraverso il controllo delle caratteristiche dei prodotti che esse creano. Da parte degli allievi, è importante consolidare o migliorare l'architettura cognitiva già presente, questo fa sì che si abbia una buona preparazione per accogliere i nuovi input durante l'apprendimento, poiché il grado dell'accettabilità delle nuove conoscenze dipende dalla competenza cognitiva ovvero dal grado di costruzione delle conoscenze già stabilita nella struttura cognitiva preesistente. Winne (2013) suggerisce che nella fase di acquisizione delle nuove conoscenze, servirebbe agli studenti anche un collegamento tra la conseguenza della cognizione e la propria esperienza della cognizione. Inoltre, nel caso in cui gli studenti non siano consapevoli delle proprie operazioni cognitive, «they can't match a particular product to the cognition that created it, then monitor whether particular cognitive operations generated products that were positively evaluated relative to standards» (Winne, 2013, p. 29)

2.2 *Metacognizione, autoregolazione e autovalutazione*

Tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80, gli argomenti riguardanti la cognizione e la metacognizione sono ampiamente emersi in ambito scientifico, con un particolare focus sui processi di apprendimento degli studenti in ambito scolastico. Le difficoltà degli studenti nell'apprendimento sono state at-

tribuite a una mancanza di consapevolezza e competenza metacognitiva. Da un lato, il termine “metacognizione” si riferisce a una «cognizione sulla cognizione, ad un pensiero sul proprio pensiero che ha per oggetto processi e strategie cognitive (ad es. di memorizzazione, comprensione, ragionamento e problem solving)» (Flavell, 1976, p. 232). Dall’altro lato, «la metacognizione fa riferimento alla riflessione che una persona fa sul suo percorso mentale durante l’azione, per pianificare, adeguare, verificare e valutare il suo processo di apprendimento» (Lafortune & Deaudelin, 2003, p. 61). Da parte degli studenti, gli step del processo di controllo corrispondono rispettivamente alle attività cognitive che coinvolgono le conoscenze metacognitive, ovvero sia gli stati di metaconoscenza, i quali si riferiscono alle esperienze soggettive che rimandano a una riflessione sul funzionamento mentale (Cornoldi, 1995). Le conoscenze metacognitive sono legate alla reattività del soggetto, ovvero implicano la consapevolezza metacognitiva di un aspetto particolare del proprio funzionamento mentale che possa favorire la propria capacità di auto-controllo, e successivamente divengono elementi influenti nella selezione e nell’uso delle strategie e dei metodi cognitivi.

L’autoregolazione degli studenti nell’apprendimento include e integra tre dimensioni, che riguardano i processi metacognitivi (in cui gli studenti realizzano pianificazione, organizzazione, auto-istruzione, auto-monitoraggio e auto-valutazione in vari stadi durante l’apprendimento), i processi motivazionali (ad es. le convinzioni degli studenti circa la propria competenza e le percezioni di auto-efficacia) e i processi comportamentali (ovvero elementi tangibili che gli studenti riescono a selezionare e strutturare per il miglioramento dell’apprendimento) (Zimmerman, 1986). Questi processi coinvolgono la progettazione dell’educazione, la scelta delle strategie didattiche, il rapporto tra gli studenti e la scuola, elementi che dovrebbero presentarsi come componenti del percorso verso le promozione di competenze autoregolative negli apprendenti (Bramucci, 2013). Gli studenti autoregolati sono consapevoli «when they know a fact or possess a skill and when they do not» (Zimmerman, 1990, p. 4); nel caso in cui si trovino in eventuali condizioni sfavorevoli nello studio o incontrino difficoltà nell’apprendimento, non le vedono come ostacoli insuperabili, bensì come opportunità di sfida e si impegnano ad affrontare tali sfide anche laddove dispongano di scarse risorse personali o materiali. Gli apprendenti autoregolati competenti sono consapevoli di come gestire le relazioni con i pari e di come utilizzare le risorse esterne in modo funzionale all’apprendimento. Essi vedono l’apprendimento «as a systematic and controllable process, and they accept greater responsibility for their achievement outcomes» (Zimmerman, 1990, p. 4).

La prospettiva dell’autoregolazione appare strettamente connessa a quella dell’autovalutazione, in quanto, come affermano Panadero e Alonso-Tapia

(2013), «when a teacher tries to foster self-assessment, he or she should use this process as an instructional strategy whose ultimate goal should be to guide the students in the task of learning how to self-evaluate their work in order to improve self-regulation» (p. 555). In tale contesto, l'autovalutazione è vista come una competenza strategica da promuovere nel momento in cui si riscontrano problemi nell'apprendimento, a prescindere dalla disciplina di riferimento. Panadero e Alonso-Tapia (2013) affermano che l'autovalutazione e la metacognizione sono due elementi coinvolti nel percorso di pianificazione, monitoraggio e regolazione dell'apprendimento e che si possono reciprocamente influenzare. Analogamente, Mariani (2013) sostiene che «autovalutarsi significa compiere un'operazione squisitamente metacognitiva: significa operare un distanziamento dal proprio io, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto, e guardarlo come altro da sé» (p. 1). È dunque un processo in continuum e ricorsivo in cui il soggetto guarda se stesso dall'esterno, realizzando un'azione di transizione da "io" a "io in percezione". All'interno di questo processo, si costruiscono progressivamente le competenze di autoconsapevolezza e autoregolazione del soggetto.

2.3 *Potenziare il potenziale: l'autoefficacia cognitiva degli studenti nell'apprendimento*

Nell'ambito dello sviluppo delle abilità di autoregolazione degli studenti, gli elementi dell'autoefficacia emergono come catalizzatori essenziali, influenzando in modo rilevante il processo (Panadero et al., 2012; 2013; Zimmerman, 2002). Dalla prospettiva degli studenti, un compito o un lavoro verranno appunto esaminati e giudicati soggettivamente. Nel momento in cui il compito possiede un alto grado di difficoltà per poterlo superare, al di là di ciò che lo studente pensa di essere in grado di fare, non si sentirà in grado di terminare il compito con successo, in questo caso si impegnerà poco e con una bassa aspettativa di risultato, riducendo la possibilità di successo (Bandura, 1977). Tutto ciò sottolinea l'importanza, per gli studenti, di controllare la propria percezione di autoefficacia e di possedere un certo livello di fiducia nella propria capacità di eseguire il compito: come affermano Yan e colleghi (2020), «all students may have a sense of control, but having confidence in ability to perform the task may reflect a quite different psychological competence» (p. 521).

Per quanto riguarda la teoria dell'attribuzione nell'ambito scolastico, essa si focalizza sul modo in cui gli studenti interpretano il proprio successo o insuccesso e/o quello degli altri. Nella teoria si distinguono quattro principali categorie di cause nell'attribuzione del successo o fallimento personale, ovvero

la propria capacità, la propria fortuna, il proprio impegno e la difficoltà del compito. Pellerey (1996) ha analizzato tali cause nella prospettiva della controllabilità e non controllabilità, per cui la fortuna e la difficoltà o facilità del compito sono state classificate come cause incontrollabili, l'impegno personale e l'intelligenza o capacità sono invece considerate come cause controllabili. Gli studenti che attribuiscono il proprio successo o fallimento a cause controllabili possono migliorare la convinzione della propria competenza, contrariamente il grado dell'autoefficacia diminuisce.

3. Interrogativi, obiettivi e ipotesi della ricerca

In base alle premesse e al quadro teorico brevemente delineati, la ricerca oggetto del presente contributo ha inteso esplorare le difficoltà ed esigenze degli studenti internazionali cinesi nel contesto universitario italiano ponendo il focus sulle seguenti domande chiave:

- in che misura questi studenti possiedono competenze cognitive, metacognitive e motivazionali atte a consentire un'efficace gestione e autoregolazione del proprio processo di apprendimento?
- in che modo la promozione di processi di autoriflessione e autovalutazione può contribuire a migliorare tali competenze e a favorire un approccio all'apprendimento autonomo e consapevole da parte di questi studenti?

In linea con questi interrogativi, la ricerca si è proposta di perseguire i seguenti obiettivi:

- indagare le percezioni degli studenti internazionali cinesi iscritti all'Università di Bologna riguardo alla loro esperienza accademica, con un focus particolare sulla comprensione delle sfide e difficoltà relative all'integrazione personale e ambientale nonché all'adozione di un approccio autonomo e strategico all'apprendimento nel contesto universitario;
- mettere a punto e sperimentare un intervento formativo specificamente volto a promuovere competenze di natura metacognitiva e autoregolativa e a sostenere il miglioramento del loro approccio all'apprendimento attraverso l'uso sistematico di procedure di autoriflessione, self-recording e autovalutazione (Brown & Harris, 2013) guidate e supportate dalla ricercatrice, controllando empiricamente l'efficacia dell'intervento ed esplorandone anche gli effetti a distanza di tempo sullo sviluppo accademico e personale degli studenti.

In base al quadro teorico di riferimento, si è ipotizzato che lo specifico percorso formativo progettato (macro-variabile indipendente), descritto nell'ambito di un precedente contributo (Zhai, 2022), potesse contribuire al potenziamento dei seguenti tre aspetti cognitivi e metacognitivi (variabili dipendenti): 1) strategie di studio, 2) autoregolazione, 3) autoefficacia.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 Breve presentazione dell'impianto metodologico della ricerca

La struttura del disegno di ricerca si basa su un quasi-esperimento a due gruppi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) con pre-test e post-test (Coggi & Ricchiardi, 2005). Pertanto, per entrambi i gruppi, sono state effettuate misurazioni delle variabili dipendenti sopra menzionate sia nella fase in ingresso (prima dell'intervento) che nella fase in uscita (dopo l'intervento) (Fig. 1).

Per quanto riguarda l'intervento realizzato con il gruppo sperimentale, esso è stato costituito da un percorso formativo articolato in sei incontri della durata di tre ore condotti dalla ricercatrice e svolti a cadenza settimanale tra febbraio e marzo 2022. Le attività didattiche proposte in ciascun incontro sono state organizzate in unità didattiche caratterizzate dalla medesima struttura composta da 8 step⁴: 1. *Riflessione iniziale*; 2. *Raggiungimento degli obiettivi stabiliti dalla docente*; 3. *Definizione di un obiettivo personale*; 4. *Discussione con i pari*; 5. *Self-recording*; 6. *Interpretazione e suggerimenti proposti dalla docente*; 7. *Autovalutazione*; 8. *Riflessione finale*.



Figura 1: Disegno di ricerca: quasi-esperimento a 2 gruppi con pre-test e post-test

4 Per un approfondimento in merito alla strutturazione del percorso formativo, si rimanda a Zhai, 2022.

La popolazione di riferimento della ricerca è costituita dagli studenti internazionali cinesi iscritti al primo e al secondo anno dei corsi di laurea triennale presso l'Università di Bologna⁵. Il campione – di tipo non probabilistico (Coggi & Ricchiardi, 2005; Lucisano & Salerni, 2002) – risulta composto da 60 studenti che volontariamente hanno accettato di partecipare alla ricerca, suddivisi equamente tra gruppo sperimentale e di controllo.

Gli strumenti utilizzati per la misurazione in ingresso e in uscita delle variabili dipendenti includono il Questionario sui Processi di Apprendimento (Polák, 2005) e alcune scale del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (Pellerey, 1996). Nel questionario di pre-test, prima degli item del QPA e del QSA, sono stati inseriti anche quesiti volti alla rilevazione di alcune variabili di sfondo e alla raccolta di informazioni sull'esperienza universitaria degli studenti e sulle loro difficoltà. Gli studenti di entrambi i gruppi hanno compilato i questionari in forma anonima tramite Office Forms, inserendo un apposito codice identificativo che consentisse l'abbinamento delle risposte fornite in ingresso e in uscita.

In aggiunta, è stato elaborato un breve questionario di valutazione del percorso formativo somministrato agli studenti del gruppo sperimentale al termine dell'ultimo incontro.

4.2 Metodologie e procedure dell'indagine di follow up

Nel contesto della ricerca, dopo la fase sperimentale, si è inteso esplorare a distanza di tempo gli impatti emergenti in relazione alle diverse dimensioni legate alle variabili dipendenti prese in esame nell'esperienza di apprendimento degli studenti dopo il completamento del percorso formativo. Sollecitando un'analisi retrospettiva del percorso e la riflessione degli studenti sulla loro esperienza successiva, tale esplorazione ha mirato a evidenziare temi chiave nelle testimonianze degli studenti e identificare nuove percezioni e intuizioni emerse a seguito della partecipazione al modulo sperimentale.

La rilevazione di *follow up* è stata effettuata tramite intervista, modalità che permette l'acquisizione di opinioni e percezioni a un grado di profondità che risulta inaccessibile attraverso l'impiego di questionari (Lucisano & Salerni, 2002), e ha coinvolto 10 studenti inclusi nel gruppo sperimentale (1 maschio e 9 femmine) che hanno dato la loro disponibilità a essere intervistati.

Le interviste sono state condotte nel mese di settembre 2022, sei mesi dopo

5 In base ai dati forniti dalla Segreteria degli studenti internazionali dell'Ateneo, nel mese di novembre 2021 tale popolazione ammontava a un totale di 293 studenti.

la conclusione dell'intervento del quasi-esperimento. La lingua utilizzata per le interviste è stata il cinese, mentre successivamente, nella fase di analisi del contenuto, la trascrizione delle risposte è stata tradotta in italiano. Le interviste sono state condotte in modo individuale e realizzate in presenza o via Teams. Previo consenso degli studenti, tutte le interviste, che hanno avuto una durata media di 25 minuti, sono state audio registrate.

In primo luogo, l'intervistatrice (la ricercatrice) ha presentato agli studenti gli obiettivi dell'intervista, invitandoli successivamente a firmare un accordo di riservatezza in cui, oltre ad attestare che gli intervistati fossero a conoscenza della sessione di registrazione e ne avessero dato il permesso, si garantiva loro la protezione dei dati personali e il trattamento in forma anonima delle informazioni contenute nelle interviste. Le interviste sono state, quindi, condotte in un formato semi strutturato (Zammuner, 1998), sulla base di una traccia composta da 11 domande aperte preventivamente definite e somministrate seguendo lo stesso ordine. In base alle affermazioni di ciascuno studente, sono state formulate ulteriori domande di chiarimento o approfondimento, tenendo in considerazione gli obiettivi perseguiti, le dimensioni oggetto di indagine e l'interesse personale dell'intervistatrice riguardo agli argomenti trattati. L'evoluzione delle domande era orientata dalle risposte dell'intervistato, nonché dalla sua disponibilità e volontà a discutere l'argomento. È fondamentale sottolineare che il grado di volontarietà da parte dell'intervistato è di primaria importanza, poiché l'intervistatore non deve costringere o condizionare l'intervistato in alcun modo (Hyman, 1973).

I dati raccolti mediante le 10 interviste realizzate sono stati successivamente trascritti. Il numero medio di parole delle interviste dopo la trascrizione sequenziale è risultato pari a 1650 battute e, analizzando i dati, le parole chiave che apparivano più frequentemente sono state identificate nelle seguenti: apprendimento, studio, metodo, strategie e competenza.

In relazione a tali dati qualitativi, è stata effettuata un'analisi tematica del contenuto procedendo con una categorizzazione qualitativa manuale.

5. Principali risultati della ricerca

5.1 *Difficoltà ed esperienze del campione nel contesto universitario italiano*

Nel presente paragrafo si analizzeranno alcuni risultati emersi dalla prima sezione del questionario iniziale (pre-test), ponendo il focus in particolare su alcune variabili inerenti alle difficoltà ed esperienze del campione nel contesto universitario italiano.

Come evidenziato nella Tabella 1, è emersa una differenza tra i due gruppi

di studenti presi in considerazione (GS=N.30, GC=N.30) rispetto alla difficoltà ad ambientarsi in Italia. Nel gruppo sperimentale oltre la metà dei partecipanti (56,7%) ha confermato di aver incontrato delle difficoltà, mentre nel gruppo di controllo più della metà degli studenti (60%) ha dichiarato di non aver riscontrato difficoltà. Questo dato va probabilmente interpretato alla luce del fatto che, rispetto agli studenti del GS, quelli del GC hanno trascorso un periodo di permanenza in Italia mediamente più prolungato, il che ha contribuito ad aumentare la loro conoscenza dell'ambiente circostante (Zhai, 2022).

	GS	GC
Sì	56.7%	40%
No	43.3%	60%

Tabella 1: Difficoltà di ambientamento in Italia

A tutti i rispondenti che hanno risposto “Sì” alla domanda appena considerata è stato posto un ulteriore quesito volto a indagare le ragioni alla base delle difficoltà di ambientamento sperimentate, proponendo una serie di possibili motivazioni e chiedendo loro di esprimere, per ciascuna motivazione indicata, una valutazione su una scala Likert a 4 livelli (da 1=per niente a 4=molto) (Grafico 1).

La lettura complessiva dei dati sembra confermare quanto emerge dalla letteratura circa i principali fattori di stress che influiscono significativamente sull'apprendimento e sulla vita degli studenti internazionali, tra cui giocano un ruolo di primo piano le difficoltà linguistiche e la mancanza di un sistema di supporto sociale e/o di una rete sociale consolidata (ad es. Smith & Khawaja, 2011). Pur nel quadro di alcune differenze tra i due gruppi, che tuttavia non sono risultate statisticamente significative⁶, le percentuali più elevate di risposte “abbastanza” e “molto” si osservano infatti in relazione agli item riguardanti da un lato le difficoltà legate alla seconda lingua, dall'altro quelle di natura relazionale (“difficoltà a instaurare relazioni con nuove persone”, “difficoltà a relazionarsi con i docenti”, “difficoltà ad integrarsi nel gruppo dei colleghi universitari”). I dati relativi a quest'ultimo aspetto, in particolare, evidenziano le sfide legate all'integrazione sociale nell'ambiente universitario, messe in luce anche da precedenti studi sul tema (Lewthwaite, 1997; Tormey, 2021).

6 È opportuno sottolineare che anche in relazione alle variabili di sfondo considerate (quali il genere e l'età degli studenti) non sono emerse differenze significative tra GS e GC.

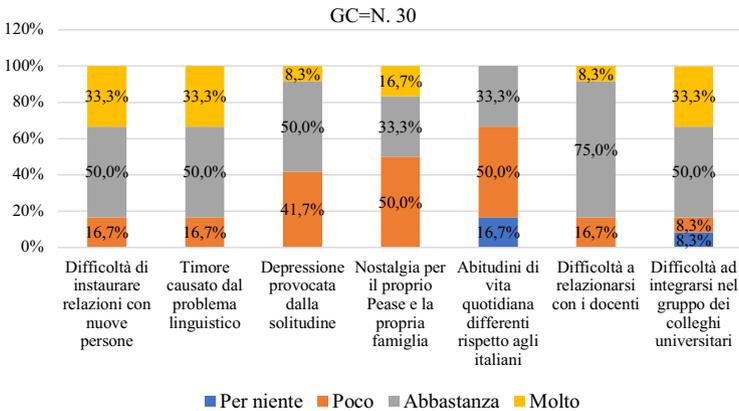
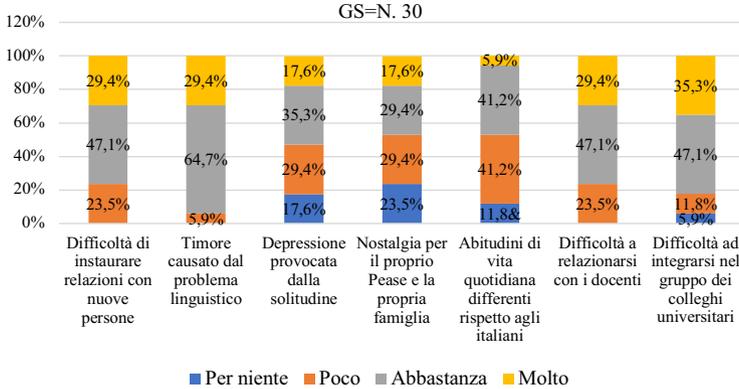


Grafico 1: Motivi delle difficoltà di ambientamento

Tramite la batteria di item riportata nel Grafico 2 sono stati presentati cinque fattori che possono influenzare l'efficacia dell'apprendimento, chiedendo agli studenti di esprimere per ciascun fattore il proprio grado di accordo su una scala Likert a 4 livelli (da 1=per niente d'accordo a 4=molto d'accordo). Anche in questo caso le differenze osservate tra i due gruppi non sono risultate statisticamente significative. Le difficoltà linguistiche emergono, ancora una volta, come fattore di rilievo nelle percezioni degli studenti, rispetto a cui si registrano elevate percentuali di accordo medio-alto ("abbastanza" + "molto" d'accordo): 90% per il GS e 80% per il GC. Nessuno studente, in relazione a questo item, ha selezionato l'opzione "Per niente d'accordo". L'apprendimento di una lingua seconda può non essere una delle motivazioni per cui gli studenti

internazionali cinesi studiano all'estero (Chen & Chen, 2021), tuttavia la necessità di superare le difficoltà incontrate su questo piano è imprescindibile ed è uno dei principali fattori che influenzano l'efficacia dell'apprendimento.

Anche l'incapacità nella gestione del tempo raccoglie alte percentuali di accordo medio-alto (GS 93,3%, GC 86,6%), così come la scarsa consapevolezza delle proprie strategie di studio (GS 83,3%, GC 86,7%) e l'incapacità di pianificare lo studio (GC 83,3%, GC 80%). Rispetto al fattore legato allo scarso interesse per gli argomenti di studio si osservano percentuali di accordo medio-alto relativamente più basse, ma comunque rilevanti (GS 70%, GC 60%).

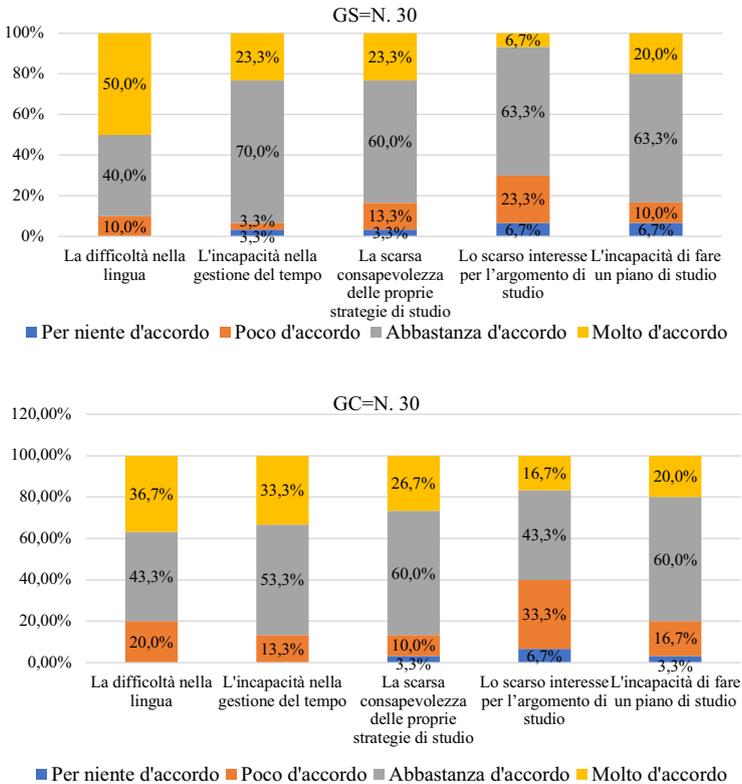


Grafico 2: Fattori che influenzano l'efficacia dello studio

5.2 Risultati del quasi-esperimento

La Tabella 2 include le informazioni sui casi validi per ciascuna fase di raccolta dati, il numero di item inclusi nei due questionari (QPA e QSA) utilizzati per le misure in ingresso e in uscita delle variabili dipendenti, l'indice di affidabilità (Alfa di Cronbach o coefficiente alfa) calcolato per misurare la coerenza interna delle scale utilizzate in ciascun gruppo e in entrambi i test. Per il pre test, i valori sono risultati pari a 0.65 per il GS e 0.88 per il GC, indicando una moderata coerenza interna nel GS e una buona coerenza nel GC. Nel post test i valori sono stati 0.83 per il GS e 0.90 per il GC, rivelando una buona coerenza interna per entrambi i gruppi. Le differenze nei valori dell'Alfa di Cronbach tra i gruppi potrebbero indicare le possibili variazioni nella consistenza interna delle scale tra i partecipanti dei due gruppi, elemento che sarà considerato nella successiva analisi statistica.

	Pre-test		Post-test	
	GS	GC	GS	GC
Casi validi	30	30	30	30
N. item	90 (QPA) + 21 (QSA)		90 (QPA) + 21 (QSA)	
N. item validi	100%		100%	
Alfa di Cronbach	0.65	0.88	0.83	0.90

Tabella 2: Dati fondamentali dei due gruppi nel pre test e post test

Come evidenziato nella successiva Tabella 3, è stato condotto un confronto tra i punteggi medi relativi alle scale del QPA e del QSA nella fase di ingresso (pre test) e di uscita (post test), sia con riferimento al campione nel suo insieme sia separatamente per i due gruppi di studenti (GS e GC). Prima di tutto, osservando i valori ottenuti nel pre test, è possibile notare che i punteggi medi dell'intero campione e dei due gruppi tendono ad essere sistematicamente inferiori rispetto ai punteggi normativi dei questionari, con una maggiore discrepanza nelle scale del QPA rispetto a quelle del QSA. I punteggi medi degli studenti risultano superiori ai punteggi normativi solo nelle due scale AS (Apprendimento superficiale) e A4 (Attribuzione a cause incontrollabili), che però sono da interpretare in maniera "inversa" rispetto alle altre: in questo caso, infatti, un punteggio elevato non è indicativo di un approccio efficace all'apprendimento. Confermando quanto messo in luce nelle premesse inizialmente delineate, tali riscontri parrebbero dunque suggerire una particolare "fragilità" degli studenti internazionali cinesi rispetto alle competenze metacognitive e

autoregolative necessarie per una gestione autonoma ed efficace del proprio apprendimento.

Dopo avere calcolato i punteggi medi si è svolta un'ANOVA al fine di verificare la significatività delle differenze tra medie a livello statistico. L'analisi ha rivelato che, con una variazione relativamente bassa tra i punteggi medi dei due gruppi (F), non vi sono differenze statisticamente significative tra GS e GC. Solo la scala AS, con un valore della significatività ($p=0.01$) inferiore al valore critico ($p\leq 0.05$), presenta una differenza significativa della media tra il GS e il GC ($F=6.51$).

La situazione del post test è simile a quella del pre test, in quanto anche in questo caso i punteggi medi degli studenti rimangono inferiori ai punteggi normativi in entrambi i questionari. Tuttavia, si nota un'evidente riduzione del divario rispetto agli scarti osservati nel pre test.

Tale riduzione è riconducibile al generale miglioramento dei punteggi medi riscontrato tra le due misurazioni. Sebbene tale miglioramento caratterizzi entrambi i gruppi, emerge una differenza di rilievo in relazione alla scala AS: in questo caso, infatti, si osserva un lieve miglioramento, ovvero una lieve riduzione del punteggio tra pre e post test, solo per il GS, mentre nel GC il punteggio medio relativo a questa scala aumenta ulteriormente, suggerendo una tendenza più pronunciata verso abitudini di memorizzazione come metodo principale di apprendimento (Polá ek, 2005).

Dall'analisi della varianza (ANOVA) dei punteggi medi ottenuti da entrambi i gruppi nella fase del post test, si è evinto che non vi sono differenze statisticamente significative tra i due gruppi.

QPA	PN (Pun- teggi Nor- mativi)	Media nel pre test (GS+G C)	Media nel post test (GS+G C)	Pre-test						Post-test					
				GS (N=30)			GC (N=30)			GS (N=30)			GC (N=30)		
				Min	Max	M									
MI	66.98	55.23	62.13	37	72	56.50	18	70	53.97	39	89	62.57	40	90	61.70
MA	68.61	55.65	62.37	28	70	56.07	18	72	55.23	38	87	63.07	46	89	61.67
SA	67.45	54.03	64.17	25	68	54.20	18	79	53.87	40	89	64.20	48	89	64.13
CA	63.67	55.32	60.70	29	76	56.17	18	78	54.47	42	84	62.20	38	90	59.20
AS	39.61	56.30	58.23	41	75	58.77	29	64	53.83	42	68	57.33	49	76	59.13
QSA															
A3	20.84	19.78	20.58	13	28	20.10	7	26	19.47	11	28	20.70	13	28	20.47
A4	17.39	15.48	17.05	8	22	15.20	8	21	15.77	9	32	17.47	11	32	16.63
A6	14.01	13.67	15.03	6	24	13.80	6	23	13.53	9	20	15.47	8	24	14.60

Note: MI=Motivazione intrinseca all'apprendimento, MA=Metacognizione e apprendimento autoregolato, SA=Strategie di apprendimento, CA=Consolidamento dell'apprendimento, AS=Apprendimento superficiale, A3=Attribuzione a cause controllabili, A4=Attribuzione a cause incontrollabili, A6=Percezione di competenza.

Tabella 3: Confronto tra i punteggi normativi e i punteggi medi del pre test e post test di entrambi i gruppi

Per verificare l'ipotesi posta alla base della ricerca, sono stati poi posti a confronto i due gruppi analizzando, mediante il test t a campioni indipendenti, se gli scarti osservati tra pre test e post test nei punteggi medi relativi alle varie scale (indicati nella Tabella 4 come MI_Diff, MA_Diff, ecc.) differissero significativamente tra il GS, che ha partecipato all'intervento formativo, e il GC, che invece non ha partecipato. Osservando la Tabella 5, si può notare che emerge una differenza significativa tra i due gruppi solo nella scala AS (F=0,608; t=-2,617; p=0,011).

	Test di Levene per l'eguaglianza delle varianze		Test t per l'eguaglianza delle medie				
	F	Sign.	t	gl	Significati- vità	Intervallo di confidenza della differenza di 95%	
					P bilaterale	Inf.	Sup.
MI_Diff	,003	,957	-,467	58	,642	-8,808	5,475
MA_Diff	,394	,533	,160	58	,873	-6,525	7,658
SA_Diff	,054	,818	-,070	58	,944	-7,896	7,363
CA_Diff	,002	,967	,346	58	,731	-6,224	8,824
AS_Diff	,608	,439	-2,617	58	,011*	-11,883	-1,584
A3_Diff	,023	,881	-,229	58	,819	-3,890	3,090
A4_Diff	1,825	,182	,927	58	,358	-1,624	4,424
A6_Diff	1,123	,294	,443	58	,659	-2,112	3,312

Tabella 4: Significatività della differenza tra i due gruppi

La differenza emersa tra i due gruppi in relazione alla scala AS è certamente degna di nota, in quanto indica che solo nel gruppo sperimentale si è registrato un decremento di un approccio superficiale all'apprendimento. Tuttavia, nel complesso, sebbene gli studenti del GS rivelino un complessivo miglioramento dei punteggi nel QPA e nel QSA dopo la partecipazione all'intervento, e sebbene essi abbiano espresso nel questionario di soddisfazione percezioni positive sull'utilità ed efficacia dell'intervento (Zhai, 2022), non si osservano, ad eccezione di un'unica scala, differenze significative rispetto al gruppo di controllo. Questo risultato inaspettato solleva importanti questioni sulla natura complessa dell'apprendimento e degli interventi volti a supportare la "capacità di imparare" degli studenti. Nello contesto della ricerca svolta, esso ha sollecitato l'intenzione di approfondire l'analisi dei dati nel quadro di una riflessione sui fattori che potrebbero aver influenzato l'assenza di differenze significative nelle variabili misurate riscontrata tra i due gruppi. Per ragioni di spazio, non è qui possibile entrare nel merito di tali approfondimenti; ci limitiamo a indicare la necessità di esplorare ulteriormente fattori quali ad esempio la frequenza della partecipazione all'intervento o le competenze generali degli studenti al momento dell'ingresso, così da ottenere una comprensione più approfondita dei risultati osservati.

5.3 *Dati delle interviste individuali*

Con riferimento ai dati delle interviste effettuate *ex post*, ci limitiamo qui a prendere in esame i principali risultati emersi in risposta all'ultima domanda posta agli studenti intervistati, in cui abbiamo chiesto loro cosa avessero imparato dal percorso nel complesso. In generale, le risposte degli studenti suggeriscono che gli incontri a cui hanno partecipato sono stati un potente richiamo e stimolo per la loro capacità di apprendere e di sviluppare le proprie prospettive e i propri punti di vista sull'apprendimento a livello consapevole. Le risposte fanno emergere, in particolare, cinque aree di beneficio, descritte di seguito.

Un primo tema che è stato più volte menzionato riguarda l'apprendimento di nuove strategie e metodi di apprendimento. Gli intervistati hanno evidenziato l'utilità di queste nuove conoscenze strategiche, come la ricerca delle parole chiave e la sintesi dei contenuti, per migliorare l'efficacia dello studio. Per esempio:

Penso che la docente ci abbia fornito delle indicazioni molto utili su come imparare, studiare e leggere un testo. Per esempio, penso che sia molto utile e pratico cercare le parole chiave e poi i paragrafi centrali (Intervistata N.1).

Ho imparato alcuni metodi di apprendimento, che sono molto utili per me e mi fanno sentire un po' più rilassata nei miei studi (Intervistata N.3).

Inoltre, partecipare al percorso ha contribuito a migliorare l'atteggiamento e l'autonomia degli intervistati. Sono emerse nuove prospettive e una maggiore fiducia in sé stessi, dimostrando l'importanza di un approccio positivo e motivato nell'ottenere risultati accademici migliori.

Quando mi sono iscritto a questo corso, presumo che fosse perché non fossi soddisfatto della situazione attuale e desideravo un cambiamento. Questo atteggiamento implica che desidero migliorare te stesso e hai scelto di iscriverti a questo corso con l'obiettivo di ottenere dei risultati (Intervistato N.2).

Un altro risultato significativo riguarda l'esperienza di apprendimento attraverso le discussioni di gruppo. Gli intervistati hanno tratto vantaggio dalla possibilità di apprendere dagli altri studenti e condividere le proprie esperienze, sottolineando l'importanza del processo di apprendimento sociale e cooperativo. Partecipare al corso ha favorito la creazione di nuove amicizie e un senso di familiarità nel gruppo con i pari che ha permesso di sviluppare un ambiente

supportivo e di condivisione di esperienze, contribuendo a superare la sensazione di isolamento e mantenere un atteggiamento positivo rispetto allo studio.

Poi in questa classe ho potuto comunicare con gli altri studenti, e allora ho potuto scoprire che anche gli altri si trovano in una situazione abbastanza difficile, non è che sia io ad avere un problema di IQ (Intervistata N.1).

È un modo per incontrare le persone che si trovano in una fase parallela alla mia e sapere com'è il loro processo (di apprendimento) (Intervistata N.5).

Un partecipante ha espresso che il percorso ha fornito incoraggiamento e contribuito a ridurre il grado di emozione negativa, portando un impatto positivo sul miglioramento del proprio stato psicologico.

In realtà, questo corso mi ha dato molto incoraggiamento. Ma dopo aver frequentato questo corso mi sento sollevata, cioè non mi sembra di essere così ansiosa; sento che se seguo i passaggi passo dopo passo, non è molto difficile e non ho bisogno di essere troppo ansiosa per me stessa...Sì, infatti mi sembra che andare a lezione una volta alla settimana sia come andare in una terapia molto utile una volta alla settimana. Nei miei sentimenti, ho quel senso di stabilità (Intervistata N.3).

Infine, due intervistate hanno indicato una chiara percezione del controllo verso il proprio processo di apprendimento e un cambiamento significativo nel riconoscimento del proprio comportamento metacognitivo.

Per esempio, dopo questo corso, adesso quando studio ho alcune idee generali su come dovrei procedere (Intervistata N.9).

Come ho già ripetuto, ho migliorato il mio senso di autocontrollo nell'apprendimento (Intervistata N.10).

6. Riflessioni conclusive

Alla luce delle analisi sopra esposte, che hanno aperto nuove prospettive di indagine e approfondimento in relazione alle problematiche poste al centro della ricerca, proponiamo in conclusione alcune riflessioni inerenti ad alcune tematiche chiave.

Innanzitutto, per quanto concerne l'analisi delle motivazioni a cui gli studenti internazionali cinesi coinvolti nella ricerca legano le loro difficoltà di

ambientamento in Italia (*cf.* Graf. 1), abbiamo visto che un fattore di rilievo è costituito dalle difficoltà a integrarsi nel contesto universitario, stabilendo relazioni con i propri pari e con i propri professori. Riguardo a questo punto, risulta essenziale enfatizzare presso gli studenti internazionali la rilevanza del rapporto con i compagni di corso e con i docenti, facilitando la consapevolezza che il loro supporto può costituire una risorsa di apprendimento efficace (Lewthwaite, 1997).

Anche l'apprensione legata all'uso dell'italiano nel contesto universitario è emersa come un rilevante fattore di difficoltà per gli studenti, che può inibire la loro capacità di spingersi oltre la propria sfera di comfort. Questa riluttanza deriva in parte dal fatto che molti studenti cinesi manifestano avversioni emotive nei confronti dell'apprendimento di nuove lingue, quali ansia, timore di esperienze emotive negative, o reticenza nel comunicare in ambienti aperti o in contesti di gruppo; fattori che possono limitare le loro potenzialità in termini di apprendimento, socializzazione e integrazione nel contesto universitario (Liu & Jackson, 2008).

Per le ragioni indicate, riteniamo che gli studenti internazionali cinesi abbiano bisogno di un supporto esterno che li aiuti a integrarsi nella cerchia sociale locale quando si inseriscono in un nuovo ambiente in un'università estera. A questo proposito, ci sembra interessante il progetto implementato presso l'Università di Torino, dove l'ateneo ha fondato nel 2019 il servizio di consulenza pilota Passi@UniTo (*Counseling for international students*) con l'obiettivo di «analyzing the difficulties encountered by international students in their course of study, as well as at implementing a counseling service according to an ethnopsychiatric approach» (Huang, 2023, p. 6).

Questo sostegno esterno può provenire dall'ufficio degli studenti internazionali dell'università, da specifiche figure di tutor o da studenti con un background esperienziale simile. Anche la creazione di piccoli gruppi di apprendimento tra pari potrebbe fornire un valido supporto, offrendo un ambiente sicuro e confortevole e permettendo di abbattere le barriere legate alle sfide linguistiche e all'adattamento in un contesto culturale diverso.

Per quanto concerne i risultati del quasi-esperimento, l'analisi dei dati (*cf.* Par. 5.2) ha evidenziato che, già nella fase iniziale (misurazione di pre-test), i 60 studenti del campione manifestavano notevoli carenze sul piano delle competenze connesse a una gestione autonoma ed efficace del loro apprendimento. Nonostante l'intervento formativo, come evidenziato nel post-test, abbia prodotto miglioramenti nelle competenze degli studenti del gruppo sperimentale, i quali peraltro hanno espresso percezioni positive sull'utilità ed efficacia del percorso (Zhai, 2022), non sono emerse differenze significative rispetto al gruppo di controllo. Questo riscontro ci ha spinto a una riflessione più profonda, in particolare ci siamo chiesti se, per ottenere risultati più significativi

e presumibilmente più duraturi, sia necessario prevedere percorsi formativi più articolati e continuativi. Questo potrebbe agevolare gli studenti nell'adozione dell'autovalutazione come strategia per il loro sviluppo personale, promuovendo l'integrazione costante dell'auto-riflessione e dell'auto-regolazione nelle abilità metacognitive, fino a renderli comportamenti automatici. Ciò sottolinea l'importanza di implementare percorsi formativi più lunghi e strutturati (Yan & Brown, 2017).

In base ai risultati del quasi-esperimento, emerge che l'intervento formativo ha contribuito a migliorare significativamente, negli studenti del GS, l'ambito legato alla scala denominata "apprendimento superficiale", l'unica rispetto alla quale si evidenzia una differenza significativa tra gli studenti del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo. Tale riscontro suggerisce che il percorso formativo ha apportato un impatto positivo in termini di profondità dell'apprendimento: come sottolinea Polá ek (2005), gli studenti che manifestano un miglioramento in questo ambito tendono a focalizzarsi meno sui motivi estrinseci e più su quelli intrinseci dell'apprendimento, dimostrando maggiore inclinazione al coinvolgimento personale nel loro percorso di studio. Tale considerazione sottolinea l'importanza di prestare attenzione all'aspetto emotivo-motivazionale e di atteggiamento degli studenti nel contesto di un percorso di intervento volto a promuovere le competenze cognitive e metacognitive degli studenti internazionali (Abe, 2011; Mascia et al., 2020; Weiner, 1985).

L'intreccio tra tali dimensioni emerge del resto anche dalle interviste realizzate successivamente all'intervento, in cui si è rilevato che le risposte degli studenti in merito agli effettivi benefici ottenuti dalla partecipazione al percorso si sono prevalentemente focalizzate sui progressi in termini di maggiore integrazione e comunicazione con i colleghi all'interno dei gruppi, rafforzamento dell'autonomia e dell'auto-controllo nello studio, attenuazione delle emozioni negative e aumento della fiducia in se stessi.

Riferimenti bibliografici

- Abe, J. A. A. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 817-822. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.004>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bramucci, A. (2013). Self-Regulated Learning: Theories and Potential Applications in Didactics. *Intelligent Tutor: Lifelong Learning*, 1-22.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan

- (Eds.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment*. (pp. 367–393). Sage.
- Chen, T., & Chen, J. (2021). Effects of Study-Abroad Experiences on Chinese Students' L2 Learning Activities and Study-Abroad Motivations. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(1), 21–34. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2021-0002>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- COSPE. (1996). *Le metodologie didattiche in Cina, Collana formazione e Informazione. Cittadini immigrati e di etnie minoritarie*. Edizioni Regione Toscana.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guo, L., Huang, J., & Zhang, Y. (2019). Education Development in China: Education Return, Quality, and Equity. *Sustainability*, 11(13), 3750. <https://doi.org/10.3390/su11133750>
- Huang, L. (2023). 'The distance between dreams and reality is COVID 19'. Impact of the COVID-19 crisis on the study experience and mobility of Chinese students in Turin. *Journal of International Mobility*, 10(1), 35-54. <https://doi.org/10.3917/jim.010.0035>
- Hyman, H.H. (1973). Survey in the study of political psychology. In J. N. Knutson (Eds.), *Handbook of political psychology*, Jossey-Bass.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2003). La metacognizione in una prospettiva trasversale. In O. Albanese, P.A. Doudin, & D. Martin (Eds.), *Metacognizione ed educazione: Processi, apprendimenti, strumenti*. Franco Angeli.
- Lewthwaite, M. (1997). A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 19(2), 167-185. <https://doi.org/10.1007/BF00114787>
- Lin, L., & Reinders, H. (2019). Students' and teachers' readiness for autonomy: Beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 69-89. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9564-3>
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- Lo, L. N. K. (2019). Teachers and teaching in China: A critical reflection. *Teachers and Teaching*, 25(5), 553-573. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1632823>
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, 42(2), 1-6.
- Mascia, M. L., Agus, M., & Penna, M. P. (2020). Emotional Intelligence, Self-Regulation, Smartphone Addiction: Which Relationship With Student Well-Being and Quality of Life? *Frontiers in Psychology*, 11(375), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00375>
- Naldi, C., Di Calisto, A., Calvi, M., Stocchero, R., Xing, J., & Hai, N. (2022). *VII Convegno sui Programmi Governativi, Marco Polo e Turandot*. Uni-Italia.

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.0077>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. Self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-132. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.0017>
- Paour, J. L. (2003). L'educazione cognitiva e metacognitiva ed i programmi di intervento. In D. Martin, P. A. Doudin, & O. Albanese (Eds.), *Metacognizione ed educazione: Processi, apprendimenti, strumenti*. Franco Angeli.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento: QSA*. Las.
- Polá ek, K. (2005). *QPA Questionario sui Processi di Apprendimento: Superiori e Università*. Organizzazioni Speciali.
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: A multidimensional approach. *Higher Education*, 82(5), 993-1011. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>
- Winne, P. H. (2013). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch2>
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938-2016.1260091>
- Yan, Z., Brown, G. T. L., Lee, J. C. K., & Qiu, X. L. (2020). Student self-assessment: Why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
- Zhai, Y. (2022). Promuovere l'autovalutazione e il miglioramento delle strategie di apprendimento degli studenti internazionali cinesi: Una ricerca empirica presso l'Università di Bologna. *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia. Quaderni del dottorato SIRD*. Pensa MultiMedia.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/515430421tip4102_2

Finito di stampare
nel mese di GIUGNO 2024 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it